



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Verarbeitung der Norm des Individualisierten Lernens
in Lehrer_Innenteams der Niederösterreichischen
Modellschulen “

Verfasserin

Nicola Milena Brisch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuer:

A 297

Diplomstudium Pädagogik

Univ. Prof. Dr. Moritz Rosenmund

Ich widme diese Arbeit
allen Lehrerinnen und Lehrern,
die den Mut und die Ausdauer haben
sich jeden Tag erneut der Aufgabe zu stellen
die Balance zwischen Gruppe und Individuum auszuhandeln,
sowie den Schuldirektorinnen und –direktoren,
die sie bei dieser Aufgabe unterstützen.

Sie haben dafür
meine volle Bewunderung
und all meinen Respekt.

Danksagung:

Ich danke Herrn Professor Rosenmund für die wirklich ausgezeichnete Betreuung insbesondere sein schnelles und konstruktives Feedback. Seine wertschätzende Art Verbesserungsvorschläge anzubringen, sein Interesse an der Arbeit und sein Vertrauen in meine Kompetenz waren immer wieder kleine Motivationsspritzen für mich.

Ebenso danke ich Frau Dr. Gössinger für die intensive, inhaltliche Betreuung insbesondere die Unterstützung bei der Entwicklung des Forschungsdesigns, die Literaturtipps und für den zweiten Blick über die Analysen der Gruppengespräche. Dass sich eine Betreuerin auch inhaltlich so detailliert mit einer Arbeit auseinandersetzt, ist außergewöhnlich und war mir eine unglaubliche Hilfe.

Zudem danke ich dem NOESIS-Team, insbesondere den Koordinatorinnen Tanja Werkl und Sonja Bauer für die Unterstützung bei der Kontaktaufnahme und Terminkoordination mit dem Schulen.

Mein Dank gilt auch den Rektorinnen und Rektoren an den Schulen für ihre Offenheit, sich auf die Evaluationsstudie einzulassen, und für die Organisation der Gruppendiskussionen vor Ort. Natürlich gilt mein ganz besonderer Dank auch den Lehrerinnen und Lehrern, die sich trotz ihrer knappen Zeitressourcen, die Zeit genommen haben sich vor dem Mikrophon auszutauschen und zu diskutieren.

Nicht vergessen sind natürlich auch all die Freunde, die mich in dieser Phase des Diplomarbeit schreiben begleitet haben. Danke für alle aufmunternden Kommentare, offenen Ohren und Schultern zum Anlehnen. Danke auch für den fachlichen Austausch und die gemeinsame Zeiten auf der Bibliothek, sowie für die gemeinsame Zeit zum Abschalten, den technischen Support bei Formattierung und Graphiken etc.

Mein ganz besonderer Dank gehört Christian Gitter, der sich die Zeit genommen hat, mich in der aller letzten Abgabephase technisch und emotional zu unterstützen. Ebenso danke ich Simon Winter, für all die Witze und Kaspereinheiten, die mich nach einem langen Tag vor dem Schreibtisch aufgemuntert haben, ebenso wie für sein Verständnis, seine Geduld und für sein offenes Ohr. Am meisten danke ich ihm aber für das Lächeln, dass er mir im letzten halben Jahr so oft

geschenkt hat und damit meinen Tag zu etwas kostbaren gemacht hat.

Von ganzem Herzen möchte ich auch meiner Familie danken. Meinem Bruder Jonathan, dafür dass er sich als erstes zu meinem persönlichen Coach ernannte und dieser Aufgabe auch zeitweise sehr intensiv nachkam; meiner Mutter für die langen Gespräche über die Arbeit, die mir halfen meine Gedanken zu ordnen und für die vielen Verwöhneinheiten zwischendrin; meinem Vater für seine wertvolle Arbeit als Lektor und meiner Schwester, für die schöne Zeit in Andalusien und Dresden, die mir Kraft gab weiterzuarbeiten. Es ist wunderbar zu wissen eine Familie zu haben, die so vorbehaltlos und geschlossen hinter einem steht und die einem in guten, wie in schwierigen Zeiten den Rücken stärkt.

INHALTVERZEICHNIS

1. Einleitung	10
1.1. Das Forschungsinteresse	10
1.2. Aufbau der Arbeit	12
2. Theorieteil	14
2.1. Die Reform der „Neuen Mittelschule“	14
2.1.1. Die Bundesebene	14
2.1.2. Die Landesebene	16
2.1.2.1. <i>Allgemeine Eckpunkte des Niederösterreichischen Modellplans</i>	17
2.1.2.2. <i>Lehrereinsatz</i>	17
2.1.2.3. <i>Lehrplan</i>	18
2.1.2.4. <i>Leistungsbeurteilung</i>	19
2.1.2.5. <i>Übergangsberechtigungen</i>	20
2.1.3. Die Schulebene	20
2.2. Die Norm des individualisierten Lernens aus Sicht der Projekt- verantwortlichen	21
2.2.1. Die Verankerung im Niederösterreichischen Modellplan [Dezember 2008] ...	21
2.2.2. Ausführungen der Projektkoordinatoren zur Norm des Individualisierten Lernens	23
2.2.3. Der Umgang des Teams der Entwicklungsbegleitung mit dem Begriffsfeld Individualisiertes Lernen	27
2.2.4. Die Einbettung der Norm des Individualisierten Lernens auf bundespolitischer Ebene	29
2.3. Die Norm des individualisierten Lernens in der wissenschaftlichen Diskussion ...	31
2.4. Forschungsstand	37
3. Empirische Untersuchung	40
3.1. Methode und Methodologie	40
3.1.1. Methodologische Überlegungen	40
3.1.1.1. <i>Begründung der Wahl der Methode</i>	40

3.1.1.2. <i>Die Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument</i>	41
3.1.1.3. <i>Theoretische Grundlagen der Dokumentarischen Methode</i>	43
3.1.2. <i>Methodische Vorgehensweise</i>	44
3.1.2.1. <i>Theoretisches Sampling und Zugang zum Feld</i>	44
3.1.2.2. <i>Durchführung der Gruppendiskussionen</i>	45
3.1.2.3. <i>Transkription</i>	48
3.1.2.4. <i>Die Auswertungsschritte mit der Dokumentarischen Methoden</i>	48
3.1.2.4.1. <i>Die formulierende Interpretation</i>	48
3.1.2.4.2. <i>Die reflektierende Interpretation</i>	50
3.1.2.4.3. <i>Die Fallbeschreibung</i>	52
3.1.2.4.4. <i>Die Typenbildung</i>	53
3.2. <i>Darstellung der Forschungsergebnisse</i>	55
3.2.1. <i>Fallbeschreibung Schule 1</i>	55
3.2.1.1. <i>Informationen über die Gruppe</i>	55
3.2.1.2. <i>Der Diskussionsverlauf</i>	56
3.2.1.3. <i>Die Eingangspassage</i>	57
3.2.1.4. <i>Passage Team-Teaching</i>	58
3.2.1.5. <i>Passage – „Dran Bleiben“ – „Selbstständigkeit der Schüler_Innen“</i> <i>„Heterogene und Homogene Lerngruppen“ – Teil 1</i>	66
3.2.1.6. <i>Exkurs: Unterschiedlicher Unterrichtsstil zwischen AHS- und HS-Lehrer</i>	75
3.2.1.7. <i>Passage – „Dran Bleiben“ – „Selbstständigkeit der Schüler_Innen“ -</i> <i>„Heterogene und Homogene Lerngruppen“ – Teil 2</i>	78
3.2.1.8. <i>Passage Innere Differenzierung im Englischunterricht</i>	82
3.2.1.9. <i>Passage Praxistauglichkeit des Konzepts des Individuellen Lernens</i>	85
3.2.1.10. <i>Exkurs: Leistungsbewertung und das Niveau der Neuen Mittelschule</i>	87
3.2.1.11. <i>Passage: Vision Individualisiertes Lernen – Talente fördern statt</i> <i>Aufholjagd</i>	88
3.2.1.12. <i>Abschlusspassage – Die Rolle der Lehrperson</i>	90
3.2.2. <i>Fallbeschreibung Schule 2</i>	92
3.2.2.1. <i>Informationen über die Gruppe</i>	92

3.2.2.2. <i>Der Diskussionsverlauf</i>	93
3.2.2.3. <i>Die Eingangspassage – Individuelles Lernen als neue, positive Herausforderung</i>	93
3.2.2.4. <i>Individuelles Lernen als unpassendes Konzept für den Englischunterricht</i>	97
3.2.2.5. <i>Passage – Haben wir den Schlechteren etwas vorenthalten? [115- 230]</i>	100
3.2.2.6. <i>Exkurs: Die Relevanz des aufbauenden Lernstoffs</i>	106
3.2.2.7. <i>Passage Team-Teaching [364- 461]</i>	106
3.2.2.8. <i>Passage Rolle der Lehrperson und Unterrichtsmethoden</i>	115
3.2.2.9. <i>Passage Motivation</i>	117
3.2.3. <i>Fallbeschreibung Schule 3</i>	121
3.2.3.1. <i>Informationen über die Gruppe</i>	121
3.2.3.2. <i>Der Diskussionsverlauf</i>	122
3.2.3.3. <i>Die Eingangspassage – Individuelles Lernen als schulinterne und persönliche Norm</i>	122
3.2.3.4. <i>Passage Team-Teaching</i>	125
3.2.3.5. <i>Passage Unterrichtsmethoden</i>	131
3.2.3.6. <i>Passage: Klasse- Individuum –Homogene Lerngruppe</i>	134
3.2.3.7. <i>Passage – Herr Erhardt</i>	136
3.2.3.8. <i>Abrundung des Gespräches</i>	142
3.2.4. <i>Typenbildung</i>	143
3.2.4.1. <i>Überblick</i>	143
3.2.4.2. <i>Sinngenetische Typenbildung</i>	147
3.2.4.2.1. <i>Identifikation mit dem Konzept der Individualisierten Lernens</i>	147
3.2.4.2.1.1. <i>Die Norm des Individualisierten Lernen als persönliche Norm</i> .	148
3.2.4.2.1.2. <i>Individualisiertes Lernen als erreichbare, erstrebenswerte Norm, deren Umsetzung mit Herausforderungen verbunden ist</i>	149
3.2.4.2.1.3. <i>Individualisiertes Lernens als Vision</i>	150
3.2.4.2.1.4. <i>Ablehnung der Norm des Individualisierten Lernens</i>	151

3.2.4.2.2. Verarbeitung des Spannungsverhältnisses von Heterogenität und Homogenität	152
3.2.4.2.2.1. Orientierung an einer homogenen Lerngruppe	153
3.2.4.2.2.2. Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe	154
3.2.4.2.2.3. Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe, die sich aus mehreren homogenen Subgruppen zusammensetzt.....	155
3.2.4.2.3. Team-Teaching.....	163
3.2.4.2.3.1. Strategien zur Sicherstellung des „funktionierendes“ Team-Teaching	168
3.2.4.2.3.1.1. Absicherung, dass die Team-Partner zueinander passen [präventiv]	169
3.2.4.2.3.1.2. Verbesserung der professionelle Kompetenz der Lehrkräfte [präventiv und nachträglich]	171
3.2.4.2.3.1.3. Selbständige Verarbeitung und klare Rollenverteilung im Unterricht [nachträglich].....	173
3.2.4.2.3.1.4. Intervention von außen [nachträglich]	175
3.2.4.2.3.1.5. Ignorieren von Spannungen im Team [nachträglich]	176
3.2.4.2.3.2. Positive Horizonte auf die Team-Teaching für die Lehrer_Innen abzielt.....	177
3.2.4.2.3.2.1. Die Gleichwertigkeit der Team-Partner_Innen.....	178
3.2.4.2.3.2.2. Wissenstransfer im Team.....	179
3.2.4.2.3.2.3. Das Team als Einheit.....	180
3.2.4.3. Soziogenetische Typenbildung.....	182
4. Diskussion der Ergebnisse.....	184
4.1. Identifikation der Lehrkräfte mit der Norm des individualisierten Lernens.....	184
4.2. Diskussion des Umgangs mit dem Spannungsfeld der heterogenen und homogenen Leistungsgruppen.....	188
4.3. Diskussion des Analysefaktors Team-Teaching.....	192
4.4. Methodenreflektion.....	195
4.4.1. Zum Forschungsdesign	196

4.4.2. Erhebungsmethodik.....	196
4.4.3. Auswertungsmethode.....	198
4.4.4. Stärken der verwendeten Forschungsmethode.....	199
5. Zusammenfassung und Ausblick.....	201
5.1. Zusammenfassung	201
5.2. Abschließende Worte und Persönliches Resümee.....	204
6. Literaturverzeichnis	206
7. Abbildungsverzeichnis	213
8. Tabellenverzeichnis	214
9. Anhang	215
9.1. Gruppendiskussions-Leitfaden:	215
9.2. Transkriptionsregeln:	217
9.3. Transkripte	218
9.4. Lebenslauf Nicola Brisch.....	219
9.5. Abstrakt.....	223
9.5.1 <i>Deutsch</i>	223
9.5.2 <i>Englisch</i>	225

1. Einleitung

1.1. Das Forschungsinteresse

Eine der Szenen, die mir eindrücklich aus meiner Arbeit in der Nachmittagsbetreuung mit Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit schulischen Problemen in Erinnerung geblieben ist, ist die Arbeit mit einem Zweitklässler. Selcuk¹ hatte im ersten Schuljahr viel gefehlt, kannte nur etwa die Hälfte der Buchstaben und war erst dabei, das Prinzip des Lautens beim Lesen zu verstehen. Trotzdem sollte er aber schon ganze Seiten lesen üben, lernte gerade die ersten Buchstaben in Schreibschrift und hatte die gleiche Menge an Hausaufgaben zu bewältigen, wie seine Mitschüler. Durch viele Stunden Einzelbetreuung von freiwilligen Mitarbeitern gelang es ihm zwar, den Leistungsvorsprung der Anderen mit der Zeit aufzuholen, doch ich fragte mich oft nach der Sinnhaftigkeit eines Schulsystems, das sich nur am Durchschnittsschüler orientiert, dagegen aber nicht auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler_Innen eingeht, beziehungsweise diese nicht berücksichtigen kann.

Wenn man sich solche Fragen stellt hören sich die Beschreibungen der Politik über die Neue Mittelschule vielversprechend an. Da wird von einer Schule gesprochen, die die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern anerkennt. „Die Einen brauchen individuelle Förderung beim Lernen, die Anderen Unterstützung beim Erwerb sozialer Fähigkeiten, die Dritten beste Rahmenbedingungen für ihre ausgeprägten kreativen Talente, wieder andere Unterstützung ihrer Begabung für naturwissenschaftliche Fächer.“ so Unterrichtsministerin Schmid 2007. Weiterhin meint sie: Die Neue Mittelschule „unterstützt all diese unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente. Sie versucht, jedem Kind die beste Unterstützung zu geben, die nur irgend möglich ist. Sie ist eine Schule, die allen Chancen gibt und das Beste für unsere Kinder ermöglicht. Wir geben also allen Kindern eine faire Chance durch individuelle Förderung.“(zitiert nach Ernst, 2009, S. 13). Doch wunderte ich mich auch zugleich, wie und ob es gelingt, einen solch hohen Anspruch in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Wie bzw. können Lehrer_Innen einer größeren Heterogenität in der Klasse gerecht werden? Welche Konzepte

¹ Name geändert

und methodischen Ansätze gibt es dafür? So lag es für mich auch Nahe, mich in meiner Diplomarbeit genauer mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Die Untersuchungen, welche im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführt wurden, sind eingebettet in das am Institut für Bildungswissenschaften Wien durchgeführte Projekt Niederösterreichische Schulen Im Schulversuch [NOESIS]. Dieses gliedert sich in vier unterschiedliche Forschungssäulen: Übergänge [transition], Schullandschaften [school settings], Zusammenarbeit [capacity building] und Unterricht [instructional patterns]. Mein Forschungsinteresse fiel in den Bereich Unterricht. Dies traf sich besonders gut, da Schulrätin Frau Dr. Gössinger Interesse hatte, mich bei der Evaluation des Unterrichtszieles Individualisiertes Lernen zu unterstützen.

Zuerst zielte das Forschungsinteresse auf die gemeinsame Entwicklung von Zielen für personalisierten Unterricht in Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal ab. Diese Ziele sollten dann in einem zweiten Schritt an Hand von Recall-Interviews reflektiert und evaluiert werden. Doch schon bald wurde klar, dass dieses Vorhaben zu umfangreich für eine Diplomarbeit war und sich zusätzlich das Problem stellte, dass einige, dem Konzept zu Grunde liegende Fragen, noch nicht untersucht sind.

Bei der Durchsicht der Fachliteratur fiel auf, dass es keine einheitliche Definition von Individualisiertem Lernen gibt und deshalb kann vermutet werden, dass die Auffassungen der einzelnen Lehrpersonen und Lehrteams stark variieren. Daher kam im gemeinsamen Gespräch die Überlegung auf, Individualisiertes Lernen nicht als Wirklichkeitskonzept zu betrachten, im Sinne eines in der Unterrichtspraxis objektiv messbaren Prinzips, sondern als normative Vorgabe, welche sich auf Unterricht und Schule bezieht.

Da in den Niederösterreichischen Modellschulen im Team-Teaching zu zweit unterrichtet wird und auch die Reflexion und pädagogisch-konzeptuelle Erarbeitung in den Lehrteams der einzelnen Klassen stattfindet, schien es nahe zu liegen, diese Besonderheit im Bereich der Kooperation in die Forschung mit einfließen zu lassen. Die Lehrpersonen werden in dieser Arbeit daher nicht als unabhängige, allein stehende Individuen betrachtet, sondern als Repräsentanten und Repräsentantinnen eines professionalisierten Berufskollektivs, welche im Team agieren und reagieren. Es wird angenommen, dass der Verarbeitungsprozess der Norm des Individualisierten Lernens ein Aushandlungsprozess ist zwischen eigenständiger, individueller Verarbeitung

und Reflexion und Überlegungen im Team. Aus diesen Gründen fiel die Wahl der Untersuchungseinheiten meiner Diplomarbeit auf Lehrerteams. Die so abgeleitete, konkretisierte Forschungsfrage lautet:

Wie verarbeiten Lehrerteams der Niederösterreichischen Modellschulen die Herausforderungen, welche durch die neue Norm des Individualisierten Lernens entstehen?

Die Frage steht in der Tradition der Evaluationsforschung (Prenzel u. a., 2004, S.191 ff). Neben einer hypothesengenerierenden Funktion, in Bezug auf die konkrete Fragestellung, erlauben die gewonnenen Erkenntnisse Hinweise darauf, wie das Modell der Neuen Mittelschule in Niederösterreich in Bezug auf das Individuelle Lernen angenommen worden ist.

Ebenso knüpft meine Arbeit an die bestehende Unterrichts- und Unterrichtsentwicklungsforschung, sowie Lehr- und Lernforschung zum Individualisierten Lernen an. Allerdings grenzt sie sich von der Prozess-Produkt-Forschung ab, die von einer gesetzlichen Strukturierung der Erziehungswirklichkeit ausgeht, welche es zu erforschen gilt.

Meine Forschung fällt in das „breite Feld der deskriptiven und qualitativ-hermeneutischen Forschungsansätze, die systematisch mit der Selbstreflexivität der an Lehr- und Lern-Prozessen beteiligten Subjekten rechnen und die Unterricht, Erziehung und Schule als sinnhafte strukturierte soziale Phänomene konzipieren“ (Lüders und Rauin, 2004, S. 703)

1.2.Aufbau der Arbeit

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden die Konzeptionen und die Rahmenbedingungen der Niederösterreichischen Modellschulen kurz umrissen [2.1.] und die Verankerung der Norm des Individualisierten Lernens in dieser untersucht und diskutiert [2.2.]. Weiterhin werden theoretische Überlegungen über das Individualisierte Lernen auf der Grundlage der wissenschaftlichen Diskussion angeführt [2.3.]. Anschließend daran wird der aktuelle Forschungsstand, welcher die konkrete Forschungsfrage betrifft, skizziert [2.4.].

Es folgt die detaillierte Darstellung der empirischen Untersuchung [3.]. Diese wird durch die Überlegungen zur Wahl und Begründung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie zu methodologischen Grundannahmen und Limitationen eingeleitet [3.1.1]. Weiterhin wird die konkrete Vorgehensweise bei der Forschungsarbeit beschrieben, welche mit dem Zugang zum Feld beginnt und bei den einzelnen Auswertungsschritten der Dokumentarischen Methode endet [3.1.2].

Hieran schließt sich die Darstellung der Forschungsergebnisse in Form von Fallanalysen der drei untersuchten Schulen an [3.2.1. – 3.2.3]. Daraufhin werden die Ergebnisse der Analyse in Form von Typenbildungen [3.2.4] dargelegt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Identifizierung der Lehrkräfte mit der Norm des Individualisierten Lernens [3.2.4.2.1.] und auf der Verarbeitung des Spannungsfeldes von Heterogenität und Homogenität in der Lerngruppe durch die Lehrpersonen [3.2.4.2.2.] sowie auf dem Team-Teaching [3.2.4.2.3.]. Neben dem Ausweisen dieser sinngenetischen Typenbildung werden Überlegungen zur Ausweitung des Forschungsdesigns angestellt, so dass eine soziogenetische Typenbildung möglich würde [3.2.4.3]. Im Anschluss werden diese Ergebnisse in Rückbezug auf den aktuellen Forschungsstand und die theoretischen Überlegungen [4.] diskutiert. Abgerundet wird die Arbeit durch eine kurze Zusammenfassung und ein persönliches Resümee [5.]

2. Theorieteil

2.1. Die Reform der „Neuen Mittelschule“

2.1.1. Die Bundesebene

In den letzten Jahren wurde der Ruf nach einem wertschätzenden Umgang mit Heterogenität im Schulsystem und Individualisiertem Lernen immer lauter. Nach dem Wahlerfolg der SPÖ bei den Nationalratswahlen im Oktober 2006 und dem damit verbundenen Wechsel des Bildungsressorts von der ÖVP zur SPÖ wurde auch das Modell der Gesamtschule von Frau Dr. Claudia Schmied Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur wieder verstärkt in die politische Diskussion eingebracht. Sie griff die alte Forderung der SPÖ nach der Gesamtschule auf, welche in den 80er Jahren politisch nicht hatte durchgesetzt werden könnte. Das Modell der Neuen Mittelschule sollte zum einen mehr Chancengerechtigkeit bringen, zum anderen für mehr Qualität und Leistung für alle Schüler_Innen und Schüle stehen.

Um eine Reform vorzubereiten, wurde daher eine Expert_Innenkommission einberufen. Diese entwickelte durch die Erfassung der Bildungslandschaft in Österreich konkrete politische Empfehlungen. Eines der Hauptthemen der Kommission war die Umgestaltung der Sekundarstufe I und II. Sowohl der erste als auch der zweite Zwischenbericht der Kommission [Juni 2007 und November 2007] enthalten konkrete Vorschläge dafür, wie der Unterricht in einer Modellschule umgestaltet werden könnte. Zudem wird darin angesprochen, wie sich das Rollenbild der Lehrkräfte in dieser Neuen Lernform vom Wissensvermittler hin zum Team-Player, Berater und Begleiter verändern sollte. Außerdem wurde empfohlen die Bildungslaufbahntscheidungen der Schüler_Innen und Schüler von der vierten Klasse nach hinten zu verlagern.

Nach längerem, politischem Ringen um die Gesamtschule konnte sich die Koalition von SPÖ und ÖVP auf die Einführung des *Paragrafen 7a des Schulorganisationsgesetzes*² [SchOG] einigen. Darin werden die Empfehlungen der Expert_Innenkommission aufgegriffen, was daran zu erkennen ist, dass die Einführung des Gesetzes mit der „Individualisierung von

² Web. Adresse, bzw. Zitation einfügen.

Bildungslaufbahnen“ begründet wird sowie mit der „Verschiebung der Bildungslaufbahnenentscheidung“ von Schüler_Innen und Schülern.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit zur Norm des Individualisierten Lernens in den Niederösterreichischen Modellschulen [NöMs] ist interessant, dass im Gesetzestext schon der Begriff Individualisierung fällt. Allerdings steht er im Gesetzestext nicht im direkten Zusammenhang mit Lernprozessen, während dies im Bericht der Expert_Innenkommission noch vorwiegend der Fall war. Vielmehr wird im Gesetz selbst die Bildungslaufbahn in den Vordergrund gerückt.

Das In-Kraft-Treten der Veränderung des SchOG im Januar 2008 ermöglichte es den Landesschulräten [bzw. dem Stadtschulrat Wien], in enger Zusammenarbeit mit den interessierten Schulen „neue[n] Modellversuche[n] zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“ zu planen und nach der Genehmigung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) umzusetzen. Folgende Rahmenbedingungen sind im § 7a für die Entwicklung der Modellpläne durch die Länder festgehalten:

- „Die Schüler können nach Schulstufen oder schulstufenübergreifend durch Maßnahmen der inneren und temporär der äußeren Differenzierung individuell gefördert werden.“(BMUKK, 2008, S. 1)
- Es „ist vorzusehen, dass hinsichtlich der Leistungen jedes Schülers zumindest zwei Mal pro Unterrichtsjahr eine ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung zu erfolgen hat.“(vgl. ebd.)
- „Der erfolgreiche Abschluss der 8. Schulstufe ist je nach Erreichen des Bildungsziels der Hauptschule oder der Allgemeinbildenden höheren Schule verbunden.“(ebd., S. 2)
- Die Plätze von Allgemeinbildenden höheren Schulen dürfen nicht mit Verweis auf die Alternative des Besuches einer Modellschule gekürzt werden.
- Das Dienstrecht und die arbeitszeitrechtliche Stellung der Lehrkräfte wird nicht verändert.
- Der Modellversuch wird durch das Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens beratend und evaluierend begleitet.
- Der Prozentsatz für Schulen, die sich in Schul- und Modellversuchen befinden dürfen, wird von ehemals 5 auf 10% erhöht.

Um sich an den Modellversuch beteiligen zu können, braucht eine Schule die offizielle Unter-

stützung von zweidrittel der Erziehungsberechtigten ihrer momentanen Schüler_Innen und Schüler, sowie des Lehrpersonals.

2.1.2. Die Landesebene

Im darauf folgenden Schuljahr 2008/9 starteten fünf Bundesländer mit individuellen Modellplänen: Das Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, die Steiermark und Vorarlberg. In diesen fünf Bundesländern schließt zum Sommer 2012 nun der erste Jahrgang der „Modellschule Neue Mittelschule“ die 8. Schulstufe ab. In Niederösterreich kam es erst nach einigen Anläufen im Dezember 2008 zu einer Einigung zwischen Bund und Land auf einen Modellplan. Dabei wurde dem Land vom Bund zugesagt, das „pro geführter Modellklasse [...] 6 Wochenstunden in Form von Werteinheiten zusätzlich zur Verfügung gestellt“ (BMUKK, 2008, S. 1) werden.

Dass die Einigung so lange dauerte, mag unter anderem an der politischen Situation gelegen haben. Bundesministerin Schmied [SPÖ] favorisierte eine Gesamtschulidee, welche ein Ideal der Sozialdemokraten darstellt und die schon lange angestrebt wird und als solche politisch umkämpft ist. Landeshauptmann Erwin Pröll [ÖVP] hingegen lehnte dieses Modell eher ab und wollte „ein Alternativmodell zu den übrigen Modellen in den Bundesländern“ schaffen (Ernst, 2009, S. 105). Die Entwicklung des Modellplanes und die politischen Hintergründe sind sehr gut von (Ernst, 2009, S. 105ff) zusammengefasst. Die Vorläufer des vom Bund genehmigten Modellplans und weitere Informationen finden sich zusätzlich auf der Homepage des Landesschulrates für Niederösterreich [<http://www.lsr-noe.gv.at/>].

Ich möchte mich im Folgenden auf die Darstellung der relevantesten organisatorischen Rahmenbedingungen beschränken, die im genehmigten Modellplan festgelegt wurden, da diese die Grundlage für die Schulentwicklung und die Arbeit der Lehrkräfte darstellen. Auf die pädagogischen Forderungen und Überlegungen werde ich anschließend in Kapitel [2.3.] eingehen. Dieses untersucht, wie die Norm des Individualisierten Lernens im Niederösterreichischen Modellplan und in dessen pädagogischem Konzept verankert ist.

2.1.2.1. Allgemeine Eckpunkte des Niederösterreichischen Modellplans

- Zum Übertritt in die 1. Klasse der Modellschulen [5. Schulstufe] ist „der positive Abschluss der 4. Klasse der Volksschule“ (BMUKK, 2008, S. 4) ausreichend.
- Ab der 7. Schulstufe verpflichtet sich die Schule zu einer vertiefenden Partnerschaft mit mindestens einer weiterführenden Schule, der so genannten Partnerschule. Die einzelnen Partnerschulen sind im Modellplan angegeben.
- Die Stundenanzahl in den Klassen der NöMs bleibt unverändert. Es gilt das vorherige Stundenkontingent der Schule. Ab der 7. Schulstufe kann durch die Zusammenlegung von Fächern und Schwerpunktsetzungen, welche mit der Referenzstundentafel vereinbar sind, ein Angebot an Wahlpflichtfächern geschaffen werden. Hierzu zählt auch das Einführen einer zweiten lebenden Fremdsprache.
- Des Weiteren sollen Differenzierung und Individualisierung durch „schulorganisatorische Maßnahmen“ und „verdichteten Lehrereinsatz gestützt“ werden (ebd. S. 8).

Wie dieser „verdichtete Lehrereinsatz“ (ebd.) aussehen soll, wird im folgenden Unterkapitel dargestellt.

2.1.2.2. Lehrereinsatz

In den Modellschulen wird im Fachlehrersystem unterrichtet, wobei der Unterricht von HS-, AHS- und BMHS-Lehrkräften gestaltet wird. (vgl. BMUKK, 2008). Der Unterricht dieser kann prinzipiell in allen Fächern erfolgen, nicht nur in den Hauptfächern [Deutsch, Mathematik, Englisch]. Zudem sollte der „gemeinsame Lehrer_Inneneinsatz AHS-HS nach außen sichtbar“ (Wimmer, 2009, S. 1) sein. Des Weiteren „orientiert [er sich] an pädagogischen Erfordernissen“ (ebd.) und „an den besonderen Kompetenzen/Interessen der eingesetzten Lehrpersonen“ (ebd.). Zusätzlich wird von den mitarbeitenden Lehrkräften gefordert, dass sie „offen und lernbereit“ (ebd.) sind. Außerdem sollen alle aktiv an der „gemeinsamen Planungs- und Entwicklungsarbeit“ (ebd.) teilnehmen. Generell können die zusätzlichen AHS- und BHS-Lehrer_Innen in fol-

genden Bereichen eingesetzt werden: Begabtenförderung, Differenzierung, Individualisierung, Fachunterricht, Teamteaching, Projektunterricht, Lernfelder, Neigungsgruppen, Freigegegenstände, Förderunterricht, Lerncoaching u. a. Das Dienstrecht und die damit verknüpften Besoldungen ändern sich nicht. Sie unterschieden sich daher im Lehrerkollegium der Neuen Mittelschule und sind weiterhin nicht von der erbrachten Leistung, sondern der abgeschlossenen Ausbildung abhängig.

2.1.2.3. Lehrplan

- „Unterricht und Leistungsbeurteilung erfolgen nach dem Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen.“(BMUKK, 2008, S. 5)³
- „Bei drohenden negativen Beurteilungen und nach Ausschöpfung aller Fördermöglichkeiten können die Erziehungsberechtigten in einzelnen Unterrichtsgegenständen eine Beurteilung nach dem Lehrplan der Hauptschule verlangen. In diesem Fall ist im Zeugnis der Passus >> Beurteilt nach dem Lehrplan der Hauptschule<< mit einer entsprechenden fiktiven Leistungsgruppenzuordnung in D, E und M zu vermerken.“ (ebd.)
- Nach der 6. Schulstufe kann - nach Beratung durch die Lehrperson - die Schule gewechselt werden. „Die Entscheidung orientiert sich insbesondere an den Interessen der Schüler_Innen“ (ebd.)

³ Laut Informationen der Projektleitung 2010 ist allerdings „die Grundlage der Beurteilung der Schüler_Innen und Schüler der NÖ Mittelschule [...] der Lehrplan des Realgymnasiums.“ Zusätzlich wird hierzu angemerkt: „Für den Blick auf Unterrichtsinhalte bringt das keine Veränderung, da ja HS- und RG- Lehrplan wortident sind. Wichtig wird die Frage der Lehrplaneinstufung erst, wenn es um die Vergabe von Berechtigungen geht, also jedenfalls am Ende der 8. Schulstufe“ [NÖ Projektkoordination, 2011a, S. 2]. Diese Diskrepanz mag vielleicht durch die Überschneidung bzw. Übereinstimmung des Lehrplans der Allgemeinbildenden höheren Schule mit dem Lehrplan des Realgymnasiums entstehen. Um darüber genauere Aussagen treffen zu können, wäre jedoch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lehrplänen in Österreich allgemein und der Neuen Mittelschule im speziellen notwendig.

- Ab der 7. Schulstufe können die Schüler_Innen - abhängig von ihren Begabungen und Interessen - entweder eine Ausrichtung am Lehrplan der „interessens- und berufsorientierte[n] >>Mittelschule<<“ (ebd.) oder am Realgymnasium bzw. Gymnasium wählen.
- Die Ausrichtung an der „interessens- und berufsorientierten >>Mittelschule<< “ sieht einerseits verstärkte Berufsorientierung vor, andererseits kann das Wahlpflichtfach „Vorbereitung auf den Übertritt in eine weiterführende Schule“ (ebd. S. 6) angeboten werden.
- Um die Berechtigung zum Wechsel in eine Allgemeinbildende höhere Schule nach der 8. Schulstufe zu erhalten, muss eine zweite lebende Fremdsprache im „**Ausmaß von mindestens 6 Unterrichtsstunden** im pflichtigen Bereich“ belegt worden sein (Projektleitung, 2010, S. 7, Hervorhebung der Verfasser). Es besteht jedoch keine Verpflichtung für die Niederösterreichischen Modellschulen, ein solches zusätzliches Angebot bereitzustellen (vgl. ebd.).
- Generell gilt, dass das Angebot der Wahlpflichtfächer ab der 7. Schulstufe und die damit verbundenen Möglichkeiten zum Erwerb von Berechtigungen in der Gestaltungsverantwortung der einzelnen Schulen liegen. Auf Grund der recht großen Freiheiten in diesem Bereich unterscheiden sich die Schulen in dieser Hinsicht stark. Über den Gestaltungsspielraumes der Schulen bezüglich der Wahlpflichtfächer siehe auch die Erläuterungen der Niederösterreichischen Projektkoordinatoren der Neuen Mittelschule (vgl. ebd.).

2.1.2.4. Leistungsbeurteilung

Das Ziffernnotensystem wird von der Volksschule übernommen. Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler orientiert sich, wie oben schon angesprochen, am Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schule. Ergänzt werden soll diese Bewertung im Sinne des Individualisierten Lernens durch „Individualisierende Formen der Leistungsfeststellung“ (BMUKK, 2008, S. 6), wie Portfolios, Lernzielkataloge oder das Pensenbuch. Zudem hat „Zweimal pro Jahr [...] auf der Basis der Leistungsportfolios, der Standardüberprüfungen und der sonstigen Leistungsrückmeldungen eine differenzierende Leistungsbeschreibung für jeden Schüler/jede Schülerin

zu erfolgen. Diese Leistungsbeschreibung ist in entsprechender Weise Schülern/innen und Eltern zu kommunizieren“ (ebd.).

2.1.2.5. Übergangsberechtigungen

Grundsätzlich können die Niederösterreichischen Modellschulen mit Zeugnissen der Allgemeinbildenden höheren Schule, sowie mit einem Zeugnis des Realgymnasiums oder einem Hauptschulzeugnis mit dem Vermerk der betreffenden Leistungsgruppen abgeschlossen werden, insofern die Möglichkeiten zum Erwerb einer zweiten lebenden Fremdsprache gegeben ist, wie oben erwähnt. Siehe hierzu auch die Ausführungen unter (vgl. BMUKK, 2008; vgl. Projektleitung, 2008; Projektleitung, 2010).

2.1.3. Die Schulebene

In Absprache mit den Landeskoordinatoren wurden an den 46 Modellschulen und ihren Partnerschulen, welche im Schuljahr 2009/10 mit dem Niederösterreichischen Modellplan begannen, individuelle Modellpläne mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung entwickelt. Die Pläne orientierten sich an den vom Land und Bund vorgegebenen Zielen und Rahmenbedingungen. Alle drei im Rahmen dieser Diplomarbeit untersuchten Schulen sind im genehmigten Modellplan mit ihren Partnerschulen aufgeführt. Schwerpunkte sind unter anderem: Schülerzentriertes Arbeiten, Projektorientierter Unterricht, Angebote an Wahlmöglichkeiten und Kurssystemen, Neue Zeitstrukturen, Lernbetreuung und Aufgabenhilfe, Offenes Lernen, Aufbau von Förder- und Stützsyste men und fächerübergreifendes Arbeiten (BMUKK,2008, S. 10f).

2.2. Die Norm des individualisierten Lernens aus Sicht der Projektverantwortlichen

2.2.1. Die Verankerung im Niederösterreichischen Modellplan [Dezember 2008]

Das Pädagogische Konzept steht gleich an erster Stelle des Modellplans hinter der Auflistung der Modellschulen. Dies betont die Priorität der pädagogischen Maßnahmen innerhalb der Reform. Es wird damit betont, dass es sich bei der Einführung der Modellschulen nicht nur um eine organisatorische und strukturelle Maßnahme handelt, sondern dass auch auf die Etablierung von anderen, neuen, pädagogischen Schwerpunkten gesetzt wird. Mit den Modellschulen sollen „gute Rahmenbedingungen für die Umsetzung pädagogischer Innovation im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern der 5. Schulstufe“ (Bmukk, 2008, S. 3) geschaffen werden. Konkret werden folgende pädagogische Maßnahmen und Umstrukturierungen genannt:

Abbildung 1: Pädagogisches Konzept der Niederösterreichischen Modellschulen

„Individualisiertes Lernen forcieren

- >>Planarbeit<< in bestimmten festgelegten Stunden der Woche [Übungsaufgaben, Wiederholungen, Kreativaufgaben zu den Fächern D, E, M] soll Wiederholen für schwächere und besonders anspruchsvolles Arbeiten für unterschiedlich begabte Schüler/innen ermöglichen.

Fächerübergreifendes Arbeiten ermöglichen

- Ein- bis zweimal pro Jahr fächerübergreifende Projekte in der Dauer von vier bis sechs Wochen
- Zusammenfassen „verwandter“ Fächer in Lernbereiche

Zusatzangebote bieten

- >>Freie Vorhaben<< für Begabte, von Lehrer/innen betreut
- Praktika in Kindergärten, Betrieben und sozialen Einrichtungen ab der 7. Schulstufe
- >>Werkstättenarbeit<<
- Regelmäßige Theater-, Musik- und Kunstprojekte/-präsentationen

Offenes Lernen ermöglichen

- Wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes Lernen

Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten vorsehen

- Doppelstunden als Grundsatz in [möglichst] allen Gegenständen
- Strukturierung des Unterrichts in 90- oder 100– Minuteneinheiten
- Überlegungen zur besseren „Rhythmisierung“ des Schultages

Arbeit in Lehrerjahrgangsteams

- Einsatz möglichst kleiner Lehrer_innenteams in den einzelnen Schulstufen
- Team – Teaching
- Besondere Aufgabe der Klassenvorständin / des Klassenvorstandes
- Individuelle Betreuung einzelner Schüler/innen

(BMUKK, 2008, S. 3f)

2.2.2. Ausführungen der Projektkoordinatoren zur Norm des Individualisierten Lernens

Bei einer Stellungnahme (November, 2008), welche auf die Klärung von Fragen zur Leistungsbeurteilungen in der NÖ Mittelschule abzielt, geht das Team der Projektkoordinatoren detaillierter auf die Idee des Individualisierten Lernens ein. Hierzu führen sie die folgenden zwei konkreten Beispiele dafür an, welche Handlungsweisen der Lehrkräfte ihrem Verständnis nach unter Individualisierung fallen und welche nicht. Sie sind einzuordnen in das theoretische Konzept, das spezifiziert wurde von Wimmer [2010], Projektleiter des Modellversuches „Niederösterreichische Mittelschule/ NÖ Modellschule“. Es ist im Folgenden abgebildet:

Abbildung 2: NÖ – Schulmodell – Pädagogisches Konzept nach Wimmer (2008, S. 5)

Portfolio Arbeit	KEL -Gespräche	Individualisierendes Lernen	Aktive Nahtstellen- arbeit
Dazulernen ist die wichtigste Lernmotivation			
Schüler/innen kommen in die Schule und beginnen zu arbeiten.	Schule ist Lernort.	Schüler/innen lernen in der Schule etwas [dazu].	Bei Prüfungen zeigen Schüler/innen, was sie können.
Bildungsbasis aller Schüler/innen verbreitern			

Das erste Beispiel bezieht sich auf den Punkt „Schule ist Lernort“. Die geschilderte Ausgangssituation ist folgende: „Bei einer Lernzielkontrolle [siehe dazu auch LBVO § 1[2] über Informationsfeststellungen] wird festgestellt, dass eine Gruppe von Schülern/innen das Dividieren durch einen zweistelligen Divisor nicht beherrscht.“ (Projektleitung, 2008, S. 1). Es wird nun auf der einen Seite eine Vorgangsweise der Lehrkräfte beschrieben, welche scheinbar momentan bzw. beim Erscheinen der Stellungnahme 2008 als vorherrschend wahrgenommen wird und daher als „bisherige“ Vorgehensweise betitelt wird. Dem gegenübergestellt wird eine neue Denkweise, welche sich an der Individualisierung orientiert. Diese in der folgenden Tabelle Nr. 1 dargestellt.

Tabelle 1: Methodisches Vorgehen zur Erreichung des Zieles >>Schule ist Lernort<<

Bisherige Vorgangsweise	NEUES Denken
<p>Das hat mit ‚AHS – Reife‘ nichts zu tun!</p> <p>Der Schüler gehört in die 3. Leistungsgruppe!</p>	<p>Im Sinne eines diagnostischen Zuganges zu Lernen wird herausgefunden, wo die Ursachen für das Nichtkönnen liegen. Daraus werden die unterrichtlichen Konsequenzen gezogen.</p>
<p>Nach wenigen Stunden Unterricht ist also alles klar. Die Schüler/innen erkennen sehr rasch, dass sie das alles, was von ihnen gefordert wird, nicht können. Die Lehrer/innen erkennen sehr rasch, dass die Leistungen der Schüler/innen der von ihnen formulierten Sachnorm nicht entsprechen und schreiben „Nicht genügend“.</p> <p>Später werden diese Schüler_Innen bei jenen 15 –</p>	<p>Individualisierendes [Personalisierendes] Lernen heißt, entsprechende Konsequenzen für den Unterrichtsprozess zu ziehen. Dies könnte im konkreten Fall z. B. sein:</p> <p>Schülern/innen fehlt die Übung! Also müssen wir das Üben organisieren! Kurze Trainingseinheiten in Kleingruppen, Tutorensysteme, Üben mit Selbstkontrolle</p> <p>Schüler/innen haben nicht verstanden, „wie das</p>

<p>20% der Schülerpopulation auftauchen, die nach 9 Jahren Schule eigentlich nichts können, für die sich Schule „nicht gelohnt hat“. Gewusst haben wir das nach 14 Tagen Schule! [Eigentlich wissen wir es schon zumindest seit der 3. Klasse Volksschule.]</p> <p>„Einmal schlechter Schüler, immer schlechter Schüler!“ [Dividieren durch einen zweistelligen Divisor lernen diese Schüler/innen übrigens nie!]</p>	<p>geht“! Also im Lernprozess zurück! Neu aufbauen! Vom Einfachen zum Schwierigen! Methodische Wege auspacken! Schüler/innen haben [noch] zu geringe Vorkenntnisse, um das überhaupt zu können. Also Lernziel zurückstellen! In einem halben Jahr noch einmal angehen!</p> <p>Auch die Frage ist erlaubt: Ist das Lernziel so wichtig, dass es jeder Schüler/ jede Schülerin erreichen muss?</p>
---	--

(Projektleitung, 2008, S. 1)

Das zweite Beispiel bezieht sich auf den Unterpunkt „Bei Prüfungen zeigen Schülerinnen und Schüler, was sie können!“ (ebd., S. 2). Folgendes schulisches Problem wird geschildert: „Bei einer Lernzielkontrolle >>Vokabeln<< gibt es mehrere Schüler_Innen, deren Kenntnisse sich als sehr gering erweisen“ (ebd.). Nun sind folgende bisherige und neue Handlungsstrategien denkbar, wie die folgende Tabelle 2 zeigt:

Tabelle 2: Methodisches Vorgehen zur Erreichung des Zieles >>Bei Prüfungen zeigen Schüler_Innen, was sie können <<

Bisherige Vorgangsweise	NEUES Denken
<p>Schülern und Eltern wird „rückgemeldet“, dass die Vokabellernergebnisse schlecht sind. [Es steht am „Prüfungszettel“ 2/15 oder „Nicht genügend“].</p> <p>Erwartungshaltungen: Schüler/innen werden durch diese Rückmeldungen „angestachelt“, mehr zu lernen. Eltern organisieren das Lernen [z. B. durch Nachhil-</p>	<p>Vokabellernen ist wichtig! Alles, was wir für wichtig halten, hat Platz in der Schule. [Glücklicherweise sind wir im Unterricht zu zweit, sodass wir individualisierendes Lernen gut organisieren können!]</p> <p>Das heißt also: Auf „Lerntypus“ hinschauen! Wie kann man gut lernen? Lernen organisieren: kurze „Trainingsphasen“ in</p>

fe]. Wenn keine „Besserung“ Eintritt, abstufen!	Kleingruppen, Partnerlernen, Tutorenlernen, auch kleine Fortschritte wahrnehmen ...
--	---

(Projektleitung, 2008, S. 2)

Wie den zwei Beispielen zu entnehmen ist, soll eine „Neue“ Denkweise des Lehrpersonals an den Modellschulen vorwiegend darauf ausgerichtet sein, Schülerinnen und Schüler nicht aufzugeben. Anstatt sie zu kategorisieren und zu selektieren, sollen Problemursachen genau diagnostiziert werden. So soll es möglich werden, Gegenmaßnahmen zu ergreifen, die auf die Schülerin oder den Schüler abgestimmt sind.

Diese Denkweise soll auch durch das Notensystem unterstützt werden, welches in den ersten beiden Jahren an den Modellschulen [5. und 6. Schulstufe] nur in wirklichen Ausnahmefällen eine Beurteilung nach Hauptschullehrplan und die damit verbundene fiktive Zuordnung in eine Leistungsgruppe vorsieht. Durch die ersten zwei Jahre soll so den Lehrkräften Zeit gegeben werden, in denen sie die Kinder nicht danach beurteilen, in welche Leistungsgruppe ihre Leistungen zuzuordnen wären. Stattdessen sollen sie die Schüler_Innen und Schüler als Individuum sehen und individuell fördern und fordern.

Ein weiterer wichtiger Akteur in der Umsetzung der Modellschulen auf Bundesebene ist das Team der Entwicklungsbegleiter. Diese sind maßgeblich für die Lehrer_Innenfortbildungen zuständig. - insbesondere auch für die der Lerndesigner_Innen. Diese bringen neue Ideen an die Modellschulen und arbeiten so am System Schule. Gleichzeitig unterrichten sie an der Schule, sind Teil des Kollegiums und arbeiten so im System.

2.2.3. Der Umgang des Teams der Entwicklungsbegleitung mit dem Begriffsfeld Individualisiertes Lernen

Das Team der Entwicklungsbegleitung wird geleitet von Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz und Prof. Dr. Wilfried Schley. Für die Durchführung ist das Institut für Organisationsentwicklung & Systemberatung Prof. Dr. Schley & Partner GmbH in Hamburg beauftragt. Folgende Eckpunkte der Neuen Lernkultur weisen diese unter anderem in der Kurzbeschreibung ihrer Arbeit aus (vgl. IOS, 2011):

„Das Lernen steht im Mittelpunkt

Individualisierung ist Programm: Erfolgreiche Individualisierung personalisiert das Lernen und schafft einen gemeinsamen Rahmen für alle Fächer. Die Lernenden benötigen Sicherheit. Lehrpersonen brauchen Unterstützung beim Aufspüren und Erkunden der individuellen Erfordernisse ihrer Schüler_Innen. Sie brauchen Differenzierungsstrategien, die wirken.“

Personalisiertes Lernen mit System

Differenzierung im Unterricht öffnet mehrere Wege zum Ziel. Erprobte Materialien und Werkzeuge weisen den Weg zur Öffnung des Unterrichts. [...] Gute LehrerInnen haben das Steuer in der Hand und das Ziel im Auge.“

(vgl. IOS, 2011, S. 2)

Zu den Aufgaben der Entwicklungsbegleitung gehört des Weiteren die Organisation von Lernateliers für Lehrkräfte der NMS. Diese ermöglichen es Lehrerinnen und Lehrern, sich zu treffen, um Differenzierungsstrategien zu entwickeln, ebenso wie bewährte Materialien und Unterrichtswerkzeuge herzustellen. Zudem sollen sie den Lehrpersonen die Möglichkeit geben, sich über diese im Spezifischen und über das Personalisierte Lernen im Allgemeinen auszutauschen. Dadurch sollen die Lehrkräfte besser vernetzt und mehr Kooperation sowie Teamarbeit geschaffen werden. Die Entwicklungsbegleitung verspricht sich von dieser Maßnahme, dass die Lehrerinnen und Lehrer auf diese Weise „den Leitgedanken des personalisierten Lernens, die Prinzi-

pien der Individualisierung und Differenzierung und Lerndesign in die pädagogische Praxis“ (ebd. S. 5) bringen.

In ihrer Darstellung der idealen Modellschule wird von einer „atmender Schule gesprochen“ (ebd. S. 3), der es gelingt „innere Verantwortung zu entwickeln und danach zu handeln“ (ebd.). Zudem sehen sie die Klassen- und Jahrgangsteam, als „handelnde[...] Einheiten“ und „lernende Gemeinschaft“ an (ebd.) Zu der Frage, was neu ist an den Modellschulen, heißt es:

„Das Neue an der Neuen Mittelschule

Neue Lernkultur, neue Unterrichtsformen, neue Raumgestaltung, neue Ausrichtungen: Neue Mittelschulen wollen alle Lernenden optimal fördern und fordern, damit sie ihre individuelle Bestleistungen erreichen und möglichst hohe Bildungsziele erlangen können. Es gibt kaum eine größere pädagogische Aufgabe.“

[ebd. S. 4]

Wie genau diese neue Lernkultur, diese neuen Unterrichtsformen, Raumgestaltungen und Ausrichtungen aussehen sollen, geht jedoch nicht eindeutig aus der Informationsbroschüre hervor. Es heißt lediglich: „Die Wege [zur höchsten Qualität] sind vielfältig. [...] Wie der/die Lernende ist jede Schule einzigartig.“(ebd. S. 4)

Bei diesen Beschreibungen fallen vor allem zwei Dinge auf. Ersten sind die Begrifflichkeiten sehr schwammig. Es werden einige viel versprechende Ideale der Modellschulen angeschnitten. Keines wird jedoch genauer ausgeführt. Es gibt keine konkreten Beispiele dafür, was unter den Begriffen – Individualisierung, Differenzierung oder Personalisierung - zu verstehen ist oder wie sie sich voneinander abgrenzen. Ebenso wenig ist eine tiefer greifende pädagogisch-philosophische oder [fach-] didaktische Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten zu finden. Vielmehr scheint es, dass die Aufgabe der Ausgestaltung und Interpretation der Begriffe den Schulen übertragen wird, die ihren individuellen, einzigartigen Weg finden sollen. Eine solche Vorgehensweise zielt auf die Entwicklung von standortspezifischen, pädagogischen Stra-

tegien ab, was meiner Meinung nach zu begrüßen ist. Jedoch bleibt zu hinterfragen, inwieweit die Schulen dieser Aufgabe gewachsen sind und ob sie genügend Kapazitäten haben, um der so übertragenen Verantwortung gerecht zu werden.

Auffallend ist weiterhin, dass hier im Gegensatz zu den Beschreibungen von der Bundes- und Landesregierung, d. h. im Gegensatz zu den offiziellen Modellbeschreibungen und der Darstellung in der Öffentlichkeit, der Begriff der Personalisierung bzw. des Personalisierten Lernens verwendet wird. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Univ.- Prof. Schratz auf Grund der wissenschaftlichen Auseinandersetzen mit den theoretischen Konstrukten, die hinter den Begrifflichkeiten stehen, den Begriff der Personalisierung dem der Individualisierung vorzieht (Schratz und Westfall-Greiter, 2010)

Diese Vermutung leitet über zu der Frage, wie die Begrifflichkeiten rund um den zentralen Begriff dieser Forschungsarbeit – dem Begriff Individualisiertes Lernen – in der wissenschaftlichen Debatte verortet sind. Dieser Frage widme ich mich im nächsten Unterkapitel. Zunächst aber noch eine kurze Beschreibung, wie die Norm des Individualisierten Lernens in das bildungspolitische Gesamtkonzept von Bundesministerin Schmied eingebettet ist.

2.2.4. Die Einbettung der Norm des Individualisierten Lernens auf bundespolitischer Ebene

In dem im September 2011 erschienenen Bericht „Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung“ finden sich Zielvorstellungen, welche die Norm des Individualisierten Lernens unterstützen (BMUKK, 2011).

Darunter fallen beispielsweise.

- „Jedes Kind soll unabhängig von Einkommen, Herkunft und Bildung der Eltern die Chance auf beste Bildung und Ausbildung haben.“ (BMUKK, 2011, S. 4)
- „Gezielte Förderung von allen Kindern mit sprachlichem Förderbedarf“ (ebd.)

- „Förderung von Interessen und Talenten, Abbau von Lernschwächen statt teurer Nachhilfe“ (ebd.)
- „Ausbau ganztägiger Schulangebote“ (ebd.)

Jedoch gibt es doch auch andere Ziele, die schwerer mit den Ideen von Individualisierung und Differenzierung zu verknüpfen sind. So spricht die Bundesministerin davon, dass Österreich „mehr Menschen mit höherer Bildung“ (ebd.) brauche. Dies wird unter anderem folgendermaßen begründet: „Je höher die Bildung ist, umso niedriger ist das Risiko, arbeitslos zu werden“ (ebd.). Zudem wird erwähnt, dass die „Schulen [...] den Leistungswettbewerb an die europäische Spitze schaffen“ (ebd.) müssen.

Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Ziel, jede Schülerin und jeden Schüler auf den zum Individuum passenden Lebensweg vorzubereiten, auf dem jeder Einzelne seine Stärken und Interessen einbringen kann, und dem Ziel, dass das allgemeine Bildungsniveau in Österreich angehoben werden soll. Dies mag an sich noch kein Widerspruch sein. Wenn jedoch eine Verbesserung des Österreichischen Bildungsniveaus nur an der Anzahl der Schüler_Innen und Schülern, die mit Matura abschließen, und dem Abschneiden Österreichs in internationalen Studien, wie PISA und TIMMS, gemessen wird, dann können viele Erfolge, auf die Individualisiertes Lernen abzielt, nicht erfasst werden. Daher könnte eine zu große Leistungsorientierung mit dem oben skizzierten Verständnis dazu führen, dass Ziele des Individualisierten Lernens aus dem Blick geraten.

Die Norm des Individualisierten Lernens wird somit von den einzelnen Parteien, welche an der Reform zur Modellschule beteiligt sind, teilweise recht unterschiedlich gesehen. Es werden verschiedene Schwerpunkte betont und unterschiedliche Begriffe verwendet. Generell kann aber festgehalten werden, dass der Begriff Individualisiertes Lernen recht nebulös bleibt. Es gibt wenig praktische Beispiele dafür, wie Individualisiertes Lernen in der heterogenen Lerngruppe im Klassenzimmer ganz konkret aussehen sollte. Es wirkt, als ob Individualisiertes Lernen ein sehr dehnbarer Begriff sei. Bei genauerer Betrachtung kann festgestellt werden, dass dies auch auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Begriff in der Fachwelt zutrifft. Auf diese Auseinandersetzung gehe ich im folgenden Kapitel näher ein.

2.3. Die Norm des individualisierten Lernens in der wissenschaftlichen Diskussion

Der Begriff des Individualisierten Lernens ist in der wissenschaftlichen Debatte, ebenso wie im Konzept der Niederösterreichischen Modellschulen, nicht klar umrissen. Er verschwimmt mit anderen Begriffen und wird mit diesen synonym verwendet. Erst bei genauerer Betrachtung können die Bedeutungsunterschiede, die Verflechtungen der Terminologien und der spezielle Fokus von Begriffen, welche dem Individualisierten Lernen thematisch verwandt sind, identifiziert werden. Hierunter fallen zum Beispiel die Begriffe Innere Differenzierung, Individualisierung, Personalisierung, Umgang mit Heterogenität (vgl. Bräu und Schwerdt, 2005) sowie Selbstbestimmtes Lernen (vgl. Reinert und Wehr, 2004; Banach, 2002), Selbstorganisiertes Lernen (vgl. Herold und Landherr, 2001), Selbstgesteuertes Lernen (vgl. Berg, 2006; Siebert, 2003) und kooperatives und selbstständiges Lernen (vgl. Rabenstein und Reh, 2007; Klement, 2010).

Eine der wichtigen AutorInnen, die zu dem Themenkomplex arbeitet, ist Karin Bräu (2006). In dem Sammelband „Heterogenität als Chance“ (Bräu und Schwerdt, 2005), einem Plädoyer für einen produktiveren Umgang mit Gleichheit und Differenzen in der Schule, definiert sie Individualisierung des Lernens auf der Ebene des Unterrichts wie folgt:

„Individualisierung des Lernens [bedeutet] innere Differenzierung in besonders konsequenter Weise. Unter innerer Differenzierung werden Maßnahmen verstanden, die zumindest zeitweilig die Teilung der Schülerinnen und Schüler einer Klasse in Untergruppen, die aber weiterhin in einem Raum arbeiten, vornehmen. Die einzelnen Gruppen, Partner oder Einzelpersonen können dann je nach ihren Voraussetzungen unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, in einem unterschiedlichen Lerntempo vorangehen oder in den Zielen und Anforderungen differieren. Bei individualisiertem Lernen können die Ziele, Methoden, Hilfen oder Aufgaben zeitweilig für jeden Einzelnen in der Klasse verschieden sein“ (Bräu, 2005, S. 129f).

Bei dieser Definition kann die Verbindung von Innerer Differenzierung, bzw. von Binnendiffe-

renzung, und Individualisierung des Lernens gesehen werden. Individualisierung des Lernens stellt hierbei die Extremform von Innerer Differenzierung dar. Posch (2009) weist jedoch bei der Definition von Individualisierung auch darauf hin, dass in „Wirklichkeit [...] Individualisierung nicht etwas Zusätzliches, sondern eine andere Art der Konzipierung von Unterricht“ ist (ebd., S. 2). Damit verdeutlicht Posch (2009), dass Individualisierung des Lernens kein Prozess ist, welcher allein nur durch die zusätzliche Berücksichtigung von Innerer Differenzierung im herkömmlichen Unterricht hergestellt werden kann. Für ihn geht es nicht nur um eine Steigerung der Quantität der Maßnahmen zur Inneren Differenzierung, vielmehr steht für ihn eine qualitative Veränderung im Vordergrund.

In der Literatur können zwei Ansätze zur Umsetzung des Anspruches der Individualisierung ausgemacht werden. Sie nähern sich der Thematik von unterschiedlichen Seiten an. Einerseits kann der Prozess von der Seite des Lehrens gedacht werden, dann wird der Schwerpunkt auf der Aufgabe der Differenzierung durch die Lehrkraft gelegt;. andererseits kann Individualisiertes Lernen aber auch von der Seite des Lernens angegangen werden, dadurch fällt der Fokus auf die Aktivitäten und die Lernmotivation der Schüler_Innen (vgl. Salner-Gridiling, 2009, S. 18f; ebenso Höhmann u. a., 2009).

Posch (2009) beschreibt diese unterschiedlichen Konzeptionen von Individualisiertem Lernen mit den Begriffen „Top-Down“ und „Bottom-Up“ Konzept. „Das **Top-down Konzept** meint unter Individualisierung im Extremfall die Abstimmung des Unterrichts auf die konkreten Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler/innen“ durch die Lehrkraft. „Das **Bottom-Up Konzept** meint unter Individualisierung die Schaffung von Spielräumen für Schüler/innen an der Gestaltung des Unterrichts“ (Posch, 2009, S. 1). Das Top-Down Konzept ist jedoch mit einem sehr hohen Arbeitsaufwand für die Lehrpersonen verbunden. Posch (2009) rät daher von einer solchen Konzeption des Individualisierten Lernens ab. Ebenso vermutet er, dass in einem solchen Verständnis von Individualisiertem Lernen die Ablehnung von Lehrer_Innen gegenüber dem Individualisierten Lernens wurzeln könnte, da diese sich mit einer solchen Konzeption überfordert fühlen würden.

In diesen Definitionen von Posch (2009) spiegelt sich eins der größten Spannungsfelder wieder, in denen sich Individualisiertes Lernen bewegt: das Spannungsfeld zwischen dem „schöpferischen Eigen-Sinn des einzelnen Schülers oder der Schülerin“ und den von außen, von

der Gesellschaft und von ihren Institutionen vorgegebenen, standardisierten „Wissens- und Kompetenzanforderungen“ (Bräu, 2006, S. 2). Es wird hier die Grundspannung zwischen „Gleichheit und Differenz“ (ebd.) angesprochen, welche jedem pädagogischen Prozess inne-wohnt.

Dieses Spannungsfeld wird auch bei der von Klement (2010) beschriebenen Annäherung an den Begriff der Individualisierung bzw. des Individualisierten Lernens deutlich: Klement (2010) konzipiert den Prozess der Individualisierung in Verbindung mit selbstgesteuertem und kooperativem Lernen. Er knüpft sozusagen an das von Posch (2009) favorisierte Bottom-Up Konzept an. Klement (2010) geht davon aus, dass das Grundziel jedes Unterrichts die Entwicklung der Persönlichkeit und der psychischen Funktion des Bewusstseins ist und dass man von Individualisierung sprechen kann, wenn diese Ziele im Vordergrund des Unterrichts stehen, (vgl. ebd., S. 75).

Zudem nennt er fünf allgemeindidaktische Trägerkriterien, an denen fest gemacht werden kann, inwieweit Unterricht Möglichkeiten des Individualisierten Lernens in Form von selbstgesteuerten und kooperativen Lernformen zu Verfügung stellt. Die einzelnen fünf Faktoren bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Führung und Kontrolle durch die Lehrperson und Selbsttätigkeit der Schüler_Innen, und somit auch wieder im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz. Die Trägerkriterien und die Pole, zwischen denen diese sich bewegen, sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 3: Doppelendige Trägerkriterien einer neuen Lernkultur nach Klement (2010, S. 77)

Lehrkraft	Methodisches Feld	Lernende
Lehrerfrage- fragend-entwickelnd	Frage	Schülerfrage im Prozess entwickelnd
als Zielsetzung von außen	Motivation	eigene Zielbildung im Lernvollzug

Vorgabe und Kontrolle gegenstandsorientiert	Verantwortung	Reflexion Metakognition
Lehrer hat Methode Übungsmittelstrategie	Methode	gegenstandsspezifische Lernstrategie
Lehrformen: Primat Instruktion	Form	Lernformen: selbstgesteuert, kooperativ

Bleibt Klement (2010) auch auf einer allgemein didaktischen Ebene, so zeigen die von ihm entworfenen Trägerkriterien doch deutlich, dass die von ihm geforderte neue Ausrichtung im Unterricht die verschiedensten Bereiche von Lehrern und Lernen betrifft, die ineinander greifen. Das Vertrauen auf die Selbstständigkeit der Schüler_Innen ist jedoch nicht immer ganz unproblematisch, wie Posch (2009) anspricht. Denn „nicht alle Schüler vertragen die gleichen Spielräume und nicht alle Lehrer sind in der Lage die gleichen Spielräume zu geben“ (ebd., S. 1).

Wird der Begriff der Individualisierung nur über die Quantität von Spielräumen definiert, welche Schüler_Innen haben, d. h. über die Anzahl an Wahlmöglichkeiten, die „weitgehend von der Lehrperson gesteuert werden und damit den didaktischen Fingerabdruck der Lehrperson tragen“ (Schatz und Westfall-Greiter, 2010, S. 26) Um sich von einer Begriffsdefinition abzugrenzen, welche nur solche Formen von Spielräumen berücksichtigt, verwenden Schatz und Westfall-Greiter (2010) den Begriff der „Personalisierung“. Dieser grenzt sich durch den Moment der Urheberschaft des Lernprozesses durch die Schüler_Innen von dem der Individualisierung ab. Unter Personalisierung verstehen Schatz und Westfall-Greiter (2010) in diesem Zusammenhang einen Bildungsprozess, der auf einen selbstreflexiven Prozess des „sich Bildens“ abzielt. „ Bei Personalisierung ist das jeweils persönliche Ich beim Lernen beteiligt und macht es zu seinem, es trägt den Fingerabdruck des Lernenden“ (Schatz und Westfall-Greiter, 2010, S. 26).

Neben den Autor_Innen, die Individualisierung und Personalisierung fordern und Strategien der Umsetzung sowie notwendige Voraussetzungen für diese diskutieren, gibt es auch kritische Stimmen, die diesen Diskurs hinterfragen.. So kritisieren Trautmann und Wischer (2008), dass in der Debatte Innere Differenzierung meist als Gegenkonzept zur Äußeren Differenzierung und Frontalunterricht präsentiert wird. Dadurch würde eine Dualität und Polarisierung in den Diskurs eingebracht, die weder der Wirklichkeit entsprechen, noch für eine Problemlösung hilfreich seien. Ebenso merken Trautmann und Wischer (2008) an, dass in der Debatte zwar oft empirisch argumentiert werde, wenn es um die Beschreibung der Problemlage ginge, dagegen aber bei der Präsentation von Lösungsmöglichkeiten und –strategien, die empirische Argumentation eher dünn sei. Oft werde mit Einzelfallstudien oder Beispielen argumentiert. Groß angelegte Studien werden aber kaum zu Rate gezogen.

Zudem kritisieren sie, dass die Diskrepanz zwischen der normativen Forderung nach individualisiertem Lernen und den realen Unterrichtssituationen oft explizit oder implizit durch die individuellen oder kollektiven Einstellungen der Lehrkräfte erklärt werde. Das Diskrepanzproblem wird als ein Problem *des Wollens* definiert. Die Autor_Innen merken jedoch an, dass dadurch die institutionellen Rahmenbedingungen und das persönliche Können der Lehrkräfte in den Hintergrund träten, welche Individualisierung erst ermöglichen, ebenso wie die Problemfelder von individualisiertem Unterricht. Die Frage nach dem *Können* käme dadurch zu kurz (vgl. ebd.).

Bei dem Versuch, den Begriff „Individualisierung des Lernens“ klar zu definieren, zeigt sich als eines der Grundprobleme, dass innere Differenzierung und eine auf diesem Begriff aufbauende Begriffsbestimmung von Individualisierung des Lernens „zunächst eine Ziel-, aber auch eine Maßnahmenebene einschließt“ (Trautmann und Wischer, 2008, S. 168). Daraus folgt, dass der Begriff einerseits auf einer normativen Ebene, andererseits aber auch auf einer handlungspraktischen Ebene diskutiert wird. Bei den Überlegungen zum Forschungsdesign wurde die Entscheidung getroffen, den Begriff in dieser Forschungsarbeit als Norm zu betrachten, d. h. als eine Zielvorgabe, an der sich pädagogische Handlungen orientieren bzw. auf die pädagogische Maßnahmen ausgerichtet sein sollten.

Diese Entscheidung wurde so getroffen, weil durch die Beschränkung der Datenerhebung auf das Gruppendiskussionsverfahren nur ein Zugang zu den Rekonstruktionen der Hand-

lungsstrategien und der Orientierungen der Lehrkräfte gewonnen werden kann. Ein direkter Einblick in die Arbeitswelt der Lehrkräfte und ihre Handlungspraxis ist durch diese Erhebungsmethode nicht möglich. Weiterhin ging es um die gezielte Entscheidung, sich auf einen Teilaspekt des Begriffes des Individualisierten Lernens – hier den der Norm - zu beschränken. Die Eingrenzung des Begriffes auf diese Art und Weise war die einzige, welche dem Forschungsdesign gerecht werden konnte, da eine Eingrenzung durch eine klare, zuvor festgelegte Definition von Individualisiertem Lernen, den Blickwinkel für die Perspektive der Lehrpersonen zu sehr eingeschränkt hätte. Bevor die Methoden der Datenerhebung und -auswertung erklärt werden, mit denen versucht wurde, der Lehrerperspektive gerecht zu werden, werde ich kurz auf den aktuellen Forschungsstand zu dieser Thematik eingehen.

2.4. Forschungsstand

Bei näherer Betrachtung der bisherigen Evaluationsforschung zur Neuen Mittelschule fällt auf, dass Individualisiertes Lernen ein wichtiges Thema ist, das immer wieder erwähnt wird, welches jedoch kaum detaillierter thematisiert wurde. Dies zeigt zum Beispiel eine Fragenbogenuntersuchung, welche im Rahmen eines Seminars zum wissenschaftlichen Arbeiten durch angehende HTL-Lehrpersonen an Niederösterreichischen Modellschulen durchgeführt wurde (o.A., 2009). 16 von 37 befragten Schulen nannten Individualisierung oder Individuelle Förderung als eines ihrer drei wichtigsten Ziele. 19 weitere Schulen gaben mit dem Individualisierten Lernen eng verbundene Themen an, wie Selbständiges Lernen, Schülerzentriertes Arbeiten oder Alternative Leistungsbewertungen. Nur zwei Schulen nannten Ziele, bei denen keine direkte Verbindung zu dem Ziel des Individualisierten Lernens hergestellt werden kann. Zu den Umsetzungsstrategien wurden jedoch keine Auflistungen vorgenommen, so dass die Befragung keine Rückschlüsse auf die Verarbeitung der Anforderungen des Individualisierten Lernens durch das Lehrpersonal zulässt.

Ein weiteres Stimmungsbild des Lehrpersonals der Niederösterreichischen Modellschulen zum Individualisierten Lernen liefert die Pulsmessung des NOESIS Projektes vom Schuljahr 2009/2010 (vgl. Hopmann u. a., 2010, S. 47). Hier wurden in neun leitfadengestützten Interviews und zwei Gruppendiskussionen Einschätzungen und Erfahrungen des Lehrpersonals mit dem Konzept der Modellschule erhoben. Es zeichnete sich ein positives Meinungsbild zum Individualisierten Lernen ab: Differenzierung und offener Unterricht werde als zielführend wahrgenommen. Gerade das selbstständige Lernen in der Lernwerkstatt gefalle den Kindern sehr. Die Abschaffung der Leistungsgruppen wird als Bereicherung empfunden, da so eine soziale Etikettierung der schwächeren Schüler vermieden würde und Schüler gegenseitig voneinander profitieren könnten.

Jedoch wurden auch einige Schwierigkeiten angesprochen. Es gäbe Unklarheiten bei der Bewertung der SchülerInnen und die Leistungsspanne würde durch den Individualisierten Unterricht immer stärker auseinander klaffen (vgl. ebd. S. 49f). Die Befragung von vier LerndesignerInnen, welche die Aufgabe haben, Normen des Individualisierten Unterrichts in ihrer Schule

zu etablieren, zeigte, dass der Individualisierte Unterricht im Team sehr arbeitsaufwändig sei, da er sehr genau vorbereitet werden müsse. Zudem würde viel Zeit für Besprechungen und Koordination benötigt. Aber auch die LerndesignerInnen sprachen die positiven Wirkungsfaktoren des Individualisierten Unterrichts an. So würden die SchülerInnen in ihrer Selbstständigkeit und ihrem Selbstbewusstsein gestärkt. Schwächere hätten Zeit zum Wiederholen, während stärkere anspruchsvollere Themen erarbeiten könnten (vgl. ebd., S. 78f).

Auch wenn diese ersten Befragungen ein gutes Bild davon vermitteln, wie über Individualisierung gesprochen wird, welche Meinungen existieren und wo Problemfelder liegen könnten, fehlen genaue Analysen der Interviews und Gruppendiskussionen zum Verarbeitungsprozess des Lehrpersonals in Bezug auf die Norm des Individualisierten Lernens. Die Aussagen der einzelnen Lehrpersonen stehen unverknüpft nebeneinander. Es wäre aber sicherlich interessant, diese Befragungen und Diskussionen noch einmal in Hinblick auf meine konkrete Forschungsfrage systematisch zu analysieren und mit den Ergebnissen, die in dieser Studie mit Hilfe des Gruppendiskussionsverfahrens erhoben wurden, in Verbindung zu setzen.

In einer weiteren Studie zur neuen Mittelschule, die sehr aufschlussreich für den Bereich des Individualisierten Lernens ist, wurde unter der Koordination des Bundesinstitutes für Bildungsinnovation, Forschung und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (vgl. BIFIE, 2010) eine Peerevaluation durchgeführt. Die NMS Graz - St. Johann in der Steiermark, die NMS Bürs in Voralberg und die NMS Rudersdorf im Burgenland evaluierten sich mit Hilfe von Fragebögen, Interviews, Unterrichtsbeobachtungen Gruppeninterviews, Fotoevaluation und Unterrichtsbeobachtungen gegenseitig. So wurden die Entwicklungen an diesen Schulen sehr detailliert durch den Blick von außen dokumentiert, analysiert und reflektiert. Zusätzlich wurde auf diese Weise der professionelle Austausch zwischen den Schulen der einzelnen Bundesländer gefördert. In der Studie wurde unter anderem festgehalten, dass die Unterrichtsmethoden, die an den untersuchten NMS verwendet werden, sehr vielfältig sind. Bei einem Ranking der Methoden schnitt bei den zwei dazu befragten Schulen jeweils die Freiarbeit am besten ab. Ihre Durchführung und Eingliederung in den Schulalltag wird jedoch sehr unterschiedlich gestaltet.

Einen guten Einblick in den Reflexionsprozess von Lehrpersonen über Individualisierung in der Neuen Mittelschule geben zudem die informell gehaltenen Online-Befragungen mit Lehrpersonen, Lerndesignern, Schulleitern und außerschulischen Experten, welche auf der On-

line Arbeits- und Vernetzungsplattform der Neuen Mittelschule zu finden sind (<http://www.edumoodle.at/nms/>). Hier fällt auf, dass einige Lehrpersonen (zum Beispiel Brunner, Grabher, Plaschke & Leutgöb) den Umgang mit Heterogenität als eine der größten Herausforderungen bei der Umstellung auf das Konzept der Neuen Mittelschule erleben. Dies bestätigt die schon zuvor begründete Grundannahme meiner Arbeit, dass der Umstellungsprozess auf das Individualisierte Lernen für das Lehrpersonal eine Herausforderung darstellt. Die Lehrpersonen bringen auch sehr gute und aufschlussreiche Unterrichtsbeispiele, sowie Auskünfte über eingesetzten Methoden.

Die aktuellste Untersuchung in Hinblick auf das Erleben der Lehrkräfte, die in den Niederösterreichischen Modellschulen unterrichten, ist die von Forghani-Arani (2012) durchgeführt qualitative Interviewbefragung. Diese wurde mit den Erhebungen der Schülerperspektive von Hörmann (2012) in Beziehung gesetzt. Die Studien zielten auf die Frage ab, wie Normalität in Schulen verhandelt wird und wie mit den heterogenen Lebenswelten der Schüler_Innen umgegangen wird. Es konnten gezeigt werden, „dass es vorerst noch eher jenen Schulen leichter gelingt, die neuen Strukturen wirkungsvoll für sich zu adaptieren, die unter weniger herausfordernden Bedingungen arbeiten.“ (ebd., S. 48) Allerdings merken sie auch an, dass für „jene Schulen, deren SchülerInnen sehr heterogene Bedürfnisse haben, [...] sich die Frage [stellt], ob die Reformmaßnahmen tatsächlich ausreichende Unterstützung bieten, um nachhaltige Veränderungen bewirken können“ (ebd., S. 48f).

Fasst man die bisherigen Studien zusammen, so wird deutlich, dass unterschiedliche Evaluationsstudien zur Neuen Mittelschule in den letzten vier Jahren das Thema des Individualisierten Lernens immer wieder gestreift haben. Es fehlt jedoch eine systematische Aufarbeitung der so gewonnen Erkenntnisse. Ebenso mangelt es an einer Verknüpfung mit theoretischen Überlegungen zum Thema Individualisiertes Lernen. Weiterhin gibt es bisher keine empirischen Untersuchungen, die direkt auf die Erforschung des Verarbeitungsprozesses der Norm des Individualisierten Lernens in Lehrteams in den Modellschulen in Niederösterreich ausgerichtet sind. Hier knüpft mein Forschungsvorhaben an.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Methode und Methodologie

3.1.1. Methodologische Überlegungen

3.1.1.1. Begründung der Wahl der Methode

Ein entscheidendes Charakteristikum des Erkenntnisinteresses dieser Forschungsarbeit ist es, auf den Verarbeitungsprozess der Lehrer_Innen in Teams einzugehen. Der Verarbeitungsprozess der Norm des Individualisierten Lernens im Team sollte allerdings nicht nur in den Forschungsergebnissen sichtbar werden, wie dies durch eine Reflektion der Zusammenarbeit in Interviews mit den einzelnen Lehrer_Innen der Fall gewesen wäre. Stattdessen wurde das Zusammenspiel der einzelnen Lehrkräfte im Team aktiv in den Forschungsprozess selbst eingebettet, was durch die Wahl des *Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode* ermöglicht wurde. Durch dieses wurde ein Austausch- und Reflektionsprozess im Team hergestellt, beobachtet und analysiert. Ein weiteres Kriterium für die Entscheidung zur Durchführung von Gruppendiskussionen war, dass diese ein qualitatives, offenes, hypothesengenerierendes Vorgehen zulässt.

Aus der Entscheidung für das Gruppendiskussionsverfahren ergab sich für mich die Wahl für die *dokumentarische Methode* zur Auswertung ab. Sie gehört zu den explorativen Analyseverfahren, da sie die in der Diskussion erhobenen Daten erweitert anstatt sie zusammenzufassen. Zudem ist sie eine der wenigen Auswertungsmethoden, welche die wissenschaftstheoretischen und methodischen Implikationen und Problematiken von Gruppendiskussionen aufgearbeitet und diese in ihre Vorgehensweise eingebaut hat (vgl. Bohnsack, 2010b, 1997, 2007, 2010a). In dieser Studie zur Diplomarbeit bedingen sich somit das Erkenntnisinteresse, die Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode gegenseitig sehr stark. Das Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion und deren historischen Wurzeln und theoretischen Grundannahmen, sowie die Auswertungsmethode, werden in den nächsten beiden Unterkapiteln kurz vorgestellt.

3.1.1.2. Die Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument

Im Laufe der methodischen Entwicklung der Gruppendiskussionsverfahren gab es immer wieder unterschiedliche Annäherungen an die Grundfrage, inwiefern Gruppendiskussionen der Ermittlung von individuellen Meinungen und Orientierungen oder der Gruppenmeinung dienen können. Ebenso wurden die Überlegungen zu der Verallgemeinerung der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen immer wieder neu verhandelt.

Für Pollock (1955) diente die Gruppendiskussion der Erhebung von „individuellen nicht-öffentlichen Meinungen“. Mangold (1960) hingegen sah die Möglichkeit der Erschließung von „informellen Gruppenmeinungen“. Dies galt auch für Nießen (1977), der aber auf Grund der Annahme, dass die Gruppenmeinung erst in der spezifischen Diskussion konstruiert wird, diese als situationsabhängig ansah und daher die Arbeit mit Realgruppen bevorzugte (Lamnek, 2005, S. 55ff).

Eine methodische Weiterentwicklung und Auseinandersetzung mit den theoretischen Implikationen seiner Vorgänger geschah durch Bohnsack (Bohnsack, 1983, 1997, 2007, 2010b, a). Dieser baut auf dem wissenschaftssoziologischen Verständnis von Karl Mannheim (1980) und den Erkenntnissen der Ethnomethodologie Garfinkels (1967) auf. An seine methodologischen Ausarbeitungen knüpft auch mein Forschungsansatz an. (Lamnek, 2005, S. 59ff)

Theoretisch stützt sich das Verfahren auf die Annahme, dass die einzelnen Lehrerteams der Schulen und die Lehrerschaft der Niederösterreichischen Modellschulen im Allgemeinen gruppenhafte Milieus mit „spezifische[n] Ausprägungen konjunktiver Erfahrungsräume“ (Bohnsack, 2010b, S. 112) darstellen. Der grundlagentheoretische Begriff des *konjunkativen Erfahrungsraumes* von Mannheim erfasst „das menschliche Miteinander, das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 279).

Konjunktive Erfahrungsräume sind gekennzeichnet durch gemeinsame Erlebnisse [wie in diesem Falle beispielsweise das Durchführen, Vorbereiten und Reflektieren des Unterricht in den Niederösterreichischen Modellschulen] und durch geteilte biographische Erlebnisse [z. B. die Lehrerausbildung, gesammelte Berufserfahrung, die Erfahrung der Umstellung auf das System der Modellschule], sowie durch face-to-face Interaktionen.

Es wird in Anlehnung an Bohnsack (2010b) davon ausgegangen, dass sich kollektive Orientierungsmuster von gruppenhaften Milieus - also der konjunktive Erfahrungsraum - in der Gruppendiskussion „durch die Handlungspraxis des Redens und Diskutierens aktualisiert“ (Rahm und Schröck, 2008, S. 86). Darin widerspiegeln sich eine Sozialität, welche „bereits ‚unterhalb‘ subjektiver Interaktionen in Gemeinsamkeiten des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten des Schicksals verankert“ ist (Bohnsack, 2010b, S. 110). Diese kann dann wiederum durch die Dokumentarische Methode rekonstruiert werden.

Da wir jedoch meistens gleichzeitig unterschiedlichen Gruppen und Kollektiven angehören, können unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume manchmal nicht klar voneinander abgegrenzt werden, sondern überlappen sich. Die Orientierung eines Diskussionsteilnehmers kann durch verschiedene Erfahrungszusammenhänge geprägt sein, wie etwa durch generationspezifische, geschlechtsspezifische, ausbildungsspezifische oder schulspezifische Erlebniszusammenhänge.

Daher kann es dazu kommen, dass innerhalb einer Gruppe unterschiedliche, konkurrierende oder einander ausschließende Orientierungsmuster koexistieren. Dies äußert sich meist in exkludierenden Modi der Diskursorganisation ####[siehe dazu auch S. #####]. Die methodologische Begründung des Gruppendiskussionsverfahrens und der dokumentarischen Methode zielt vorwiegend auf die Ermittlung von kollektiven Orientierungsmustern ab. Sie baut im Idealfall auf dem Vergleich zwischen unterschiedlichen, in sich homogen Gruppen auf, zum Beispiel einer Gruppe nur mit Lehrern und nur mit Lehrer_Innen, von denen ein kollektives Orientierungsmuster angenommen wird. Durch den Vergleich kann dann auf die Manifestationen des geschlechtsspezifischen Entstehungszusammenhanges geschlossen werden (Rahm und Schröck, 2008, S. 86)

Durch die Ausarbeitung unterschiedlicher, individueller Orientierungsmuster, oder jener von Subgruppen in der Gesamtgruppe, kann jedoch aufgezeigt werden, ob, und wenn ja, inwieweit ein kollektives Orientierungsmuster einer Gruppe existiert und welche anderen spezifischen Entstehungszusammenhänge für die Differenz der Orientierungsmuster verantwortlich sein könnten. Die theoretische Begründung zu den empirischen Ausarbeitungen der Analyse von exkludierenden Modi der Diskursorganisation sind aber noch nicht so weit fortgeschritten

wie die der kollektiven Orientierungsmuster, die sich in inkludierenden Diskursbewegungen zeigen (Przyborski, 2004, S. 217).

3.1.1.3. Theoretische Grundlagen der Dokumentarischen Methode

Durch Anwendung der dokumentarischen Methode können kollektive Orientierungsmuster rekonstruiert werden, denn man kann einerseits mit ihrer Hilfe der Prozesshaftigkeit der Diskussion selbst gerecht werden, andererseits wird es aber auch möglich, inhaltliche Strukturen herauszuarbeiten. Ebenso spielt die prozessanalytische Untersuchung von Erzählungen und Beschreibungen von Handlungs- oder Interaktionspraktiken eine wichtige Rolle (Bohnsack, 2010b, S. 111 & 61). Daher kann die dokumentarische Methode auch bei der Analyse von narrativen Interviews verwendet werden (vgl. Nohl, 2009). Weiterhin kann diese Methode, wie oben schon angesprochen, aufzeigen, dass es unterschiedliche Orientierungen innerhalb einer Gruppe gibt.

Die Stärke der dokumentarischen Methode besteht darin, dass sie durch die prozessanalytische Interpretation der Handlungsweisen der Gesprächsteilnehmer bei der Strukturierung und Gestaltung der Diskussion Zugang zu deren „*atheoretischen*“, handlungsleitenden Wissen erlangt. Hierbei handelt es sich um ein implizites Wissen, das den Handlungsweisen der TeilnehmerInnen zu Grunde liegt und das ein intuitives *Verstehen*, wie Mannheim (1980) es definiert, zwischen den einzelnen Personen eines konjunktiven Erfahrungsraumes ermöglicht, da es aus einer gemeinsamen Handlungspraxis erwächst. Es ist im Habitus der TeilnehmerInnen verankert und muss nicht erst durch theoretische Ausführungen rationalisiert werden. Teilweise kann es aber auch erst gar nicht in theoretische Form gebracht werden, da es den TeilnehmerInnen in einer solchen Form gar nicht zugänglich ist, denn es handelt sich um alltägliches, habituelles Wissen. Außerdem geht es darum, den Erlebniszusammenhang, den konjunktiven Erfahrungsraum, in welchem sich kollektive Orientierungen gebildet haben und bilden, bzw. jenes, was sich davon in der Orientierung niedergeschlagen hat, nachzuvollziehen. Die Genese dieser Orientierungen soll in die Interpretation mit einfließen. Es wird daher auch von einem *dokumentarischen* oder *konjunktiven Sinngehalt* bzw. *Dokumentsinn* gesprochen (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 277ff; Krainz, 2009, S. 44f; Rahm und Schröck, 2008, 86f).

Dem gegenüber steht der *immanente oder kommunikative Sinngehalt*, der sich unabhängig von der Genese auf seine Richtigkeit überprüfen lässt. „Konstitutiv für die dokumentarische Methode ist die ihr zu Grunde liegende methodologische Leitdifferenz von kommunikativ-generalisierendem beziehungsweise immanentem Sinngehalt auf der einen Seite und dem konjunktiven beziehungsweise dokumentarischen Sinngehalt auf der anderen Seite“ (Rahm und Schröck, 2008, S.91). Diese beiden unterschiedlichen Sinngehalte werden in je einem einzelnen Interpretationsschritt analysiert, wie später bei der genaueren Erläuterung der einzelnen Arbeitsschritte deutlich wird.

3.1.2. Methodische Vorgehensweise

3.1.2.1. *Theoretisches Sampling und Zugang zum Feld*

Insgesamt wurden an drei Schulen an unterschiedlichen Standorten je eine Gruppendiskussion mit einem Lehrer_Innen-Team durchgeführt. Die Schulen wurden durch die Projektkoordination des NOESIS-Projektes ausgewählt und angefragt, welche für die gleichmäßige Arbeitsbelastung der Schulen zuständig ist. Telefonisch wurde daraufhin das Forschungsvorhaben den Rektor_Innen erläutert und ein Termin für die Gruppendiskussion mit einem Lehrer_Innenteam vereinbart.

Zu einem Lehrer_Innenteam einer Klasse zählen in diesem Zusammenhang all jene Lehrpersonen, die in den Hauptfächern [Mathematik, Englisch, Deutsch] zu zweit im Team-Teaching unterrichten, also theoretisch sechs Lehrpersonen. Leider war es in keiner der Diskussionen möglich, das komplette Team an einen Tisch zu bekommen, da terminlich meist eine Person ausfiel, was teilweise die Dynamik in der Gruppe veränderte [vgl. Transkript Schule 1]. Durch die fächerübergreifende Gruppendiskussion - bedingt durch das Forschungsdesign - war ein eher allgemeindidaktischer Rahmen begünstigt, trotzdem fanden auch fachdidaktische Inhalte, welche von den Lehrpersonen eingebracht wurden, immer wieder Raum innerhalb der Diskussionen.

Alle drei Schulen hatten mit dem Niederösterreichischen Modellschulversuch im September 2009 begonnen. Es wurden jeweils die Lehrer_Innenteams des zweiten Durchlaufs an der Schule zur Diskussion eingeladen. Das Gespräch an Schule 1 fand im Mai 2011 gegen Ende des ersten Schuljahres statt, als die Schüler_Innen in der fünften Schulstufe waren. An Schule 2 und 3 wurde die Erhebung zu Beginn der sechsten Schulstufe im Herbst 2011 durchgeführt. Diese aus logistischen Gründen entstandene Zeiteinteilung hatte zu Folge, dass die Teams sich unterschiedlich lange kannten. In Schule 1 arbeiteten sie seit neun Monaten zusammen, während in Schule 3 zwei neue Lehrer_Innen am Anfang des Schuljahres dazu gestoßen waren und erst seit zwei Monaten an der Schule arbeiteten.

3.1.2.2. Durchführung der Gruppendiskussionen

Bei der Durchführung von Gruppendiskussionsverfahren hat die Interviewerin die schwierige Aufgabe, für die „Selbstläufigkeit“ des Diskurses zu sorgen, ohne dabei den Austausch zwischen den Teilnehmern ausschlaggebend zu strukturieren (Bohnsack, 2010b, S. 208). Dazu wurde die Gruppendiskussion mit folgender Aussage von Seiten der Interviewerin eröffnet:

„Im pädagogischen Konzept der Niederösterreichischen Modellschule ist auch die Auflösung der äußeren Differenzierung durch Leistungsgruppen und die Norm des individuellen Lernens verankert. Ich stelle mir vor, dass diese Umstellung einige Herausforderungen mit sich bringt. Es würde mich interessieren, welche Herausforderungen durch die Norm des individualisierten Lernens in ihrem Berufsalltag entstehen.“ (Gruppendiskussionsleitfaden, siehe Anhang, S. 206)⁴

Während der Diskussion wurden von Seiten der Interviewerin einige *immanente Nachfragen* gestellt, d. h. Fragen, welche sich auf den Inhalt und die vorgebrachten Orientierungen beziehen. Außerdem wurden im Vorhinein vier *exmanente Nachfragen* vorbereitet⁵. Diese Nachfragen, die von außen in den Diskurs eingebracht wurden, dienten einerseits dazu, die Diskussion zwischen den Teilnehmern am Laufen zu halten andererseits wurden die Fragen auch gegen Ende

⁴ Der gesamte Leitfaden der Gruppendiskussion befindet sich im Anhang.

⁵ Details siehe Leitfaden der Gruppendiskussion im Anhang

des Diskurses eingebracht, sollten sie thematisch von der Gruppe noch nicht selbst im Verlauf der Gruppendiskussion angesprochen worden sein. Auf Grund der sehr offenen Moderation der Gruppendiskussionen verliefen diese sehr verschieden bei den einzelnen Gruppen. Sowohl die angesprochenen Themen aber auch die Art und Weise des Diskurses unterschieden sich stark von einander.

Die Wahl der leicht provokanten und problematisierenden Fragestellung sollte helfen, eine Diskussion in Gang zu bringen, und ebenso die Grundhaltung vermitteln, dass es in Ordnung ist, Probleme in Bezug auf das Individuelle Lernen anzusprechen. Problematisch war, dass es bei der Forschung mit der Methode der Gruppendiskussion auch um die Evaluierung der „von oben“ angeordneten Reform der Neuen Mittelschule mit der Einführung des Team-Teachings und heterogener Leistungsgruppen.

Die Lehrer_Innen stehen in einem gewissen Zugzwang, dieses unabhängig von ihren eigenen Überzeugungen umzusetzen. In seinem vollen Ausmaß zeigt sich dieser Umstand, wenn Frau Drechsler⁶ in Schule 1 erzählt:

„...da muss man mir mit meinem Job drohen und das tut man ja auch, wenn ich sage damit kann ich nicht mit. Das ist der einzige Grund, warum ich mittue. Sonst würde ich auf die Barrikaden steigen“
[Transkript Schule 1, 418ff].

Im Bereich einer Evaluation, in der die Frage mitschwingt, ob die Teilnehmer_Innen die von „oben“ vorgeschriebenen Ideale umsetzen, besteht auch immer die Gefahr, sozial erwünschte Antworten zu erhalten, da die Teilnehmer_Innen negative Konsequenzen für sich und die Schule befürchten könnten bzw. ihre eigene Arbeit und die der Schule in einem guten Licht präsentieren wollten, ganz unabhängig von der Realität in der Schule bzw. in der Gruppe der Lehrer_Innen. Das Herstellen einer angstfreien Atmosphäre durch die Interviewerin war daher umso wichtiger und sollte durch das Eingangsstatement sowie die Betonung der Anonymität in der Einleitung erzeugt werden. Ebenso wurde gegenüber den Teilnehmern explizit erwähnt, dass das Erkenntnisinteresse auf ihre persönlichen Meinungen und Eindrücke abzielt, und dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Trotzdem weisen einige wenige Passagen [vgl.

⁶ Name geändert

Transkript Schule 3; Passage: Abteilungsunterricht und Schule 1, Passage: Differenzierung im Englischunterricht] darauf hin, dass zeitweise sozial erwünscht geantwortet wurde, was in der Analyse berücksichtigt wird. Andere Passagen dagegen erweisen sich als sehr kritisch gegenüber dem Konzept des Modellversuches [siehe Zitat Frau Drechsler oben], so dass davon ausgegangen werden kann, dass es zum großen Teil gelungen ist, eine angstfreie Atmosphäre zu generieren.

Weiterhin enthält das Eingangsstatement eine eigene Proposition⁷. Der Orientierungsrahmen der Interviewerin wird darin deutlich. Sie „stellt sich vor“ [vgl. Interviewleitfaden im Anhang, S. ##], d. h. sie geht - ohne selbst konkrete Erfahrungen gesammelt zu haben - von der Annahme aus, dass die Norm des Individualisierten Lernens mit „Herausforderungen“ ###[ebd.] verbunden ist. Die Verwendung des Begriffes „Herausforderungen“ weist hier auf die Grundannahme hin, dass es zwar zu Problemen kommen kann, es aber möglich ist, diese im Sinne einer bewältigten Herausforderung auch zu überwinden. Das Enaktierungspotential wird ganz allgemein positiv eingeschätzt. Es strebt auf den positiven Horizont einer gelungenen Umsetzung des Individualisierten Lernens zu.

Das Gewicht des Orientierungsrahmens kam erst bei der Analyse der dritten Gruppendiskussion zum Ausdruck, denn hier wurde zum ersten Mal der propositionale Inhalt der Interviewerin nicht bestätigt, wodurch er deutlicher zum Ausdruck kam. Bohnsack (2010b, S. 207f) rät zwar davon ab, Orientierungen bei der Themeninitiierung einfließen zu lassen, zeigt aber zugleich auf, dass bei der Dokumentarischen Methode sowohl der Diskurs zwischen den Erforschten, als auch der Diskurs zwischen Forscher und Erforschtem Forschungsgegenstand ist. Die Standortgebundenheit des Forschenden wird nicht versucht auszublenden. Stattdessen können die Orientierungen des Forschenden, wenn sie im Gesamtkontext der Diskussion bei der Auswertung berücksichtigt werden, in den Erkenntnisprozess einfließen und zur Selbstreflexion beitragen. (vgl. Lähnemann, 2010; vgl. Loos, 2001).

⁷ Genauer erklärt im Unterpunkt, Reflektierende Interpretation, S. #####

3.1.2.3. Transkription

Die Gruppendiskussionen wurden vollständig wörtlich transkribiert. Allerdings wurde auf die Dialektfärbung keine Rücksicht genommen, um die Transkripte leserlicher zu gestalten. Dies geschah auch, da der Dialekt nichts Wesentliches über die Gruppen auszusagen schien. Die Transkriptionsregeln befinden im Anhang (S. 209). Die Transkripte sind der Diplomarbeit auf einer separaten CD beigelegt.

3.1.2.4. Die Auswertungsschritte mit der Dokumentarischen Methoden

Die Dokumentarische Methode kann in vier Arbeitsschritte gegliedert werden: Die Formulierende Interpretation, die Reflektierende Interpretation, die Fall- oder auch Diskursbeschreibung und die sinn- und soziogenetische Typenbildung.

3.1.2.4.1. Die formulierende Interpretation

„Bei der formulierenden Interpretation geht es um eine **zusammenfassende** [Re-] **Formulierung** des immanenten, des **kommunikativ-generalisierten** oder – alltagssprachlich ausgedrückt – des allgemein verständlichen **Sinngehalts**.“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 287). In einem ersten Schritt wird der thematische Verlauf der Diskussion notiert. Przyborski & Wohlrab-Sahr (2010) sehen diese thematische Gliederung noch als Vorstufe zur formulierenden Interpretation, die es ermöglicht, für die Fragestellung und Analyse relevanten Passagen zu identifizieren. So könnten daraufhin nur die relevanten Stellen der Diskussion transkribiert werden. Dies spare Zeit und Geld. Laut Bohnsack (2010b) ist dieser erste Schritt, in dem zusammenfassende „Formulierungen“ (vgl. S. 134) für die einzelnen thematischen Passagen gefunden werden, schon Teil der formulierenden Interpretation. Um Übersichtlichkeit über das Gesamte

Material herzustellen wurde bei dieser Forschungsarbeit die gesamten Diskussionen transkribiert und erst danach der thematische Verlauf notiert.

Der zweite Schritt der formulierenden Interpretation betrifft die Auswahl der Passagen, welche einer genaueren Analyse unterzogen werden sollen. In Frage kommen hierfür [a] die Eingangspassagen, denn sie zeigen die ersten Reaktionen der Gruppe auf den Eingangsstimulus der InterviewerIn. Es können daher „Einblicke in die interaktive Bedeutungskonstitution, wie sie sich zwischen Forscher und Erforschten vollzieht“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 286), besonders gut erhalten werden.

Außerdem [b] eignen sich Passagen, die sich formal vom Rest der Diskussion durch eine besonders hohe „interaktive und metaphorische Dichte“ (Bohnsack, 2010b, S. 135) unterscheiden. Dies sind jene Stellen des Gespräches an den die Diskussionsteilnehmer besonders engagiert beteiligt sind. Es kann zu Überlappungen der Redebeiträge kommen, vergleichbar raschen Sprecherwechseln und einer Steigerung der Intensität des Gespräches. Diese Passagen werden auch als „Fokussierungsmetaphern“ bezeichnet (ebd., S. 137). Zu beachten sind zudem jene Passagen, die einen Wechsel im formalen Stil verzeichnen (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 287).

Neben der Auswahl der Passagen nach formalen Kriterien müssen auch inhaltliche Kriterien berücksichtigt werden. So werden all jene Passagen näher untersucht, in der für die Fragestellung relevante Themen [c] angesprochen wurden. Dies waren im Falle der vorliegenden Arbeit die Unterthemen: Bewertungen der Norm des Individualisierten Lernen; Orientierung an heterogenen bzw. homogenen Lerngruppen, Beschreibungen der eingesetzten Unterrichtsmethoden; Motivationskonzepte und das Team-Teaching.

Die ausgewählten Passagen werden daraufhin in einem weiteren Schritt noch genauer angeschaut. In der detaillierten formulierenden Interpretation wird paraphrasiert, *was* gesagt wurde. Der wörtliche Gehalt, wird so wiedergegeben, dass er gut verständlich ist. So entsteht eine genaue Feingliederung der Diskussion, in der des Öfteren schon die thematische Struktur zu erkennen ist, welche vorher noch nicht ersichtlich war (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 287).

3.1.2.4.2. Die reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation dient der Erschließung des dokumentarischen Sinngehalts. Ziel ist es, die der Diskussion zu Grunde liegenden Orientierungen und Habitusformen zu extrahieren. Diese Sinnmuster, auf welche sich die Gruppenteilnehmer beziehen, sind in den Diskurs eingewoben und werden nicht explizit in Sprache gehoben (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 287). Daher fragt die reflektierende Interpretation nicht danach, was, sondern *wie* es gesagt wurde, d. h. auf welche Art und Weise etwas ausgedrückt wurde. Es geht um die „Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack, 2010b, S. 135), und um den Rahmen, auf den sich das Thema bezieht (vgl. Nohl, 2009)

Bei der Identifizierung eines Orientierungsrahmens ist es hilfreich, die unterschiedlichen Eckpunkte auszuloten, zwischen denen sich dieser aufspannt. Dies kann sein:

- (1) ein „positiver Horizont“, d. h. ein Ideal- und Wunschbild, auf das die Orientierung zustrebt;
- (2) ein „negativer Gegenhorizont“, d. h. eine Entwicklung, eine Situation oder Richtung, die von den Diskussionsteilnehmern abgelehnt wird,
- (3) das „Enaktierungspotential“, d. h. die Einschätzung der Umsetzungsmöglichkeiten der gewünschten Orientierung in der Realität.

Es gilt die folgenden Fragen im Blick zu behalten: Worauf strebt die Orientierung zu? Wovon grenzt sie sich ab? Wo lassen sich Realisierungsmöglichkeiten und –probleme erkennen? (Przyborski, 2004, S. 56)

Da sich die Rekonstruktion einer Orientierung innerhalb der Interaktion der Diskussionsteilnehmer entwickelt, ist es für ihre Analyse notwendig, die formale Struktur der Interaktion herauszuarbeiten. So wird unser implizit verankertes Wissen über Gesprächsverläufe offen gelegt. Die Analyse von einzelnen *Diskursbewegungen* sowie die Identifizierung von Textsorten und *Modi der Diskursorganisation* fließen in die Interpretation mit ein (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 291).

Einige der wichtigsten *Diskursbewegungen*, welche bei der Anwendung der reflektierenden Interpretation unterschieden werden, sind die *Proposition*, die *Elaboration* und die *Kon-*

klusion. Die Proposition zeigt sich meist schon bei der Themeninitiierung einer neuen Passage. In ihr wird ein neuer Orientierungsgehalt aufgeworfen. Dieser wird in der *Elaboration* an Hand eines Beispiels [*Exemplifizierung*], einer *Beschreibung* oder einer *Argumentation* weiter ausgeführt. Es kann aber auch zu einer *Differenzierung* kommen, in dem die Stoßrichtung des Orientierungsgehaltes verändert wird.

Abgeschlossen wird die Ausarbeitung des Orientierungsrahmens durch die *Konklusion*. Dies kann inhaltlich durch eine Zusammenfassung, Bestätigung oder Generalisierung des propositionalen Gehalts geschehen sowie durch die Einigung [*Synthese*] auf diesen. Ebenso gibt es rituelle Konklusionen, wie etwa die inhaltliche Verschiebung zu einem Nebenthema, in welchem es zum Abschluss des Gesprächs mit einem irrelevanten Orientierungsrahmen kommt, oder es erfolgt der Wechsel zu einer metakommunikativen Ebene, also dem Gespräch über das Gespräch, oder das Thema wird im Gespräch ganz ausgeklammert. Ebenso findet man häufig eine *Transposition*, in der gleichzeitig eine Orientierung beendet wird, während ein neues Thema initiiert wird (Przyborski, 2004, S. 56ff; Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 293f).

Ebenso ist der Diskurs oft begleitet durch *Validierungen*, d. h. die Bestätigungen des Beitrags eines Gruppenmitglieds durch einen anderen Teilnehmer. Meist wird dabei der Diskussionsbeitrag nicht nur inhaltlich, sondern auch das aufgeworfene, elaborierte oder zusammengefasste Orientierungsmuster als solches bestätigt. Dies ist auch der Fall bei *Ratifizierungen*, hierbei wird der Beitrag des Gegenübers allerdings nur zu Kenntnis genommen - beispielsweise durch ein kurzes „Mhm“ -, aber er wird nicht bestätigt.

Bei den Modi der Diskursorganisation kann zwischen *inkludierenden* und *exkludierenden Modi* unterschieden werden. Bei *inkludierenden Modi der Diskursorganisation* zeigt sich die Entwicklung eines vom Kollektiv hervorgebrachten Orientierungsmusters. Dies kann [a] in einem *parallelisierenden* Modus geschehen, in dem an unterschiedlichen Beispielen, Beschreibungen und Themen von verschiedenen TeilnehmerInnen der gleiche Orientierungsgehalt aufgezeigt und bestätigt wird. Ebenso kann der Diskurs aber auch [b] *antithetisch* strukturiert sein. Eine aufgeworfene *These* eines/r TeilnehmerIn wird von einer *Antithese* – etwa eines/r anderen TeilnehmerIn gekontert. Die zuerst widersprüchlichen Orientierungsgehalte fließen dann jedoch in eine gemeinsame *Synthese* ein. Zusätzlich wird [c] die *univoke* Diskursorganisation unterschieden. In dieser „inszeniert sich die Erfahrung derselben Begebenheit aus derselben Perspek-

tive, die Erfahrung ist identisch“ (Przyborski, 2004, S. 196), und sie wird gemeinsam von den TeilnehmerInnen rekonstruiert.

Werden in einem Diskurs unterschiedliche Orientierungsgehalte hervorgebracht, welche nicht miteinander zu vereinen sind, wird von einem *exkludierenden Modi der Diskursorganisation* gesprochen. Dies kann durch eine offene Darlegung dieser Differenzen oder eher verdeckt geschehen. In einem *oppositionellen Modi* wird eine durch eine/n TeilnehmerIn eingebrachte *These* durch eine *Opposition* offen angegriffen. Im Gegensatz zum antithetischen Modi der Diskussion kommt es beim oppositionellen Modus jedoch nicht zu einer *Synthese*. In einem *divergenten Modus* hingegen gehen die Teilnehmer aufeinander ein, übernehmen auch Argumente des Gegenübers, bauen diese jedoch in ihren eigenen Orientierungsrahmen ein, ohne sich mit dem Orientierungsrahmen des Gegenübers wirklich auseinanderzusetzen. Die TeilnehmerInnen reden dadurch im Wesentlichen aneinander vorbei. (vgl. Przyborski, 2004)

3.1.2.4.3. Die Fallbeschreibung

Die Fall- oder Diskursbeschreibung dient der Vermittlung der Gesamtcharakteristika des Einzelfalles, insbesondere bei der Veröffentlichung. Sie besteht aus der verknüpfenden Darstellung der zentralen Orientierungsmuster, der Modi der Diskursorganisation und der dramaturgischen Entwicklung, sowie der Strukturen der Diskussion. Untermalt wird die Falldarstellung durch das Zitieren besonders prägnanter Textstellen.

Es ist ein wichtiger Punkt bei der Erarbeitung einer Fallbeschreibung, das Kollektiv in den Blick zu nehmen und den Fokus auf den kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppe zu richten. Dies gelingt besonders dadurch, dass die Verschränkungen der Einzelbeiträge herausgearbeitet werden.

Auf Grund der Fokussierung auf die Typenbildung wird heutzutage der Fallbeschreibung oft weniger Beachtung geschenkt (Bohnsack, 2010b, S. 139ff). In dieser Arbeit soll aber eine detaillierte Darstellung der Einzelfälle im Vordergrund stehen, da sie dem/r Leser_In einen guten Einblick in die fallspezifische Dynamik gibt. So kann diese Forschungsarbeit auch dazu

dienen Außenstehenden einen guten Einblick in die Wirklichkeit der Lehrer_Innen in den Niederösterreichischen Modellschulen geben.

3.1.2.4.4. Die Typenbildung

Die Typenbildung basiert auf der Komparativen Analyse, welche dem gesamten Forschungsprozess immanent ist. Sie konstituiert sich durch die fallinterne und fallexterne Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen einzelnen Orientierungsmustern. Dabei wird unterschieden zwischen der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung. „Die sinngenetische Typenbildung zeigt, in welchem *unterschiedlichen* Orientierungsrahmen die erforschten Personen jene Themen und Problemstellungen bearbeiten, die im Zentrum der Forschung stehen“ (Nohl, 2009, S. 58). Die soziogenetische Typenbildung hingegen geht der „Frage der Genese von Orientierungen“ nach (Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 298).

Die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Orientierungen verläuft dabei nicht willkürlich, sondern ist gesteuert durch „das **Tertium Comparationis**, das gemeinsame Dritte“ (ebd., S. 297). Dies ist im Fall der sinngenetischen Typenbildung ein forschungsrelevantes Thema. Bei der soziogenetischen Typenbildung kann das Tertium Comparationis variieren, um so zu ermöglichen, dass eine mehrdimensionale Typik herausgearbeitet werden kann.

Durch die Suche nach besonders ähnlichen Orientierungen, d. h. nach Orientierungen die sich durch einen minimalen Kontrast unterscheiden, wird eine Basistypik abstrahiert. Diese wird dann erneut durch Orientierung mit dem maximalen Kontrast abgegrenzt, mit der sie doch durch das gemeinsame Thema, das gemeinsame Dritte bzw. das Tertium Comparationis verbunden ist (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr, 2010, S. 296ff; vgl. Nohl, 2009, S. 57ff). „Der *Kontrast in der Gemeinsamkeit* ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält“ (Bohnsack, 2007, S. 143).

Der Fokus dieser Forschungsarbeit liegt vorwiegend auf der sinngenetischen Typenbildung. Zur Untersuchung der Genese der Typiken war die Anzahl der Fälle nicht ausreichend. In Kapitel 3.4.2.2. wird aber beschrieben, welche Möglichkeiten der Erforschung der soziogene-

tischen Typologien im Kontext der Niederösterreichischen Modellschulen relevant sein könnten und wie diese in einem erweiterten Forschungsdesign umgesetzt werden könnten.

3.2. Darstellung der Forschungsergebnisse

3.2.1. Fallbeschreibung Schule 1

3.2.1.1. Informationen über die Gruppe

Die Gesprächsrunde fand Ende Mai 2011 - einen Monat vor Ende des Schuljahres – statt. Gegen Mittag wurde ich freundlich vom Direktor an der Schule empfangen und - nach einer gemütlichen Tasse Kaffee - den ersten Gesprächsteilnehmern im Lehrerzimmer vorgestellt. Von dort aus begaben wir uns in das Klassenzimmer, in dem das Gespräch stattfand. Die Stimmung war locker und die Lehrer_Innen schienen an dem Gespräch interessiert. Die Gruppe bestand aus vier HauptschulLehrer_Innen und einem Hauptschullehrer.

Tabelle 4: Zusammensetzung des Lehrer_Innen-Teams in Schule 1

Name ⁸	Ausbildung	Fach	Dienstjahre an der Schule	Sonstiges
Frau Allgäuer [Af]	HS	Englisch	Zweites Jahr an der Schule	Lehrerin im Zweiteberuf, vorher in der Wirtschaft tätig
Herr Baier [Bm]	HS	Mathematik	ca. 25 Jahre an der Schule	
Frau Cannstätter [Cf]	HS	Mathematik	ca. 20 Jahre an der Schule	Hat insgesamt an vier verschiedenen Schule unterrichtet
Frau Dörfler [Df]	HS	Englisch	ca.25 Jahre an der Schule	Insgesamt 37 Dienstjahre
Frau Ehinger [Ef]	HS	Deutsch	Erstes Jahr an der Schule	Ist im 5. Dienstjahr

⁸ Namen geändert

Der AHS-Lehrer des Teams, der Deutsch unterrichtet, konnte, wie ich erst vor Ort erfuhr, nicht an dem Gespräch teilnehmen. Er musste zur selben Zeit am Gymnasium Unterrichtsstunden, die auf Grund der Durchführung der Matura dort entfallen waren, nachholen. Da es bei einem Pre-Test mit einem ähnlichen Design an einer anderen Schule auch schon vorgekommen war, dass nur die Hauptschul-Lehrer_Innen anwesend waren, vermutete ich hierin zuerst ein Muster. Diese Vermutung bestätigte sich jedoch nicht durch die anderen beiden Schulen. Allerdings kann angenommen werden, dass die Diskussion, insbesondere über das Verhältnis von Hauptschullehrer und AHS-Lehrer, anders verlaufen wäre, wenn der Gymnasiallehrer anwesend gewesen wäre, da die Betroffenen dann beim Ansprechen des Themas gezwungen gewesen wären, *miteinander* und nicht *übereinander* zu sprechen.

3.2.1.2. Der Diskussionsverlauf

Die Diskussion gestaltete sich lebendig mit einem hohen Grad an Selbstläufigkeit. Die Gruppe wechselte fließend und selbstständig zwischen den einzelnen Unterthemen, welche für das Oberthema „Herausforderungen durch das Individuelle Lernen“ für sie als relevant erschienen. Nur einmal lenkte die Interviewerin das Gespräch wieder zurück auf das Hauptthema, da die Gruppe begann, von der eigentlichen Fragestellung abzuweichen [462]. Ebenso führte die Interviewerin gegen Ende des Gespräches die beiden Themen „Alternative Leistungsbeurteilung“ und „die Rolle der Lehrperson“ durch exmanente Fragen ein.

Die einzelnen Beiträge ergänzten sich und bezogen sich stark aufeinander. Meistens war die Diskussion durch gegenseitiges Aussprechen lassen gekennzeichnet und Zustimmung im Hintergrund: Nur in einzelnen Passagen, die kontrovers debattiert wurden, kommt es zu Überschneidungen der Redebeiträge [223-230, 309-320, 479-492, 604-611, 752-755]. Zu Beginn berichten die Lehrer eher von konkreten Herausforderungen, die durch das neue Konzept auftreten. Gegen Mitte des Interviews beginnt die Gruppe dann, Aspekte des Konzeptes auch stärker und offen zu kritisieren. Gegen Ende wird dann noch die Vision einer Lehrerin präsentiert, wie Individuelles Lernen auf Dauer aussehen könnte. Abgerundet wird die Gesprächsrunde mit ge-

meinsamem Gelächter über einen Insider-Witz zu einer Fortbildung, in dem sich eventuell auch einiges der angestauten Spannung löst.

3.2.1.3. Die Eingangspassage

Die Interviewerin beginnt das Thema, wie geplant mit dem ausgearbeiteten Eingangsstatement, welches, wie schon zuvor erwähnt, einen eigenen Orientierungsrahmen enthält. Dieser strebt auf die gelungene Umsetzung des Individualisierten Lernens als positiven Horizont zu und grenzt sich vom negativen Gegenhorizont einer misslungenen Umsetzung des Individualisierten Lernens ab. Die Realisierungschancen zur Erreichung der Norm des Individualisierten Lernens werden generell positiv eingeschätzt, wenn auch als herausfordernd.

Nach einer kurzen Pause reagiert Frau Ehinger - jüngstes Gruppenmitglied in der Diskussionsrunde - als erste folgendermaßen:

„Für mich ist glaube ich ist die größte Herausforderung, [--] die ich selber unterschätzt habe, im Team [--] gleichwertig zu unterrichten“ [Transkript 1, 70f].

Der Orientierungsrahmen der Interviewerin wird durch das Aufgreifen des Begriffs „Herausforderung“ von Frau Ehinger validiert. Sie bestätigt damit einerseits implizit den positiven Horizont des Individualisierten Lernens, andererseits betont sie die positive Einschätzung der Umsetzung dieser Norm. Die Realisierung der Norm des Individualisierten Lernens scheint möglich, wenn auch nicht immer einfach.

Durch das Hinzufügen des gesteigerten Adjektives „größte“ [70] wird zudem deutlich, dass es mehrere unterschiedliche Herausforderungen gibt, die jedoch nach ihrer Relevanz gereiht werden können. Für Frau Ehinger ist offensichtlich das gleichwertige Unterrichten im Team die wichtigste und schwierigste Problemstellung, die es zu bewältigen gilt. Dies führt die Lehrerin auch darauf zurück, dass sie sich im Vorhinein dieser Problematik gar nicht bewusst war und sie daher „unterschätzt habe“ [70].

Das Thema „Team-Teaching als Herausforderung“ wird nach den Ausführungen von Frau Ehinger von ihren KollegInnen aufgegriffen. Somit stimmen die anderen TeilnehmerInnen ihr und der Interviewerin stillschweigend zu, das Thema vorerst innerhalb des etablierten Orientierungsrahmens zu diskutieren, in dem die Norm des Individualisierten Lernens als positiver, erreichbarer, Horizont angesehen wird.

Dies geschieht so sehr im Einvernehmen, ohne explizit thematisiert zu werden, dass man bei der Analyse fast nicht bemerkt, wie hier ein Orientierungsrahmen eingebracht wurde, der von der Gruppe übernommen wird. Dies wird erst durch den Vergleich mit den anderen Gruppen deutlich.

3.2.1.4. *Passage Team-Teaching*

Im selben Satz, in dem auch das Orientierungsmuster der Interviewerin bestätigt wird, wird auch das Thema Team-Teaching von Frau Ehinger eingeführt. Daraufhin präsentieren, die einzelnen Fach-Teams nacheinander ihre Umsetzungsvariante beim Team-Teaching und die dabei wahrgenommenen Herausforderung. Die hohe Identifikation mit dem Fach-Team ist hier auffällig. Die Lehrpersonen des Mathematik- und des Englischteams sprechen bei dem Bericht über ihren Unterricht in der „Wir- Form“ [z. B. 102, 107, 128]. Nur Frau Ehinger, die Deutschlehrerin, deren Team-Teaching Partner nicht anwesend ist, spricht meistens von sich selbst und ihrer eigenen Sichtweise. Das sie in der „Ich-Form“ erzählt, fällt ihr selbst auch gegen Ende der Passage auf. Sie kritisiert sich selbst dafür offen, wodurch deutlich wird, dass die hohe Identifikation mit dem/der Team-Partner/in einen positiven Horizont darstellt, auf den die Zusammenarbeit ausgerichtet ist. [„Und da komm ich in Deutsch halt irgendwie. *Es ist auch noch immer ich, gell, und ich muss mich dann immer noch zurücknehmen.* Genervter Tonfall.] Wir. [lacht]und des ist auch total des, wo, wo ich sag, ich kann mich da sehr schlecht zurücknehmen.“, 154].

Insgesamt können drei Hauptthemen identifiziert werden, die sich durch die Passage ziehen und von allen Parteien aufgegriffen werden: [a] Die Charakteristika von gelungenem und misslungenem Team-Teaching, [b] die praktische Verteilung der Rollen beim Unterrichten in Haupt- und NebenlehrerIn, [c] förderliche Faktoren für das Team-Teaching, wie das gute fach-

liche Verstehen der PartnerInnen oder die Kompetenz, sich selbst zurückzunehmen. Anstrengend bei der chronologischen Analyse und Darstellung dieser Passage ist jedoch, dass die sich überlappenden Themen nicht nacheinander abgehandelt werden, sondern ineinander verwoben sind und abwechselnd diskutiert werden.

Ganz zu Beginn der Passage wird von Frau Ehinger als wichtigstes Charakteristikum des Team-Teachings das gleichwertige Unterrichten genannt. Bevor Frau Ehinger das Adjektiv „gleichwertig“ [71] ausspricht, entsteht eine Pause von zwei Sekunden. Es scheint, als wenn die Lehrerin nach dem Adjektiv suchen müsste, welches das Team-Teaching am treffendsten wiedergibt. Außerdem beschreibt sie das Team-Teaching folgendermaßen.

„Bis jetzt habe ich schon die Erfahrung mit IntegrationsLehrer_Innen und so gemacht und die sind ja dann mehr unterstützend und im Hintergrund und, und man selber hat dann schon immer diesen Leitfaden, den ständigen“ [71].

Es zeigt sich, dass Frau Ehinger das gleichwertige Unterrichten im Team abgrenzt vom Prinzip der Aufteilung in eine/n HauptlehrerIn und eine/n UnterstützungslehrerIn für leistungsschwächere Schüler_Innen, wie es bei der Unterstützung durch Integrationslehrer_Innen der Fall ist und bei dem vorwiegend eine Person die Richtung vorgibt, [„diesen Leitfaden“ „hat“, 73].

Auf „gleichwertiger Schiene“ [78] zu unterrichten bedeutet für Frau Ehinger, wie sie später genauer elaboriert, dass sie sich dabei mit ihrem/er Kollegen/in in der Übernahme eines Themas abwechselt. Es zeigt sich hier, dass scheinbar im Allgemeinen die Rollen der beiden Lehrpersonen die gleichen sind und somit auch als gleichwertig betrachtet werden können. In der konkreten Situation gibt es aber scheinbar eine Einteilung, wer im Unterricht gerade die Hauptverantwortung hat d. h. wer ein Thema „übernimmt“ [78]. Unklar bleibt aber, was die Rolle des anderen Lehrers in dieser Zeit ist. Es zeigt sich, dass ein zeitlich begrenzter Wechsel der Rollen im Team angestrebt wird.

Es wird hier erneut deutlich, dass das Prinzip der Gleichwertigkeit und der Gleichberechtigung beim Team-Teaching einen Positiven Horizont darstellt, auf den die Bemühungen der Zusammenarbeit zustreben.

Als weiteren Punkt bringt Frau Ehinger an, dass es ein förderlicher Faktor für die Team-Arbeit ist, ob man sich mit der/m Team-Partner_In „gut versteht“ [74f].

„Und es ist schon sehr stark darauf basierend, ähhhm, ob man sich mit dem Lehrer gut versteht. Und selbst, glaub ich, wenn man sich so privat gut mit dem Lehrer verstehen würde, wäre es noch immer nicht klar, dass man sich auch in der Klasse gemeinsam; also das Verstehen in der Klasse ist für mich, uhhhm, eine, eine Umstellung“ [74].

Fragt man nach dem intendierten Sinn des Ausdruckes „gut verstehen“, so kann bei der wörtlichen Betrachtung festgestellt werden, dass es sich hier höchstwahrscheinlich um das Vorhandensein einer guten Kommunikation zwischen den beiden KollegInnen handelt. Im übertragenen Sinne kann hier aber ebenso gemeint sein, dass die Partner sich sympathisch sind, einander nett finden, gut miteinander auskommen.

Diese Interpretation wird durch die weitere Differenzierung von Frau Ehinger jedoch eingeschränkt. Sie macht deutlich, dass sich das „gute Verstehen“, wie wir es in der „Sympathie“ unter Freunden im Privaten kennen, keine Garantie dafür ist, dass man sich auch im Klassenzimmer „gut verstehe“. Hierdurch wird deutlich, dass Frau Ehinger für das Gelingen des Team-Teachings eine professionsspezifische Art des „Verstehens“ für Ausschlag gebend erachtet. Dieses geht über das zwischenmenschliche „gute Verstehen“, wie es im privaten Kontext auftritt, hinaus. Der Kommunikationsaspekt des Verstehensprozesses wird stärker betont.

Auffällig ist zusätzlich, dass der Satz, „Und selbst, glaub ich, wenn man sich so privat gut mit dem Lehrer verstehen würde, wäre es noch immer nicht klar, dass man sich auch in der Klasse gemeinsam“ [75f] unvollständig abgebrochen wird. Die gedankliche Fortführung, „dass man sich auch in der Klasse gemeinsam“ [76] gut verstehen würde, bleibt unausgesprochen. Dies kann als Zeichen gedeutet werden, dass man sich hier einem tabuisierten Bereich nähert. Es scheint, als wenn es der Sprecherin schwer fällt, offen auszusprechen, dass es auch beim Team-Teaching zum „Nicht-Verstehen“ oder „Schlecht-Verstehen“, d. h. zu Missverständnissen und Problemen kommen kann.

Das „Nicht-Verstehen“ oder „Schlecht-Verstehen“ wird zum negativen Gegenhorizont. Von diesem distanziert sich Frau Ehinger jedoch. Für sie treffe dies nicht zu. Der Gegenhorizont bleibt zunächst als fiktives Konstrukt stehen, das man sich nur vorstellt, wie folgender Satz

zeigt.

„Ich verstehe mich mit meinem Kollegen sehr, sehr gut. Aber ich stell es mir dann schwierig vor, wenn es dann mal nicht so [-] wäre, dann eben schwierig ist“ [81ff].

Um den positive Horizont des gleichwertiges Unterrichtens und des „Guten Verstehens“ im Team zu erreichen, hatten - laut Frau Ehinger - sie und ihr Kollege „ein großes, exploratives Verhalten, [...] in den ersten [...] Monaten [...] zu absolvieren“ [80]. Das Ausprobieren [„exploratives Verhalten“] unterschiedlichster Ansätze - nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum - wird hier als Lösungsstrategie präsentiert, die auf Grund eines äußeren Drucks entstanden ist. Dies spiegelt sich in der Formulierung „zu absolvieren hatten“ [81] wider. Allerdings zeigt die Vergangenheitsform auch an, dass diese Strategie als erfolgreich wahrgenommen wird.

Daraufhin wirft Frau Dörfler ein, dass es sich bei dem Team-Partner der Kollegin um einen AHS-Lehrer handelt, und es wird kurz geklärt, warum der Kollege nicht anwesend ist. Frau Allgäuer führt die Andeutungen von Frau Dörfler weiter aus. Sie spricht an, dass beim gemeinsamen Unterrichten zwischen AHS- und HS-Lehrer_Innen die Gefahr besteht, dass eine „Hierarchie“ [94] oder „Kluft“ [93] zwischen den beiden entsteht. Diese Vermutung wird jedoch nicht von Frau Ehinger bestätigt. Der Unterschied in Ausbildung und Bezahlung wird nicht „hervorgekehrt“ [96] oder „thematisiert“ [96]. In der Formulierung „Er kehrt das nie hervor.“ [96] wird aber auch deutlich, dass es eine unausgesprochene Hierarchie oder Kluft gibt, wenn sie auch in der Praxis nicht relevant zu sein scheint. Vielmehr sieht Frau Ehinger das Problem folgendermaßen:

„Ähmmm, aber es ist halt immer, wenn, wenn halt zwei so unterschiedliche Ansichten nebeneinander stehen und du in der Situation Ad hoc reagieren musst, reagier ich A und er B. Und das war am Anfang für die Schüler halt, die uns ja als eine Einheit erleben sollen, halt schon. [--] Wen jetzt? [lacht] kann man jetzt diese. Ja.“[97ff]

Sie meint, dass es problematisch werden könne, wenn man in der Klasse spontan reagieren müsse und „unterschiedliche Ansichten nebeneinander stehen“ [98] würden. Dies könne dazu führen, dass die Lehrpersonen auf verschiedene Weise [„ich A und er B“, 99] reagieren würden.

Dies sei für die Schüler_Innen verwirrend, da sie so nicht wüssten, an wen sie sich halten sollten.

Durch die Formulierung, dass die Schüler_Innen das Lehrer_Innenteam im Idealfall „als Einheit erleben sollen“ [100], werden - neben dem positiven Horizont der Gleichwertigkeit beim Team-Teaching - die Charakteristika des Gemeinsamen deutlich. Aus *zwei* Lehrern soll *ein* Team werden. Die beiden sollen zu etwas Gemeinsamen verschmelzen, das von außen als „Einheit“ [100] wahrgenommen wird. Dem Gegenüber steht der negative Horizont, dass die zwei Partner unterschiedliche Wege gehen. Die trennenden Elemente sind hierbei „unterschiedliche Ansichten“ [98] über Unterricht, Didaktik und Pädagogik, wie der Kontext vermuten lässt.

In Rückbezug auf die Gesamtheit des Falles ist auffällig, dass kurze Zeit später Frau Ehinger ihrer eigenen Behauptung, dass diese Differenz im Unterrichtsstil unabhängig von der Ausbildung der Lehrer_Innen sei, widerspricht. Sie erläutert sehr detailliert und emotional an Hand ihrer eigenen Erfahrungen, wie sich ihr eher kontrollierender Stil von dem des AHS-Lehrers unterscheidet. Dies könnte so interpretiert werden, dass die Lehrerin scheinbar ihre eigene Teamarbeit und die Arbeit des Kollegen nicht kritisieren will und daher zum Teil sozial erwünscht antwortet, indem sie die Zusammenarbeit als unkomplizierter darstellt, als dies in der Realität der Fall ist, wie sich später auch rausstellt. Aus einer anderen Perspektive könnte die Lehrerin hier aber auch klar machen wollen, dass die Probleme vorwiegend auf der Unterscheidung im Unterrichtsstil und in der Unterrichtseinstellung basieren, nicht dagegen auf den Unterschieden in Bezug auf die Bezahlung, das Dienstrecht oder die Ausbildung. Es ist viel mehr die Ausbildung, die dann wiederum den Unterrichtsstil und die –einstellung beeinflusst.

Nach Frau Ehinger erzählt Frau Canstätter in Kooperation mit ihrem Fach-Partner - Herrn Bayer - über die Situation im Mathematikunterricht. Hier hätten sich die beiden darauf geeinigt, dass jeder in jener Klasse des Jahrgangs, in der er auch Klassenvorstand ist, den „Lead“ [103] übernimmt. Beide bewerten diese Lösung positiv. Herr Bayer bringt jedoch den Wunsch ein, einmal auszuprobieren, sich den Lead thematisch aufzuteilen, wie es im Deutsch-Team üblich ist.

Neben der Beschreibung der Aufteilung der Rollen beim Team-Teaching bringt Herr Bayer auch noch einen wichtigen Aspekt zum Thema „Förderliche Faktoren beim Team-

Teaching“ ein:

„Also ich könnte es mir nicht vorstellen mit, mit einem x-beliebigen Kollegen des äh, äh zu, zu machen. Äh [---] meine Motivation dahinter, in die NMS einzusteigen war, dass sich die Gelegenheit ergeben hat mit der Kollegin zu machen. Wo ich mal von vorne hinein eher mal überzeugt war, dass wir vom, vom Erziehungsstil und vom, ähm, von dem wie wir einfach den Mathematikunterricht anlegen eher mal ähnlich sind“ [113ff].

Hier wird erneut das Gemeinsame im Team betont. Ihren „Erziehungsstil“ [117] und die Art, wie er und Frau Canstätter „den Mathematikunterricht anlegen“ [118], nimmt Herr Bayer als „ähnlich“ [118] war. Dies ist in seinen Augen eine Voraussetzung für das gemeinsame Unterrichten. Ohne diesen verbindenden Faktor zu unterrichten, d. h. mit einem „x-beliebigen Kollegen“ könnte er sich das Team-Teaching nicht „vorstellen“ [113]. Die Absicherung, dass dies der Fall sein würde, habe ihn überhaupt erst motiviert, an der Neuen Mittelschule zu unterrichten und sich somit auf das Team-Teaching einzulassen.

Im Folgenden führt Herr Bayer jedoch aus, dass es trotz dieser Absicherung noch immer schwierig sei, gemeinsam zu unterrichten, da er und seine Partnerin beide „dominant“ [123] seien und es für ihn nicht einfach sei, sich zurückzunehmen:

„Äh wobei ich dann schon gemerkt habe, äh, es fällt oder es ist mir, es fällt mir immer noch ein bisschen schwer, mich in manchen Situationen einfach zurückzunehmen. Äh, weil wir gern seee [plötzlicher Abbruch] oder beide einfach seeehr gern unseren Weg oder wie wir das erklären, erklären wollen. Äh. -- Erstens Mal davon überzeugt sind, dass das ein guter Weg ist und zweitens sehr, [-] vielleicht auch dominant sind in gewisser Weise. Und da auch einfach zu sagen: Okay, ich nehme mich da jetzt zurück. Also da kämpfe ich manchmal wirklich mit mir“ [118ff]

An der Art und Weise, wie Herr Bayer diese Problematik anspricht, wird erneut deutlich, wie schwer es für das Team in dieser Evaluationssituation trotz allem ist, offen über Probleme zu sprechen bzw. von Verhalten zu berichten, dass nicht der vorgegebenen Norm entspricht.

Herr Bayer bricht den Nebensatz, „weil wir gerne seee“ [120] plötzlich mitten im Wort ab. Im Gespräch erschien es der Interviewerin so, als ob Herr Bayer sagen wollte: „...weil wir

gern separat unterrichten“, er aber im letzten Moment noch realisiert, dass er damit zeigen würde, dass dies nicht dem erwarteten Verhalten entsprechen würde und daher einfach mitten im Wort abbricht. Die Situation wird dann geschickt durch die Umformulierung „seehr gern unseren Weg gehen“ [121] gerettet. Auch die nächste Formulierung, um den Sachverhalt genauer zu beschreiben [„oder wie wir das erklären, erklären wollen“ [121f]] wird abgebrochen und nicht zu Ende gebracht. Der Zuhörer muss erneut den Satz in Gedanken selbst zu Ende führen. Als eine solche gedankliche Fortführung wäre zum Beispiel folgende Formulierung denkbar: „oder wie wir das erklären, erklären wollen“ [121f] unterscheidet sich oder weicht voneinander ab.

Erst nach einem weiteren Anlauf und zwei kurzen Pausen findet Herr Bayer schließlich die richtigen Worte, mit denen er die Problematik thematisieren kann, ohne die von außen vorgegebenen normativen Grenzen zu überschreiten. Er beschreibt sich und seine Partnerin als „dominant“ [123], denn sie seien beide der Überzeugung, dass die eigene Unterrichtsstil und die eigenen pädagogischen Handlungsweise „ein guter Weg“ [122] seien.

Als Lösungsstrategie wird hier angestrebt, sich selbst zurückzunehmen. Dies fällt jedoch Herrn Bayer sehr schwer, was in seiner Beschreibung eines inneren Kampfes [124] deutlich wird. Frau Canstätter validiert die Aussage von Herrn Bayer und stimmt ihm zu, dass sie beide dieses Problem hätten.

Frau Dörfler distanziert sich von dieser Problematik. Zwar habe sie und ihre Kollegin sich die Arbeit auch in „Hauptlehrer und Begleitlehrer“ [130] eingeteilt, was als angenehm eingeschätzt wird, aber es falle ihr nicht schwer, sich zurückzunehmen. Dies beruhe einerseits darauf, dass sie und ihre Team-Partnerin „im Unterrichtsstil sehr ähnlich“ [132] seien, andererseits auf der Einstellung, dass jeder anders unterrichte [vgl. 133]. Als Beispiel für die Unterschiede im Unterrichtsstil gibt die Lehrerin die persönliche Schwerpunktsetzung an. Ihre Kollegin achte beispielsweise mehr auf Grammatik, während sie andere Prioritäten setzt. Besonders positiv sieht Frau Dörfler dabei, dass sie durch die Beobachtung der anderen Partnerin - trotz der langen Dienstzeit - immer noch dazulernen kann.

Als positiver Horizont wird hier der gemeinsame Austausch erkennbar, ein Prozess des Wissensertransfers über Unterricht, Didaktik und Pädagogik durch gegenseitiges Beobachten und Refle-

tieren. Dieser beruht auf einem ähnlichen, verbindenden Unterrichtsstil und einer beidseitigen Wertschätzung für unterschiedliche Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen der Partner_In innerhalb dieser Gemeinsamkeit. Sie grenzt sich von dem negativen Gegenhorizont ab, bei dem jede/r auf seinen eigenen Überzeugungen und seinem Unterrichtsstil beharrt. Die Realisierungschancen werden von Frau Dörfler sehr positiv eingeschätzt, während Herr Bayer und Frau Canstätter sich mit der Erreichung dessen schwer tun. Eine Begründung, die dafür später herangezogen wird, ist die Lehrerausbildung und die frühere Unterrichtssituation, bei der man „alleine in der Klasse gestanden“ sei und „dominieren hat „müssen“ [162].

Der Diskurs wendet sich daraufhin noch einmal der Rollenverteilung im Unterricht zu. Frau Canstätter betont, dass den „Lead“ [103] abgeben nicht bedeutet, keine Aufgaben zu haben, sondern, dass die Person, die den Lead übernimmt, eben zentral zuständig ist für die Erklärung bei frontalen Einführungen und bei der Kontrolle der Hausaufgaben. Die individuelle Unterstützung bei der freien Übungsphase würden aber beide Lehrpersonen gleichwertig übernehmen, so dass hier die Rollenverteilung kaum mehr zu bemerken sei.

Frau Ehinger merkt hier zum ersten Mal an, dass es auch fächerspezifische Unterschiede geben könnte, da sich der Mathematik - im Gegensatz zum Deutschunterricht - nicht so klar in Einführungs- und Übungsphase einteilen ließe und daher die Rollenverteilung auch nicht so einfach sei. Frau Dörfler spricht zudem noch eine weitere wichtige Aufgabe an, welche der/die NebenlehrerIn übernimmt: Das Einspringen und die Unterstützung des Hauptlehrers insbesondere im Hinblick auf die Förderung der leistungsschwächeren Schüler_Innen. Dies wird als positiv gesehen und als „echt Bereicherung“ [164] erlebt.

Frau Ehinger erklärt, dass sie diese Art der Zusammenarbeit durch ihre Erfahrung beim Team-Teaching mit AHS-Lehrer_Innen nicht bestätigen könne. Daraufhin wendet sich der Diskurs, den Differenzen zwischen dem Unterrichtsstil von AHS- und HS-Lehrer_Innen zu. Dieser Ausschnitt wurde besonders genau analysiert, weil hier nicht nur sehr detailliert an einem konkreten Beispiel aufgezeigt wurde, wie spannungsgeladen die Teamarbeit sein kann, wenn unterschiedliche pädagogische Überzeugungen und Arbeitsweisen aufeinander treffen, sondern auch, weil dabei unterschiedliche pädagogische Stile in Bezug auf das Individualisierte Lernen diskutiert wurden. Hinzu kommt die Verschränkung der Debatte mit der Diskussion über die Orientierung an homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen.

3.2.1.5. *Passage – „Dran Bleiben“ – „Selbstständigkeit der Schüler_Innen“ „Heterogene und Homogene Lerngruppen“ – Teil 1*

Die unterschiedlichen Unterrichtsstile sind in unterschiedlichen Auffassungen über das professionelle Selbstverständnis der Lehrpersonen verankert, insbesondere in Bezug auf die kontrollierende Funktion der Lehrperson. Die Debatte darüber verknüpft die Gruppe wiederum stark mit Konzepten zur Motivation und Selbstständigkeit der Schüler_Innen. Dies und die Verschränkung mit der Diskussion über die Orientierungen an homogenen bzw. heterogenen Lerngruppen und der Darstellung von Unterschieden des Unterrichtsstils zwischen AHS- und HS Lehrer_Innen macht die Passage sehr schwer zu analysieren. Die Herausarbeitung der unterschiedlichen Orientierungsmuster auf den unterschiedlichen Ebenen verläuft teils parallel, teils nacheinander. Immer wieder kommt es vor, dass die Orientierungsmuster so stark miteinander verknüpft sind, dass sie für die Diskutanten unhinterfragt zusammengehören. Erst in der weiteren Diskussion kann gezeigt werden, dass es sich um unterschiedliche Praktiken handelte, die unabhängig voneinander diskutiert werden können. Zudem können sie in unterschiedlichen Verknüpfungen auftreten. Diese ursprüngliche sehr enge Koppelung erklärt zudem, warum das Gespräch in der Passage immer wieder recht sprunghaft zwischen den Themen hin und her wechselt.

Eingehend auf die Schilderung der Erfahrung von Frau Ehinger aus der Team-Arbeit mit dem Kollegen aus der AHS meint Frau Allgäuer:

Fr. Allgäuer: Mhm. Das meine ich. Das ist der Unterschied, ob zwei Hauptschullehrer zusammenarbeiten oder ein AHS-Lehrer dabei ist, weil ein AHS Lehrer nicht so trainiert ist wie wir auf diesen Blick. Dass du mit einem Blick siehst, die drei wissen gerade überhaupt nicht, um was es geht.

Fr. Ehinger: Ja.

Fr. Allgäuer: Und bei den drei muss ich am Ball bleiben, da muss ich hin, da muss ich hin, da muss ich zehn Mal fragen. Und da ist bei mir die Kollegin eben, die mit Hausübungen und Listen und Dings; während ich schon alles andere mach, durchgeht

und schaut und korrigiert. Ich glaube nicht, zumindest ist es nicht, wenn unsere AHS-Lehrerin dazukommt, die würde nicht eine Sekunde auf das einen Wert legen, ob jeder genau alles hat. [175ff]

Frau Allgäuer unterstreicht, wie wichtig es sei, sich bei den einzelnen Schüler_Innen zu vergewissern, ob sie mitbekommen, „um was es geht“ [178]. Dies könne man mit einem trainierten „Blick“ [177] erkennen, den vorwiegend die HS-Lehrer_Innen besäßen, während dieser bei den AHS-Lehrer_Innen kaum vorhanden sei. Sollten die Schüler_Innen nicht wissen, „um was es geht“ [178], so bestünde der Sachzwang, wie im Verb „muss [180] zum Ausdruck kommt, dort immer wieder nachzukontrollieren, „am Ball zu bleiben“ [180] d. h. die Aktivitäten und den Lernprozesse sehr eng mitzuverfolgen. Dass es hier nicht um ein einmaliges Vergewissern über den Stand des Verstehens der Schüler_Innen geht, sondern viel mehr um einen andauernden Prozess, wird durch die Beschreibung von Frau Allgäuer deutlich, dass sie „zehn Mal fragen“ [181] muss. Außerdem wird klar, dass sich dieses Verhalten in der Schüler_Innen-Lehrer_Innen Interaktion besonders auf einige spezifische Schüler_Innen bezieht, wie sich durch die Formulierung „bei den drei“ [180] und die mehrfache Wiederholung der Ortsbezeichnung „da“ [180] zeigt. Ebenso wird dieses Verhalten im Kontext des Team-Teachings verortet.

Während die eine Kollegin den Unterricht anleite, übernehme die andere Kollegin die kontrollierenden Aufgaben, erzählt Frau Allgäuer. Sie „gehe durch“ [vgl. 182], „schaue und korrigiere“ [vgl. 182f] zum Beispiel die Hausaufgaben. Zur besseren Übersicht nähme sie „Listen“ [182] dazu, was auf die Genauigkeit und strukturierte Organisation, mit der diese Kontrolle stattfindet, hindeutet.

Frau Allgäuer etabliert durch ihre Ausführungen den positiven Horizont eines Unterrichtsstils des „Dran Bleibens“. Auf diesen strebt die Arbeitsweise der HauptschulLehrer_Innen zu. Hinter diesem scheint ein professionsspezifisches Rollenverständnis zu stehen, in welchem der Lehrperson die Aufgabe zufällt, den Lernfortschritt der Schüler_Innen genau im Blick zu behalten, zu kontrollieren und somit den Erfolg zu gewährleisten. Die Lehrperson scheint dabei die aktivere Partei in der Schüler_Innen-Lehrer_Innen-Interaktion zu sein. Die Unterrichtspraxis der AHS-Lehrer_Innen wird dem der HauptschulLehrer_Innen polarisierend gegenübergestellt. Ein negativer Gegenhorizont, der mit der Arbeitsweise der AHS-

Lehrer_Innen zusammenfällt, wird vorwiegend über die Negation des positiven Horizont des „Dran Bleibens“ konstruiert.

Besonders aussagekräftig ist auch die genaue Betrachtung der Beschreibung davon, was kontrolliert werden soll. „Ob jeder genau alles hat“ [184f], heißt es da bei Frau Allgäuer.

Als erstes zeigt dies, dass jede/r einzelne SchülerIn angesprochen ist. Es gibt scheinbar keine Ausnahmen. Als zweites betont das Wort „genau“ [184], wie schon durch die Führung der Listen angedeutet, dass Exaktheit und Genauigkeit einen hohen Stellenwert haben. Einen Freibereich für individuelle Grauzonen wird nicht thematisiert. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die Qualität der Hausübung bei allen Schüler_Innen auf demselben Niveau eingefordert würde. Drittens wird hier durch die Verwendung des Wortes „alles“ [185] klar, dass es keine Differenzierung in der Menge der Aufgaben zu geben scheint. Die Aussage wirkt so, als wenn von allen Schülern und Schüler_Innen das gleiche Maß an Leistung erwartet, eingefordert und kontrolliert würde.

Es wird hier ein weiterer Orientierungshorizont rekonstruiert, der mit dem aktiven, eher kontrollierenden Rollenverständnis der Lehrperson eng verknüpft zu sein scheint. Das Verhalten von Frau Allgäuer ist auf die Erreichung des positiven Horizontes einer homogenen Lerngruppe, in der jede/r SchülerIn auf dieselbe Art und Weise denselben Lernprozess durchläuft, ausgerichtet.

Frau Dreher und Frau Ehinger bestätigen das Orientierungsmuster und die Verknüpfung mit dem vorherigen Orientierungsmuster:

Df: Denn unsere AHS-Lehrerin sagt auch: Ja ist egal, ob die das alle können oder nicht, oder alle haben. Wenn er es nicht hat, hat er es nicht. Aus. Des geht aber in der Hauptschule nicht.

Ef: Genau, das ist auch von meinem Lehrer das Conclusio. [186ff]

Zudem bestätigen sie erneut die Kopplung der Orientierungsmuster und des sich daraus ergebenden Verhaltens an die Profession der/s Hauptschullehrer_In. Die Handlungsweisen und Orientierungen der AHS-Lehrpersonen stehen diesem wieder polarisierend gegenüber. Die Sprecherinnen grenzen sich vom negativen Gegenhorizont eines Professionsverständnisses ab, bei

dem sich die Lehrperson nicht dafür verantwortlich fühlt, d. h. es der Lehrperson „egal“ [187] ist, eine einheitliche Lernaktivität bzw. einen einheitlichen Lernfortschritt der Schüler_Innen durch ein kontrollierendes Verhalten sicherzustellen. Es scheint viel mehr, als wenn dieses eher passive Verständnis der Lehrer_Innenrolle auf der Selbstverantwortung der Schüler_Innen aufbaut.

Frau Dreher differenziert den Orientierungsrahmen jedoch noch, indem sie dessen Relevanz insbesondere für die Hauptschule betont und somit implizit den Geltungsbereich der Orientierungsmuster auf dieses pädagogische Feld eingrenzt. Implizit bedeutet dies aber auch, dass im Gymnasium oder in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern andere Handlungsweisen Ziel führend sein könnten. Die Abgrenzung von Frau Dörfler könnte aber auch als Zeichen für eine Statusproblematik zwischen AHS- und HS-Lehrkräften gedeutet werden.

Frau Dreher beschränkt ihren eigenen Kompetenzbereich auf den der Hauptschule, zu welchem die Gymnasiallehrer_Innen durch das Konzept der neuen Mittelschule Zugang erhalten. Den Hauptschullehrer_Innen bleibt jedoch umgekehrt das Anwenden ihrer Kompetenzen in einer anderen Schulform, wie dem Gymnasium, schon rein rechtlich verwehrt. Diese Ungleichverteilung könnte zu Abgrenzungshaltungen und Statuskämpfen führen, da die Gefahr groß ist, dass die Hauptschullehrerinnen und -lehrer durch diese formellen Bedingungen eine nazistische Kränkung erfahren.

Auffällig ist zusätzlich, dass sich Frau Dörfler auf die Hauptschule bezieht, obwohl das Unterrichten in der Neuen Mittelschule diskutiert wird. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Bezug auf die Hauptschule in Abgrenzung zum pädagogischen Handlungsfeld des Gymnasiums als Metapher für den Umgang mit leistungsschwächeren Schüler_Innen angesehen werden kann. Es lässt sich erahnen, dass die Sprecherin betonen möchte, dass gerade beim Umgang mit leistungsschwächeren Schüler_Innen das „Dran Bleiben“ besonders wichtig sei.

Hierbei muss man sich nochmals in Erinnerung rufen, dass die Neue Mittelschule in ihrer Konzeptualisierung eine Gesamtschule für Schüler_Innen unterschiedlicher Leistungsgruppen ist. Daher kann der Bezug auf die Hauptschule auch als Zeichen dafür angesehen werden, dass die Selbstwahrnehmung als neue Schulform erst am Beginn steht. Die Identifikation mit der alten Schulform scheint noch gegeben zu sein bzw. eine neue Identität als Lehrkraft einer NMS befindet sich noch im Aufbau.

Frau Allgäuer verknüpft nun die aus der Gruppe hervorgebrachten Orientierungen mit der von außen vorgegebenen Norm des Individualisierten Lernens. Sie ordnet die Norm des Individualisierten Lernens dabei dem Verhalten der AHS-Lehrerin und somit dem negativen Gegenhorizont zu:

„Das wäre individualisiert schon, nicht? Das die ihn, auf's Individuum, wenn er es nicht macht, ist es auch ein Teil, denk ich, was zwar zum peripher, zum Individualisierten Lernen wird. Das ist ja ein individualisiertes Nicht-Lernen, als ein Lernen Aber dass man dann als Lehrer nicht mehr so viel Gewicht drauf legen sollte.“ [191].

Die Zuordnung geschieht zuerst durch eine offene Frage an die Gruppe. Dies könnte ein Ausdruck von Unsicherheit sein, da sich die Sprecherin scheinbar in der Gruppe rückversichern will, ob ihre These stimmig ist. Ebenso kann es als Zeichen dafür gesehen werden, dass Frau Allgäuer gerade erst dabei ist, diese Überlegungen zu entwickeln und ihre eigene Frage auch an sie selbst gerichtet ist.

Erneut wird der zuvor beschriebene Gegenhorizont dargelegt, bei dem die Lehrperson nicht mehr so viel „Gewicht drauf legt“ [195], d. h. Bedeutung bei misst, „ob jeder genau alles hat“ [184]. Das Ergebnis ist, dass jemand etwas „nicht macht“ [191]. Dies wird als „individualisiertes Nicht-Lernen, als ein Lernen“ [193], bezeichnet, da es vom Individuum abhängig ist, ob jemand etwas macht oder nicht. Es zeigt sich, dass die Negation eines Lernprozesses als eine Sonderform des allgemeinen Lernprozesses auch als Teil des Individualisierungsprozesses angesehen wird.

Frau Allgäuer grenzt sich von diesem negativen Gegenhorizont klar ab, indem sie jedes einzelne Worte im Satz „Aber das können wir - nicht.“ [194] klar ausspricht und betont.

Durch den Tonfall kommt die emotionale Bedeutsamkeit zum Ausdruck. Eine Krise bahnt sich an, die aus den unvereinbaren Gegensätzen zwischen dem eigenen positiven und dem vorgeschriebenen Orientierungsmuster erwächst.

Frau Allgäuer stützt im Folgenden den positiven Horizont der kontrollierenden Rolle des Lehrers mit dem Argument, dass ein Schüler für den weiteren Stoff nicht mehr anschlussfähig

sei, wenn er zu Beginn etwas im Stoff verpasst hat. Dies drückt sie mit Hilfe der Metapher einer Zugreise aus.

„Wenn wir das in der ersten Klasse Englisch nicht tun, versäumt er den Zug, wenn ich jetzt sage, von Wien nach St. Pölten und kann dann nicht von St. Pölten nach Linz weiter fahren, weil dieses Stück fehlt“ [195ff].

Die Zugfahrt führt die Gruppe erst von Wien nach St. Pölten. Von dort aus müsse man dann den Anschlusszug von St. Pölten nach Linz nehmen. Hier zeigt sich wieder, wie sehr die zwei aufgeworfenen Propositionen miteinander verknüpft sind. Es kommt zum Ausdruck, dass Frau Allgäuer davon ausgeht, dass es nur einen Weg nach Linz gebe, nämlich den über St. Pölten, und alle Kinder diesen Zug zur gleichen Zeit nehmen müssten. Alle befänden sich zur gleichen Zeit auf dem gleichen vorgegebenen Lernweg. Dass man auch mit dem Bus oder dem Rad nach Linz fahren könne, ist nicht angedacht, ebenso wenig, wie einen durchgehenden ICE zu nehmen. Es zeigt sich wieder die Orientierung an einer homogenen Lerngruppe, die einen einheitlichen, vorgeschriebenen Lernweg geht.

Frau Allgäuer führt ihre Argumentation weiter aus, indem sie die Notwendigkeit des kontrollierenden Lehrerverhaltens durch die fehlende Motivation der Schüler und Schüler_Innen begründet. Sie stellt ihrem eigenen Orientierungsrahmen das Konzept des Individuellen Lernens gegenüber, welches auf der Grundannahme der intrinsischen Motivation und der Freude am Lernen basiert. Sie lehnt das Konzept des Individuellen Lernen jedoch ab. In den unrealistischen Grundannahmen sieht sie den Grund für das Scheitern des Konzeptes. Diese Problematik wird später von Frau Ehinger durch das konkrete namentliche Benennen eines Schülers ergänzt, auf den diese Motivationsproblematik zutrifft.

Überraschend ist vielleicht, dass schlussendlich der Begriff der Individualisierung doch in Verbindung mit der eigenen Orientierung eingeführt wird, nachdem kurz zuvor noch das Konzept zweimal abgelehnt worden ist. So meint etwa Frau Allgäuer „...das ist auch individualisiert“ [206], , wenn es darum geht, im Blick zu behalten, welche Schüler_Innen gerade nicht aus eigener Motivation heraus lernen können oder wollen.

Dies zeigt einerseits, wie viel Unsicherheit bezüglich des Begriffes besteht und was darunter nun wirklich zu verstehen sei, andererseits wird aber auch deutlich, dass der Begriff sehr dehnbar ist und sich darunter konträre pädagogische Orientierungsmuster und Handlungspraxen verstecken können.

Frau Canstätter kritisiert im Anschluss an die Ausführungen von Frau Allgäuer die Proposition des vorgeschriebenen, homogenen Lernweges für alle Schüler_Innen, obwohl zuvor eigentlich von Motivation gesprochen wurde und das kontrollierende Verhalten der Lehrer_Innen im Vordergrund der Diskussion stand. Dies weist daraufhin, wie präsent für die anderen DiskussionsteilnehmerInnen dieser Orientierungsrahmen zu spüren war, auch wenn er noch nicht explizit angesprochen worden war.

Frau Canstätter stellt zu diesem Orientierungsrahmen eine Antithese auf, indem sie anführt, dass in Übungsphasen das Niveau und die Menge der Leistung differenziert werden könnten.

Sie stützt ihre Antithese durch das Argument, dass auch die Leistungsgruppen früher nicht homogen waren. Trotzdem war jeder gezwungen, alles gleich im Heft stehen zu haben. Ihre Übertreibung „von A-Z“ [213] macht klar, dass sie ein solches Vorgehen eher negativ bewertet.

Dies wird von Frau Ehinger, die zuvor Frau Allgäuer und Frau Dörfler bei ihren Ausführungen unterstützt hat, mit „Genau“ [214] validiert. Bei der weiteren Beschreibung des positiven Horizont einer heterogenen Orientierung durch Frau Canstätter fällt auf, dass sie fünf Mal ansetzt, bevor sie ausspricht, dass für sie die Umstellung hin zu diesem neuen Orientierungsmuster eine Herausforderung war. Dies kann als Zeichen für eine bestimmte Unsicherheit angesehen werden bzw. als eine Schwierigkeit, das auf den Punkt zu bringen, was ausgedrückt werden soll. Die konkret beschriebene Handlungspraxis im Unterricht, die sich aus dem Orientierungsmuster ergibt, ist der Einsatz von Übungszetteln mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, die sich die Schüler_Innen in freien Arbeitsphasen selbst wählen. Mit der Schilderung der Praxis leitet Frau Canstätter automatisch zu den Themen Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler_Innen und zum Thema Kontrolle durch die Lehrperson über.

Sie kontrastiert die Proposition der kontrollierenden Lehrperson, die von Frau Allgäuer am Anfang der Passage beschrieben und von Frau Dörfler und Frau Ehinger validiert wurde,

mit dem Bild der/s selbständigen SchülerIn. Diese könnten „eigenverantwortlich“ [221] mit Hilfe von „Selbstkontrolle[...]zettel“ [221] arbeiten, auf eine Kontrolle durch die Lehrperson, dass „jetzt jeder alles hat“ [220], würde explizit verzichtet. Es sei in Ordnung, wenn die Schüler_Innen unterschiedlich weit kommen.

Mit der skeptischen Nachfrage: „Können die Schüler damit umgehen? [-] Haben sie das gelernt im Laufe der Zeit?“ [225f] lässt Frau Dörfler erkennen, dass sie weiterhin an der zuerst aufgeworfenen Propositionen der aktiven, eher kontrollierenden Lehrperson festhält und sich noch nicht hat überzeugen lassen.

Daraufhin bestätigt Frau Canstätter die von ihr eingebrachte Antithese zur Selbstständigkeit der Schüler zögerlich und in unvollständigen Sätzen. Dabei wird sie von Frau Ehinger unterstützt, die erzählt, dass sie die Schüler_Innen in ihrem Unterricht „zeitweise“ „immer vergleichen“ „lasse“ [228].

Daraufhin schaltet sich Herr Bayer in die Diskussion ein.

„Also ich kann mir vorstellen, dass das Lernen so funktioniert, wenn zwei oder drei Lehrer in der, in der Klasse drin stehen und auch schauen, dass was weitergeht. Meine Erfahrungen waren eigentlich im Laufe des Jahres so, dass dieses System mit „Jeder sucht sich seinen, den Schwierigkeitsgrad und jeder arbeitet vor sich, selbständig vor sich hin“ am Anfang, glaub ich, auch für die Schüler was, was Neues war und, und sehr begeistert oder sehr engagiert angegangen ist. Und mein Eindruck jetzt ist, ich meine, jetzt hat sich, sich dieses System auch ein bisschen etabliert und eingeschliffen. Und, äh, [--] dass wir [-] oder das ist mein Eindruck, dass ich oder wir schon mehr, mehr Energie dafür aufwenden müssen zu sagen: Okay, hörst du. Tu wieder weiter. Ich meine, geht eh auch zu den Schwachen, geht eh [zögerndes stotternd 1-2 Sek.] tut man beim nächsten Beispiel weiter und wenn du eins, schon zehn Minuten an der gleichen Rechnung und du schaust die halbe Zeit in die Luft, äh, da war am Anfang mehr Engagement vorhanden“ [230ff] „Man muss jetzt schon immer wieder mehr so einen kleinen Schups dazugeben, dass, dass auch jeder wirklich diese Zeit auch nützt und dementsprechend, äh, selbstständig vor sich, vor sich hinarbeitet“ [244ff]

In seinen Schilderungen präsentiert Herr Bayer zum ersten Mal eine neue Kombinationsmöglichkeit der verschiedenen Horizonte und leitet damit den Versuch einer Synthese ein, indem er die Proposition der kontrollierenden Lehrpersonen bestätigt, die „schauen, dass was weitergeht“ [231f]. Er beschreibt dabei jedoch eine recht sanftere Form des „Dran Bleibens“. Statt Listen zu

führen ginge es darum, ermahnende Worte zu finden und somit einen „kleinen Schups zu geben“ [244]. Er zeichnet damit das Bild einer Lehrperson, die zwar zur Selbständigkeit ermutigt, zugleich aber, falls diese nicht erfüllt wird, eingreift. Gleichzeitig stützt er die von Frau Canstätter aufgeworfene Antithese der Differenzierung und somit die Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe. Er unterstützt die Idee, dass die Schüler_Innen eigenständig den Schwierigkeitsgrad wählen dürfen. Frau Canstätter erweitert die Beschreibungen von Herrn Bayer. Sie ergänzt Motivationsstrategien, die die Lehrperson einsetzen kann, um die/den SchülerIn zum selbstständigen Lernen anzuregen, wie „Belohnungen“ [247]. Darin ist zu erkennen, dass sie der von Herrn Bayer vorgeschlagenen Synthese und seinem neuen Verschränkungsvorschlag der unterschiedlichen Orientierungshorizonte zustimmt

Herr Bayer ergänzt weiterhin, dass die Anfangsmotivation der Schüler auf Grund des neuen Systems nachgelassen habe und sie den Freiraum, den Sie bekommen, zum Teil auch nützen „um einfach einmal nichts zu tun“ [252]. Damit geht er auf die Bedenken von Frau Dörfler ein und integriert sie in die Synthese. Er selbst scheint das Faktum, dass die Schüler den Freiraum zu Selbsttätigkeit nicht immer produktiv nutzen, nicht als negativ zu beurteilen. Es scheint fast so, als ob er dies als einen Teil des Lernprozesses ansieht.

Daraufhin schwenkt die Diskussion hin zur selbstständigen Tätigkeit und Motivation der Schüler_Innen, sowie zur Effektivität der Neuen Mittelschule. Die vorgeschlagene Synthese von Herrn Bayer steht offen im Raum. Sie wird weder abgelehnt noch bestätigt. Stattdessen kommt es zu einer Verschiebung der oben genannten Unterthemen. Die Debatte wird aber kurz später wieder aufgegriffen. Zuvor betont Frau Canstätter jedoch noch, dass die eigene Denkleistung der Schüler_Innen durch die erhöhte selbstständige Tätigkeit größer geworden ist. Die neue Unterrichtsweise kontrastiert sie dabei mit dem negativen Gegenhorizont des berieselnden Frontalunterrichts.

Wichtig ist hierbei zu bemerken, dass erneut die Ablösung der Leistungsgruppen mit einer Veränderung des Unterrichtsstils gleichgesetzt wird, welche wiederum zu einer erhöhten Selbsttätigkeit führt. Darauf, wie diese Veränderung im Unterricht aussieht, wird nicht weiter eingegangen. Es kann nur vermutet werden, dass die Lehrerin sich immer noch auf die freie

Übungsphase bezieht, in der selbstständig Übungsblätter in verschiedenen Schwierigkeitsstufen ausgewählt werden können, die eigenständig kontrolliert werden.

Auch Frau Allgäuer kehrt nun die positiven Seiten der Auflösung der Leistungsgruppen hervor. Sie argumentiert, dass die leistungsschwächeren Schüler dadurch motiviert würden, dass sie mitbekämen, „was man den Besseren vorsetzt“ [270]. Die passive Konstruktion des Satzes deutet wieder auf die Bestätigung der zuvor verhandelten Proposition der aktiven Lehrperson und der konsumierenden Schüler_Innen hin. Umso überraschender ist es, dass die Sprecherin kurz darauf anfügt, dass sie glaubt, „dass die Selbsttätigkeit [der Schüler_Innen] ganz einfach gesteigert worden ist“ [271f]. Wie dies geschieht oder wodurch sich das äußert, wird aber nicht ausgeführt. Es scheint, als ob zwar oberflächlich hier eine Synthese erreicht werden soll, dass aber das tiefer liegende Verständnis von Selbsttätigkeit nicht verhandelt wird. Ebenso kommt es zu keinem spezifischeren Austausch über die didaktischen Methoden zur Erreichung von Selbsttätigkeit.

Frau Ehinger kommt im Anschluss daran wieder zur Diskussion über heterogene und homogene Lerngruppen zurück. Sie meint, „dass es gar nicht anders geht, dass man nicht differenziert“ [273]. Sie betont damit die Notwendigkeit der Differenzierung. Argumentiert wird diese Notwendigkeit zur Differenzierung mit den unterschiedlichen Lerntempi der Schüler_Innen. Als ein Beispiel für die praktische Durchführung der Differenzierung gibt Frau Ehinger die Menge der Sätze an, die bei einer Übung geschrieben werden.

3.2.1.6. Exkurs: Unterschiedlicher Unterrichtsstil zwischen AHS- und HS-Lehrer

Nach einer kurzen Pause von zwei Sekunden springt die Lehrerin vom eingebrachten Thema zurück zum unterschiedlichen Unterrichtsstil von AHS- und HS-Lehrpersonen. Dieser Exkurs wird durch die interessierten Nachfragen der anderen Diskutanten vorangetrieben.

Dieser plötzliche Sprung im Thema überrascht zuerst, ebenso wie der Umstand, dass keiner der anderen Diskussionsteilnehmer zu dem Argument, dass Differenzierung notwendig sei, Stellung bezieht, obwohl die längere Pause von Frau Ehinger es erlauben würde. Der plötzliche Sprung zurück zur Ausgangsthematik der Passage kann jedoch als Zeichen dafür angese-

hen werden, wie verknüpft alle Unterthemen miteinander sind. Ebenso scheint es zu einer Verschiebung zu kommen. Die Diskussion über die Notwendigkeit von Differenzierung wird vorerst zu Gunsten des Unterschieds in den Unterrichtsstilen von AHS- und HS-Lehrpersonen fallen gelassen.

Frau Ehinger schildert erneut den positiven Horizont des „Dran Bleibens“. Sie stellt diesen wieder der Handlungspraxis ihres AHS-Kollegen gegenüber.

„War auch sehr spannend eben zu sehen, in der Wochen wo, wo der, mein Kollege auf Skikurs war, da habe ich dann ausschließlich, dann Hauptschullehrer-Kollegen gehabt und das war sehr, sehr interessant, weil die komplett anders reagieren [273ff] „Ja. Die stellen sich hin und, und, und wenn ich sage, jetzt schlagen wir die Hefte auf, geht sofort der Scann beim Kollegen, ffffffffd, [Geste, mit ausgestrecktem Zeigefinger, geht sie imaginär Reihen von Schülern durch, von links nach rechts] Heft aufschlagen, Heft aufschlagen. Wirklich. Es sind, sind, sind nachwässern, was, äh, bei uns eben schon noch im Team ist, also wann, wann, wann mein Kollege, was erklärt, dann mache ich die administrativen Elemente und wenn ich etwas erkläre, dann heißt das für ihn halt, ähm, [--] ich stehe halt jetzt [-] oder schau halt oder wie auch immer. Also das sind so Dinge, wo, wo ich mir aber dann auch schwer tue, das demjenigen vorzuschreiben, weil. Ja“ [283].

Zudem beschreibt Frau Ehinger als weiteres Werkzeug der Kontrolle die Bestrafung in Form der Verteilung eines „großen Minus“ [299]. Des Weiteren betont Frau Ehinger - wie bei der ersten Entfaltung dieser Proposition - dass es sich hierbei besonders um eine Handlungspraxis handelt, die das Verhalten der Lehrperson gegenüber den schwachen Schüler_Innen betrifft. Dies wird noch verstärkt durch die doppelte Betonung des Wortes „immer“ [„Und des ist es ja immer. Es geht ja immer um die schwachen Schüler“, 302]. Als Ursache für das geringe Leistungsniveau einer/s SchülerIn werden die fehlenden Hausaufgaben gesehen, die durch zusätzliche Übungen ausgeglichen werden müssten, was von der Lehrperson eingefordert werden müsse. Als wenn sie um Unterstützung für ihre Argumentation suche, fragt Frau Ehinger „Nicht?“ [305] offen in die Runde. Daraufhin bestätigt Frau Allgäuer den Orientierungsgehalt und die dargelegte Argumentation, indem sie erzählt, dass sie ebenfalls großen Wert auf die Hausaufgaben legt.

3.2.1.7. Passage – „Dran Bleiben“ – „Selbstständigkeit der Schüler_Innen“ - „Heterogene und Homogene Lerngruppen“ – Teil 2

Es scheint fast, als wenn Frau Allgäuer diesen verbindenden Moment gebraucht hat, in dem sich die Kolleginnen über einen Aspekt ihrer Handlungspraxis einig sind, um nun der Kollegin in Bezug auf die Notwendigkeit der Differenzierung zu widersprechen bzw. ihre Probleme mit dem Orientierungsgehalt anzusprechen.

„Aber wo ich Probleme habe. Ich bewundere euch. Aber ich könnte das nicht, dass ich sage: Der hat nur vier Sätze da drinnen stehen und nicht sechse, wenn ich gesagt habe sechse. Ich mein da bin ich auch.“ [306].

Im Vordergrund scheint es sich hier um eine Antithese zum positiven Horizont einer heterogenen Lerngruppe zu handeln. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch klar, dass Differenzierung als positiver Horizont generell nicht in Frage gestellt wird. Frau Allgäuer bewundert die anderen für die Fähigkeit, die Differenzierung umzusetzen und sieht es als Problem, dass sie selbst dazu nicht in der Lage ist. Es scheint sich hier nicht um das Problem zu drehen, dass sich unterschiedliche Horizonte der Gruppenmitglieder nicht miteinander vereinen lassen, vielmehr werden die Realisierungsmöglichkeiten unterschiedlich eingeschätzt. Es handelt sich hier wieder um eine Frage des Könnens [„Aber ich könnte das nicht“, 307].

Zudem zeigt die Sprecherin indirekt in ihrer Aussage, wie stark für sie das Konzept des „Dran Bleibens“ mit der Differenzierung verknüpft ist. Der Nebensatz, „wenn ich gesagt habe sechse“ [308], zeigt, dass Frau Allgäuer in ihrem erdachten Szenario den Schüler_Innen vorher nicht deutlich gemacht hat, wann und warum oder unter welchen Gesichtspunkten sie nun differenzieren sollen bzw. dürfen. Die Schüler entscheiden stattdessen willkürlich, wann und wie sie differenzieren. Die Willkür eines solchen Verhaltens scheint jedoch normalerweise von Frau Allgäuer nicht geduldet zu werden, da es einen Kontrollverlust bedeuten würde. Es scheint ihr wichtig zu sein, dass die Schüler_Innen eine Aufgabe, die von der Lehrerin eingefordert wurde, auch erfüllen. Für Frau Dörfler zeigt sich hier, dass der positive Horizont der Differenzierung

gedanklich dem positiven Ziel des „Dran Bleibens“ und der Kontrolle widerspricht. Daraus entsteht ein Orientierungsdilemma. Gefangen in diesem entscheidet sich Frau Dörfler jedoch für die Orientierung am positiven Horizont des „Dran Bleibens“ und gegen die Differenzierung

Frau Canstätter stimmt Frau Allgäuer zu, indem sie anbringt, dass es „schwer“ [310] sei zu differenzieren. Dadurch zeigt sie Verständnis für das Orientierungsdilemma, in welchem sich die Kollegin befindet. Jedoch geht ihre Zustimmung nicht so weit, dass sie die Möglichkeit der Differenzierung ausklammert.

Frau Dörfler beschreibt daraufhin ihre Situation noch bildhafter:

„Da bin ich total im alten, im alten Fahrwasser drinnen. Wenn, dann will ich haben, dass alle des einmal“[311ff].

Mit der Metapher, dass sie „im alten Fahrwasser“[311ff] drin sei, wertet Frau Dörfler zum einen ihre eigenen Verhaltensweisen als unzeitgemäß ab, zum anderen zeigt sie aber auch auf, wie schwer es ihr fällt, sich von alten Denk- und Handlungsmustern zu verabschieden. Ihr Ansatz, genauer auszuführen, welche Handlungsweisen hinter dem Bild stehen, wird jedoch von Frau Canstätter unterbrochen.

Diese leitet nun eine Synthese ein, indem sie ihrer Kollegin konkrete Vorschläge macht, was sie tun könne, damit Differenzierung möglich sei: Sie müsse von ihrem Anspruch, dass alle dasselbe haben, „runter kommen“ [315]. Weiterhin bemerkt sie jedoch, dass man eine solche Form des Lernens auch selbst erlebt haben sollte, um sie umsetzen zu können [„Das ist aber, des ist nur, wenn du es“ „selber auch erlebst“ [314ff]].

Frau Dörfler stimmt Frau Canstätter mit dem Satz „Ich weiß eh“ [315] zu. Dadurch wird angedeutet, dass es sich hier nicht primär um das Fehlen eines Bewusstseins über die Ansprüche der Norm des Individualisierten Lernens oder um deren Anerkennung handelt. Vielmehr kann vermutet werden, dass keine oder kaum praktische bzw. methodologische Umsetzungsstrategien vorhanden sind. Das Problem scheint eher in der Transformation des theoretischen Wissens in Ziel führende Handlungsstrategien zu liegen.

Frau Ehinger geht im darauf folgenden Beispiel auf den Konflikt zwischen dem positiven Horizont der Differenzierung und des „Dran Bleibens“ ein, welcher bei der Formulierung der Antithese durchscheint:

„Aber für mich gehört das zum Zuhören dazu. Es, es hat einen Grund warum ich sage ein, ein Satz hat sieben Wörter, weil dann auch wieder die Schwachen „Paul ist im Haus“ [-] [lacht, 1 Sek.] schreiben oder die einfachsten Formulierungen tätigen und somit hat er dann, sind das ja wieder nur“ [319ff].

Sie zeigt auf, dass sich diese beiden pädagogischen Prinzipien nicht zwangsläufig widersprechen und setzt hiermit erneut zu einer Synthese ein. Auch wenn sie den Schülern die Freiheit gibt, eine Variable zu variieren, nämlich die Anzahl der Sätze, die geschrieben werden sollen, so gibt es dennoch klare Regeln für die Art und Weise, wie die Sätze geschrieben werden sollen, nämlich mit mindestens sieben Wörtern. Auch in einem differenzierten Unterricht gehört es für sie dazu, dass die Schüler genau Zuhören, wenn die Lehrperson Anweisungen und Erklärungen gibt, und dass ein Mindestmaß eingefordert wird, weil es ansonsten, wie schon zuvor beschrieben, zu einer Abwärtsspirale der Leistung kommt.

Frau Dörfler bestätigt erneut die Wichtigkeit des „Dran Bleibens“, indem Sie betont, dass die Schüler_Innen ja nicht weiterkommen, wenn sie nur einfache Sätze schreiben [„Er kommt ja so nicht weiter damit, er krieg ja kein“ [323]. Dies ist der verbindende Punkt in der Synthese. Ob der Vorschlag, dass Differenzierung mit einem Mindeststandard und einer pädagogischen Haltung des „Dran Bleibens“ vereinbar seien, angenommen wird, ist nicht eindeutig erkennbar.

Die Diskussion wird daraufhin von Frau Allgäuer - mit Unterstützung von Frau Ehinger - zu den fachspezifischen und geschlechterspezifischen Unterschieden hingelenkt. Es hat den Anschein, als wenn in der Herausarbeitung der Unterschiede auch eine Erklärung gesucht wird, warum das Lehrerteam, das Mathematik unterrichtet, Ansätze für Differenzierung ausgearbeitet zu haben scheint, während dies im Englischunterricht noch nicht der Fall zu sein scheint.

Innerhalb der Diskussion kommt Frau Allgäuer noch einmal auf die Synthese und den Kompromissvorschlag des Einsatzes eines Mindestlevels zu sprechen:

„Wir müssen aber und das sehe ich schon in meiner Verpflichtung in einer Sprache, die neu ist, [...], wenn ich da auch noch sage, was er hat, hat er, dann wird er in der Vierten genau nichts haben. Und das kann ich vielleicht in der Vierten oder der Dritten schon pro; trainieren. Das ist okay, wenn du auf den Stand kommen willst, dann. Es gibt keine Berufsschule, es gibt nichts, wo man heute nicht Englisch braucht. Und da fühle ich mich als erster Fremdsprachenlehrer verpflichtet, ein Level zumindest in den ersten zwei Klassen ein, einen Mindestlevel anzusetzen über den nichts geht“ [335ff].

Erneut zeigt sich hier die Orientierung am positiven Horizont des „Dran Bleibens“. Allerdings bleibt wieder unklar, ob Frau Allgäuer die Orientierung des „Dran Bleibens“ als unvereinbar mit dem Anspruch des Inneren Differenzierens sieht oder nicht. Insgesamt – mit Blick auf das gesamte Gruppendiskussion - wird der Orientierung des „Dran Bleibens“ scheinbar eine größere Bedeutung eingeräumt als der Differenzierung, da das „Dran Bleiben“ stärker und öfter betont wird. Zudem weist der Umstand, dass die Passage sowohl durch das Thema des „Dran Bleiben“ eingeleitet als auch abgeschlossen wird, auf dessen Priorität hin. Eine Synthese wird daher nur teilweise erreicht, und so hat die Passage im Gesamten betrachtet doch einen oppositionell -angehauchten d. h. kontroversen Diskussionsstil.

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Differenzierung wendet sich die Diskussion der Veränderung des Notensystems zu. Es wird angemerkt, dass das Notensystem viel undifferenzierter sei als zuvor an der Hauptschule und dass der schlechten „Dreier“ [348] und ein „sehr breites Genügend“ [363] viel kaschieren würden und daher kein akkurates Feedback an Eltern und Schülerschaft gewährleisten würden. Eine Lehrerin sieht dies als enorme persönliche Belastung an und meint, dass sie auch gegen diese Ungerechtigkeit auf die „Barrikaden steigen“ [353] würde, wäre dadurch nicht ihr Job gefährdet. Weiterhin wird diskutiert, ob das Niveau der NMS dem des Gymnasiums entspricht. Die Gruppe ist geteilter Meinung. Diese Unterscheidung wird vorwiegend auf geschlechts- und fachspezifische Unterschiede zurückgeführt, was wieder zum zuvor erwähnten Diskurs zurückführt.

3.2.1.8. Passage Innere Differenzierung im Englischunterricht

Um die Diskussion wieder mehr auf das Individuelle Lernen zu fokussieren fragt die Interviewerin Frau Allgäuer, die gerade erzählt:

„Und sehen Sie da einen Unterschied jetzt gerade spezifisch in Englisch zwischen den früheren Leistungsgruppen, die sie hatten und sozusagen jetzt, sozusagen, jetzt in dieser heterogenen Gruppe zu unterrichten? Wie sie da auf die Kinder eingehen können? Oder?“ [460].

Implizit schwingt hier die Annahme mit, dass es durch das Team-Teaching in den heterogenen Lerngruppen möglich sein sollte, besser auf die einzelnen Kinder einzugehen. Die Interviewerin sieht dies als Voraussetzung für das Gelingen des Individuellen Lernens an. Die Frage hat daher einen suggestiven Gehalt. Fragen mit suggestivem Charakter sollten eigentlich vermieden werden, sind hier jedoch auf die geringe Moderationserfahrung der Interviewerin zurückzuführen.

Frau Allgäuer geht thematisch auf die Frage ein, behandelt es aber in einem anderen Orientierungsrahmen, so dass es zu einer divergenten Diskursstruktur kommt.

„Ja, weil ich den, den Schwierigkeitsgrad von Anfang an verändern kann. Ich kann mit denen, die wollen die Vokabeln lernen, die bereit sind auf ein ganz, ein anderes, viel schneller, wie bei jeder Sprache, wenn du die Vokabeln mitlernst, viel schneller auf ein kreativeres Niveau kommen als mit denen, die das nicht können. Und wenn das wirklich schwache Kinder sind, dann brauchen die für die dritte Leistungsgruppen, denn so hat man uns das beigebracht. Wer mit einem Vierer aus der dritten Leistungsgruppen geht, da ist es okay, wenn, [-] da weiß man, dass der nicht so viel kann. Und wenn, wenn das in Ordnung ist, dann braucht er diese vielen Vokabeln nicht, braucht auch nicht so viel lernen und kann sich auf einfachere Satzgefüge bis zur Vierten hin, wenn man es von ihm nicht mehr erwartet. Aber das kann ich nicht machen mit jemand, der dann weitergehen will in eine andere Schule oder der auch die Sprache gerne lernen möchte. Also für Englisch finde ich, ist es sehr, sehr schwer nicht differenziert zu unterrichten.“ [465]

Frau Allgäuer sieht den Hauptunterschied zwischen der alten und der neuen Unterrichtsform darin, dass sie „den Schwierigkeitsgrad von Anfang an verändern kann“ [465] und daher besser auf das unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler_Innen eingehen kann. Das ausschlagge-

bende Kriterium für das Eingehen auf die Schüler_Innen scheint hier die Möglichkeit zu sein, den Schwierigkeitsgrad zu variieren. Warum dies in der heterogenen Lerngruppe besser gelinge, verglichen mit dem alten System der Leistungsgruppen, bleibt aber unklar.

Im Folgenden beschreibt Frau Allgäuer die unterschiedlichen Niveaus und Talente der Schüler_Innen, die in einer heterogenen Lerngruppe vorhanden seien, und welche Ziele sie mit den einzelnen Schüler_Innen dementsprechend erreichen könne. Es scheint, als wolle Frau Allgäuer mit diesem Statement die Erwartungshaltung der Interviewerin befriedigen. Es wirkt so, als wenn sie ihr zeigen möchte, dass sie das Eingehen auf die Schüler_Innen durchaus positiv bewerte, dass dies in Form der Differenzierung geschehe und dass diese nicht aus dem Unterricht weg zu denken sei. Unklar bleibt aber immer noch, was der eigentliche Unterschied zwischen der äußeren Differenzierung in Leistungsgruppen und der inneren Differenzierung in heterogenen Gruppen ist, sowie wie diese Differenzierung im Unterricht konkret aussieht und wie sie methodisch erreicht wird.

Außerdem zeigt die Verwendung der alten Kategoriebezeichnungen – erste, zweite und dritte Leistungsgruppen –, dass zwar nun alle Schüler_Innen in einer Klasse unterrichtet werden, dass aber die Kategorien des alten Systems weiterhin präsent zu sein scheinen. Es stellt sich die Frage, ob nicht eigentlich das frühere Orientierungsmuster von Differenzierung hinter dieser Argumentation verborgen liegt: die Idee, dass es unterschiedliche Gruppen von Schüler_Innen gibt mit unterschiedlichen Leistungsstärken und unterschiedlichen Zielen, welche unterschiedlich beschult werden.

Diese Vermutung wird auch durch die Reaktion von Frau Canstätter bestätigt, welche anmerkt, dass die Englischklasse „ab der Dritten wahrscheinlich auch räumlich auseinander gehen“ [477] müsse. Dies zeigt, dass in der Vorstellung der Lehrerin die Art und Weise, wie die Differenzierung im Moment durchgeführt wird, auf Dauer nicht aufrecht zu erhalten ist. Vielmehr wird angedacht, ab der Dritten Klasse [7. Schulstufe] zum alten System der äußeren Differenzierung in Leistungsgruppen zurückzukehren. Es wird deutlich, dass das alte System der äußeren Differenzierung immer noch als Lösungsansatz für den Umgang mit der steigenden Heterogenität angedacht wird.

Dieser Einwurf führt nun zu einer regen Diskussion mit Stimmenüberlagerung. Dies kann als einer der dramaturgischen Höhepunkte des Gespräches angesehen werden. Jeder möchte gleichzeitig zum Thema Stellung nehmen, die Teilnehmer lassen einander nicht mehr ausreden und unterbrechen sich gegenseitig.

Frau Dörfler merkt dabei an, dass die Aufteilung der Klasse in Gruppen ab der Dritten eine Handlungspraxis sei, die „nicht erwünscht“ [479] wäre. Damit verbalisiert sie, wie schwierig es für die Lehrpersonen ist, zu ihren Orientierungsmustern zu stehen, die dem Konzept des Individualisierten Lernens entgegen laufen. Frau Ehinger validiert diese Aussage dadurch, dass sie die Realisierungsmöglichkeiten des Vorschlages als sehr unwahrscheinlich einschätzt. Sie betont hierdurch wieder die Diskrepanz zwischen den von außen vorgegebenen Vorschriften und Normen und den Orientierungsmustern der Gruppe. Die Spannung die durch diese Diskrepanz entsteht kommt sehr deutlich in der Frage von Frau Dörfler zum Ausdruck, mit wem man im Unterricht denn sprechen sollte, mit den leistungsschwachen oder den leistungsstarken Schüler_Innen [vgl. 483]. Es kristallisiert sich heraus, dass das Konzept der äußeren Differenzierung, in der zwei oder drei getrennt wahrgenommene Gruppen adressiert werden, noch vorherrscht. Ein methodisch-didaktisches Konzept, wie die Schüler gleichzeitig auf unterschiedlichen Leistungsniveaus angesprochen werden sollen, scheint nicht zu existieren oder als diskussionsrelevant angesehen zu werden.

Herr Bayer und Frau Canstätter nehmen die Bedenken von Frau Dörfler und Frau Ehinger auf. Sie argumentieren, dass es ab der dritten Klasse [7. Schulstufe] Schüler_Innen gäbe, die von da an auch formell auf der Hauptschulschiene seien. Sie sähen in dieser formellen Trennung eine Möglichkeit, welche die äußere Differenzierung zeitweise rechtfertige, und damit die Realisierungschancen erhöhe. Das Argument strebt auf eine Synthese zu. Bemerkenswert ist hierbei, dass Herr Berndt den Satz beginnt, dieser aber von Frau Canstätter zu Ende geführt wird. Dies zeigt, wie sehr die beiden aufeinander eingespielt sind und wie klar diese Überlegungen im Fach-Team verankert sind.

Frau Dörfler stimmt den Überlegungen von Frau Canstätter und Herrn Bayer mit einem zweifachen „Ja“ [486] zu. Daraufhin führt Frau Canstätter als Beispiel für Umstände, unter denen eine räumliche Trennung gerechtfertigt wäre, das Durchführen einer verbalen Übung an.

Der Konflikt zwischen den Vorstellungen der Lehrpersonen zur Differenzierung und der konzeptionellen Idee, hier präsentiert durch die Frage der Interviewerin, wird nicht weiterverfolgt. Stattdessen wird ein ähnlicher Konflikt zwischen den vorgegebenen Normen von außen – dem Anspruch „Schule als Ort des Lernens“ – und den eigenen Vorstellungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht in der Praxis – hier die geringe Unterrichtszeit am Vormittag – aufgeworfen und diskutiert.

Frau Dörfler leitet diesen Themenwechsel durch die Frage ein, inwieweit in der NMS Hausübungen überhaupt gegeben werden sollen, da es immer hieße „Schule als Ort des Lernens“. Diese normative Leitvorgabe wird im Konzept der NMS genannt. Die Gruppe stellt sich jedoch gegen diese Norm: Sie sind sich einig, dass ein Verzicht auf die Hausübungen nicht möglich wäre in einem System, in dem die Schüler_Innen schon zu Mittag nach Hause gingen. Um diesen Anspruch umsetzen zu können, bräuchte es eine Lernstunde am Nachmittag, da die Zeit im Unterricht nicht ausreiche, den vorgegebenen Stoff zu erreichen, so Frau Dörfler. Frau Allgäuer betont zudem, dass die Lehrer_Innen sich die Menge, die unterrichtet werden soll, nicht aussuchen, sondern dass diese durch die Bücher und den Lehrplan vorgegeben würde. Dadurch macht sie deutlich, dass die Lehrer_Innen sich auch noch anderen Normen verpflichtet fühlen, als denjenigen, die durch die Einführung der NMS betont worden sind.

3.2.1.9. Passage Praxistauglichkeit des Konzepts des Individuellen Lernens

Innerhalb der Diskussion über die Hausaufgaben fragt Frau Allgäuer plötzlich in die Gruppe hinein, „mit welchen Kindern“ [513] das Konzept der NMS „jemals ausprobiert worden“ [513] sei, „dass das aufgeht“ [514].

Af: Ja dass, das, wie dieses Konzept dann genau mit welchen Kindern das jemals ausprobiert worden ist, dass das aufgeht. Das würde mich interessieren, ja dass, das, wie dieses Konzept dann genau mit welchen Kindern das jemals ausprobiert worden ist, dass das aufgeht. Das würde mich interessieren, wer das wirklich kann. Das man so, ja

- C:f \perp *Es gibt ja nicht wirklich jetzt* [leise, langsam] Evaluationen, wo man, sagt, das ist jetzt [-] das Erfolgsrezept. Nicht?
- Af: Ja, eben.
- Cf: Ähm. Wenn man jetzt. Ich mein, sie haben uns ja nicht dezidiert gesagt, wir sollen die Hausübungen abschaffen. Nicht?
- Af: Na, na, na, na.
- Cf: Weil Schule ist Lernen. Das haben sie nicht gesagt. Das müssen wir jetzt. Den Spagat machen. Schule ist Lernort. Und, und Hausübungen? Hä?
[513ff]

Frau Allgäuer fragt hierbei implizit danach, wo und wann sich gezeigt hat, dass das Konzept des Individualisierten Lernens nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis umsetzbar ist. Dies sagt sehr viel über ihre Einstellung gegenüber dem Konzept aus. Es scheint, als wenn sie dieses als sehr praxisfernes Konstrukt ansieht, dass auf dem Schreibtisch entstanden ist, ohne jedoch wichtige Anforderungen und Rahmenbedingungen der Schule zu berücksichtigen. Sie fragt nicht nur nach den Schüler_Innen, mit denen das Konzept der NMS umzusetzen wäre, sondern auch nach den Lehrer_Innen, welche die Kompetenz besitzen, dieses Konzept umzusetzen [„...wer das wirklich kann“ 517]. Hier zeigt sich auch eine gewisse Spannung, die scheinbar dadurch entsteht, dass Frau Allgäuer das Gefühl ausdrückt, den Ansprüchen des Konzeptes des Individualisierten Lernens nicht gerecht werden zu können, da dies unmöglich scheint. Als Orientierung kristallisiert sich hier heraus, dass das Konzept des Individualisierten Lernens als ein idealistisch überlastetes, praxisfernes Konzept angesehen wird.

Frau Canstätter knüpft an den von Frau Allgäuer etablierten Orientierungsrahmen an. Sie sieht das Problem des Konzeptes jedoch vorwiegend darin, dass es kein konkretes „Erfolgsrezept“ [519] für die Praxis gibt, d. h., dass es keine „Evaluationen“ [518] gebe, aus denen spezifische Handlungsanweisungen folgen würde. Sie nehme das Konzept auch als sehr schwammig wahr. Aus den teilweise widersprüchlichen Anforderungen zwischen dem normativen Konzept des Individuellen Lernens in der NMS und den anderen schulischen Anforderungen - wie der Erfüllung des Anspruches des Lehrplans innerhalb der begrenzten Unterrichtszeit - sieht sie die Aufgabe der Lehrperson erwachsen, diese Ansprüche zu balancieren. Dies wird mit dem

Bild des Spagates ausgedrückt. Das Bild drückt aber auch die Schwierigkeit aus, welche der Bewältigung dieser Aufgabe innewohnt. Zudem zeigt sich in der Formulierung „Das müssen wir jetzt“ [524], dass die Übernahme dieser Balanceaufgabe laut Frau Canstätter aus einem Sachzwang heraus erwächst. Diese Aufgabe scheint nicht unbedingt zu einer der favorisierten Tätigkeiten der Lehrer_Innen zu gehören, wie es etwa durch die Verwendung der Verben „können“ oder „dürfen“ nahe gelegt worden wäre. Es zeigt sich hier als erweiterter Orientierungsrahmen die Rolle der Lehrperson, welche die schulischen Anforderungen und Rahmenbedingungen mit den normativen Vorgaben des Individuellen Lernens in der NMS zu balancieren hat.

Die Diskussion wird nicht mehr weiter ausgeführt, stattdessen leitet Frau Canstätter zu einem weiteren Themenbereich über - der Einführung der Bildungsstandards - bei dem die Lehrpersonen ebenfalls die Balance zwischen Individualisierung und anderen schulischen Anforderungen finden müssen.

Frau Canstätter bewertet dieses Orientierungsdilemma zuerst als negativ. Sie meint, dass „der Spagat“ zwischen den unterschiedlichen Anforderungen „wahrscheinlich“ „nicht gut geht“ [534]. Die Problematik wird jedoch von Herrn Bayer entschärft, indem er die Standards als lächerlich und für ihn als unbedeutend kritisiert, da er die Validität der Tests stark bezweifelt. Es kommt zu einer Distanzierung von der von außen vorgegebenen Norm. Diese Distanzierung wird von Frau Canstätter validiert.

3.2.1.10. Exkurs: Leistungsbewertung und das Niveau der Neuen Mittelschule

Anknüpfend an die Diskussion über die Einführung der Standards fügt Frau Canstätter an, dass für sie nicht die Bildungsstandards, sondern die Anforderungen der Höheren Schulen als Leistungsorientierung - zumindest für die leistungsstärkeren - Schüler_Innen entscheidend seien. Darin wird sie von Herrn Bayer bestärkt. Zusätzlich merkt sie kritisch an, dass man bei einer Konzentration auf das Basiswissen Gefahr laufe, diese Anforderungen nicht zu erfüllen. Die Konzentration auf das Basiswissen werde trotzdem auf Fortbildungsseminaren betont. Frau Canstätter sieht das Gelingen der Reform der Neuen Mittelschule auf dem Prüfstand, da die

Plätze an den Höheren Schulen auch durch die Gymnasiasten gefährdet seien.

Die Interviewerin knüpft an diese Thema des Niveaus der Neuen Mittelschule an und fragt nach Wegen der alternativen Leistungsbeurteilung. Diesen wird im theoretischen Diskurs zum Individuellen Lernen im Allgemeinen sowie in Bezug auf die theoretische Konzeption der NMS im Speziellen recht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Auf eine genauere Darstellung dieser Passage wird hier jedoch aus Platzgründen verzichtet. Dies geschieht insbesondere deshalb, weil in den anderen Diskussion nicht explizit nach dem Thema Leistungsbewertung gefragt wurde und das Thema von den TeilnehmerInnen selber nicht angesprochen wurde. Ein Vergleich ist daher nicht möglich.

3.2.1.11. Passage: Vision Individualisiertes Lernen – Talente fördern statt Aufholjagd

Nachdem das vorherige Thema durch eine Zusammenfassung und eine kurze Pause eindeutig beendet wurde, formuliert Frau Allgäuer den Wunsch, sich mehr auf „die Talente“ [638] der einzelnen Schüler_Innen konzentrieren und stärker „Freude am lebenslangen Lernen“ [649] vermitteln zu können, so dass das lebenslange Lernen nicht als „massive Bedrohung“ [650] wahrgenommen würde. Diese Ideale stellen eindeutig einen positiven Horizont da, auf den die Bemühungen der Lehrerin zustreben.

„Eines würde ich für Individualisiertes Lernen ganz wichtig finden, ob wir da hinkommen, weiß ich nicht, weil das ist wirklich eine Sache, wenn man so viel auf, [-] erreichen muss. Wäre für mich als Ziel bis zur Vierten, [-] dass man, die Talente, die unsere Schüler haben und ich glaube, bis dahin kennen wir sie recht gut, dass man dann dort das Augenmerk hinlegt so langsam. Wenn man also sagt, das kannst du gut und dort sollst du dich steigern. Also nicht so auf Aufholkurs ist, was man nicht kann, sondern dass man dann irgendwann doch die Kurve kriegt zu dem, was es ja sein soll. Das, was du gut kannst fördern, so dass Schule vielleicht auch Spaß macht, wenn man nicht nur immer in dieser Aufholjagd dessen ist, was man gerade nicht kann. Aber das ist, glaube ich, ein [-] ein Langzeitprojekt. Dass man sagt: Schau her, das kannst du gut und da trainieren wir und dafür brauchst du das nicht so viel machen, was du eh nicht so gut kannst oder nicht magst. Das würde ich für Individualisiertes Lernen, ich persönlich sehr wichtig halten und diese Freude am lebenslangen

Lernen, dass die nicht zur massiven Bedrohung wird für einen Schüler und das Alter baut man da jetzt aus. Also was bedeutet, wenn ich höre, ich muss immer lernen. Dann sollten wir dahin kommen, dass, dass es irgendwo das dann auch ist. Aber das bedeutet ja, dass ich mich mit was beschäftigen darf, was mir einen Spaß macht.“ [Stelle?]

Frau Allgäuer leitet die Präsentation dieser Wunsch aber auch gleich mit einer sehr geringen Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten ein. Sie sieht die Verwirklichung dieser Wünsche als Langzeitprojekt an. Dem positiven Horizont steht der negative Gegenhorizont der „Aufholjagd“ [644] gegenüber. Bei dieser steht vorwiegend im Fokus, dass die Schüler_Innen für den aktuellen Stand des Unterrichtsstoffes bleiben und somit für den Übergang in die nächst höhere Schule anschlussfähig bleiben. Dies scheint der momentan vorherrschende Unterrichtsmodus zu sein.

Frau Allgäuer betont außerdem, wie wichtig für sie persönlich [„für mich“, 656] das Erreichen dieser Ideale, beziehungsweise die Arbeit in diese Richtung sei.

„Also das ist schon mein Langzeitziel. Da bin ich noch sehr weit weg *davon*, [lachend] weil ich noch immer hinten nachrenne. Aber das wäre das, was ich nicht aus dem Auge verlieren möchte für mich. Was will wer gerne? Und wo ist er zu fördern? Und was darf er aber auch vernachlässigen, weil das ja dann gar nicht so wichtig ist?“ [636ff]

Hier bahnt sich wieder eine leichte Krise an auf Grund der Widersprüchlichkeit zwischen den Wünschen der Lehrperson und den Normen des Individuellen Lernens auf der einen und dem Ist-Zustand, d. h. der vorherrschenden „Aufholjagd“ [644], auf der anderen Seite. Verschärft wird das Orientierungsdilemma noch durch die Äußerung von Frau Allgäuer, dass sich die Faktoren, die vorwiegend den Ist-Zustand prägen, ihrem Einfluss entziehen, wie in folgenden Aussagen angedeutet wird.

„Wo jetzt, wie's du sagst, wieder der große Nachteil ist, wenn der ja weitergehen will, braucht er ein Zeugnis“ [657]. „Und in dem Zeugnis liest man halt: Und warum hast du da nur das geschafft? Und schaut nicht. Da müssten wir halt alle lernen, die ganze Lehrerschaft, anders zu schauen“ [661f].

Die Sicherstellung der Anschlussfähigkeit der Schüler_Innen an die Höhere Schule wird als Rahmenbedingung angesehen, welche die Konzentration auf die „Aufholjagd“ [644] begründen. Die Regelungen des Übergangs und auch der Unterricht an den Höheren Schulen würden nicht an das Konzept des Individuellen Lernens anknüpfen. Darin wird Frau Allgäuer durch die Validierung einer nicht identifizierbaren Sprecherin mit dem Wort „Genau“ [660] bestätigt. Als Lösungsweg wird ein generelles Umdenken der Lehrerschaft angedacht, welches sich auch auf die Höheren Schulen erstreckt – insbesondere in Bezug auf die Notenvergabe. Die Formulierung dieser Idee im Konjunktiv [„müssten“, 662] lässt jedoch vermuten, dass es hier auch eher um eine ferne Wunschvorstellung - eine Vision - geht, als um einen konkreten Plan, der direkt umgesetzt werden kann

Auf die Ausführungen von Frau Allgäuer folgt eine kurze Pause. Keiner der anderen Gesprächsteilnehmer geht auf das etablierte Orientierungsmuster von ihr ein. Ob dies aus dem Grunde geschieht, weil die anderen Gesprächsteilnehmer das Gefühl haben, dass zum Thema schon alles gesagt wurde, ob sie sich nicht in unrealistischen Wünschen verlieren wollen oder ob geschwiegen wird, um einen Konflikt zu vermeiden, bleibt an dieser Stelle unklar. Das Orientierungsmuster bleibt mit den anderen Teilnehmern unverbunden im Raum stehen.

3.2.1.12. Abschlusspassage – Die Rolle der Lehrperson

Wegen der vorangeschrittenen Zeit lenkt die Interviewerin das Gespräch auf das veränderte Selbstverständnis der Lehrpersonen. Die Gruppe ist sich darin einig, dass das Unterrichten und die Vorbereitung anstrengender und zeitaufwendiger geworden seien. Als Gründe werden aufgeführt, dass man spontaner auf den Rhythmus der Schüler_Innen eingehen, sich im Team absprechen und die zusätzliche Lehrkraft [AHS] sinnvoll einplanen müsse.

Frau Allgäuer beschreibt die Veränderung der Rolle der Lehrperson zusätzlich mit dem Satz „Vom Einzelkämpfer zum Team-Mensch“ [716]. Frau Ehinger hingegen fühlt sich als „Sekretärin“ [722]. Diese Wahrnehmung wird aber von den anderen Diskutant_Innen nicht geteilt. Die Gesprächsteilnehmer_Innen betonen außerdem, dass sie trotz des höheren Aufwands

die Arbeit jedoch als „schön“ [698] empfänden, beziehungsweise „interessanter“ und „von den Ergebnissen befriedigender“ [700f].

Frau Canstätter bemerkt zudem, dass die Beziehung zu den Schüler_Innen „enger geworden“ [733] sei und sich nun „mehr auf Augenhöhe“ [734] abspiele. Als einen der Gründe dafür führt sie an, dass man sich nun zu den Schüler_Innen hinsetzen würde. Dies führt zu ironischen Anmerkungen von Frau Dörfler und Frau Allgäuer, die auf eine Fortbildung anzuspitzen scheinen. Es wirkt so, als ob die Beiden den Leiter der Fortbildung imitieren würden. Die Gruppe lacht über den Scherz. Mit den Worten „Ich bin vorbelastet durch meine ganzen Kurse“ [750] erklärt Frau Dörfler ihr Verhalten der Interviewerin gegenüber.

Ebenso wird geäußert, dass bei den Fortbildungen oft angesprochen werde, dass die Lehrpersonen zum Begleiter werden sollen. Der Tonfall lässt aber erahnen, dass die Gruppe oder zumindest einzelne Teilnehmer_Innen der Gruppe davon nicht überzeugt sind. Die Gruppendiskussion endet in einer gelösten Stimmung und wird von der Interviewerin formal beendet.

3.2.2. Fallbeschreibung Schule 2

3.2.2.1. Informationen über die Gruppe

Die Diskussion wurde Anfang Oktober 2011 - einen Monat nach Schuljahrsbeginn - an einem frühen Nachmittag nach dem Unterricht in der Schule durchgeführt. Ich wurde freundlich empfangen und noch eingeladen, im Lehrerzimmer an einer kleinen Jause teilzunehmen, die an Tagen stattfindet, an denen Konferenzen und Teambesprechungen sind.. Wie ich vor Ort erfuhr, war die Zeit, in der die Gruppendiskussion durchgeführt wurde, normalerweise für ein Treffen zur Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts im Team vorgesehen, das in regelmäßigen Abständen stattfindet. Den Lehrer_Innen ging durch die Gruppendiskussion die gemeinsame Vorbereitungszeit verloren, was dazu beigetragen haben könnte, dass die Stimmung am Anfang der Diskussion leicht angespannt war. An dem Gespräch nahmen vier HauptschulLehrer_Innen [zwei Mathematik-, eine Deutsch- und eine Englischlehrerin], sowie eine AHS-Deutsch-Lehrerin teil.

Tabelle 5 : Zusammensetzung des Lehrer_Innen-Teams in Schule 2

Name⁹	Ausbildung	Fach
Frau Altrichter	HS	Mathematik
Frau Bauer	AHS	Deutsch
Frau Cremer	HS	Englisch
Frau Drechsler	HS	Deutsch
Frau Eisenmann	HS	Mathematik

Nach der Anzahl der Dienstjahre und der Dauer der Arbeit an der Schule wurde bei der Vorstellungsrunde nicht genauer gefragt. Vom äußeren Erscheinungsbild und wie sich in der Gruppendiskussion bestätigte, ist Frau Bauer eine Berufseinsteigerin, während die anderen Lehrer_Innen indessen auf mich wirkten, als seien sie schon länger im Lehrberuf tätig.

⁹ Namen geändert.

3.2.2.2. Der Diskussionsverlauf

Die Diskussionsrunde verlief erst etwas stockend, mit kürzeren Pausen zwischendrin. Zuerst adressierten die Teilnehmerinnen ihre Diskussionsbeiträge an die Moderatorin. Gegen Mitte des Gespräches kam jedoch eine Diskussion zu Stande, in der sich die Diskussionsteilnehmer rege untereinander austauschten und vorwiegend aufeinander bezogen. Gegenseitige Redebeiträge wurden meistens von den anderen Teilnehmern durch ein kurzes „Mhm“ oder „ja“ validiert. Die Diskussionsteilnehmerinnen redeten des Öfteren gleichzeitig, so dass einzelne Beiträge auf dem Tonband immer wieder nur schwer oder gar nicht zu verstehen waren. Spannend war auch, dass sich in der Gruppe eine Kultur des „Echos“ entwickelte, womit ich meine, dass oft die letzte Wortphrase von einer Kollegin - wie zur Bestätigung - wiederholt wurde. Bei einem vierfachen „Echo“ amüsierte sich die Gruppe selbst über dieses Phänomen [vgl. 372ff, 388ff, 446]. Die Redebeiträge waren relativ gleichmäßig verteilt. Keiner der Teilnehmer stach als Vielredner oder als Schweiger aus der Gruppe heraus.

3.2.2.3. Die Eingangspassage – Individuelles Lernen als neue, positive Herausforderung

Die Interviewerin eröffnet die Gruppendiskussion - nach einer kurzen Einführung - wie geplant mit der Eingangsfrage nach Herausforderungen, die durch die Einführung der Norm des Individualisierten Lernens auftreten. Wie zuvor erwähnt, zeigt sich darin folgende Orientierung: Eine positive Rahmung des Konzept des Individualisierten Lernens und die Annahme, dass eine Umstellung mit Herausforderungen einhergeht, die aber zu meistern seien. Nach einer kurzen Pause entschließt sich die Interviewerin, die Frage zu reformulieren, um den Teilnehmerinnen zu zeigen, dass sie die Expertinnen seien, und um die Frage besser verständlich zu machen.

Nach einer weiteren kurzen Pause steigen die Teilnehmer durch einen metakognitiven Diskurs in das Thema ein. Frau Eisenmann strukturiert das Gespräch, indem sie sich selbst zu-

rück nimmt und Frau Drechsler fragt, ob sie beginne [vgl. 30]. Damit übernimmt sie eine Teilverantwortung für die Moderation der Gruppe. Frau Drechsler geht auf die Bitte der Kollegin ein und beginnt zu erzählen:

„Also für mich ist es schon so, dass es früher um Einiges einfacher war. Aber das es jetzt irgendwie, ist es eine wirklich, eine größere Herausforderung. Ich mein, auch so für mich als Lehrerin, auch intellektuell ist es eine größere Herausforderung, weil ich mich auf sehr verschiedene, äh Leistungsstufen einstellen muss und früher war das eben so, alle haben alles ungefähr gleich schnell begriffen und konnten auch gleich schnell, ungefähr gleich schnell damit umgehen und das ist jetzt schon ganz anderes. Aber ich empfinde es irgendwie als, als Bereicherung. Das kann auch sein, dass das einfach damit zu tun hat, dass ich einfach schon so lange Lehrer bin und dass das einfach schon sehr alltäglich war, ja, das andere und dass jetzt das wirklich sehr neu ist, sag ich jetzt mal und das jetzt eher eine Herausforderung ist. Eine neue für mich persönlich, ich empfinde das als spannend“ [30ff]

Frau Drechsler bestätigt den Orientierungsrahmen der Interviewerin, dass es durch die Umstellung auf das Individuelle Lernen zu Herausforderungen kommt. Sie sieht sich „intellektuell“ [33] mehr gefordert. Sie stellt in ihrer Erläuterung das alte und das neue System gegenüber. Jetzt müsse sie sich auf „sehr verschiedene“ „Leistungsstufen einstellen“ [34]. Die Klasse wird als heterogen wahrgenommen. Früher hingegen hätten „alle [...] alles ungefähr gleich schnell begriffen und konnten auch gleich schnell, ungefähr gleich schnell damit umgehen“ [35f]. Hier zeigt sich das Bild einer einheitlichen homogenen Leistungsgruppe.

Aber obwohl es im alten System „um einiges einfacher“ [30] war, wird die Umstellung als positiv, als „Bereicherung“ [36] erlebt. Die Herausforderung ist „spannend“ [41] und bringt Abwechslung in das alltägliche Berufsleben. Die Sprecherin bezieht sich auf sich selbst, sowohl in ihrer Rolle als Lehrerin [„für mich als Lehrerin“, 33], als auch in ihrer Rolle als Privatperson [„für mich persönlich“, 30]. Dies zeigt, dass diese Umstellungen sowohl sie persönlich, als auch ihre Rolle als Lehrerin betreffen.

Die zuvor eingebrachte Orientierung wird bestätigt und weiter ausdifferenziert, sie lautet nun: Die Herausforderung durch das Individualisierte Lernen ist etwas Positives, Bereicherndes, das persönliche Weiterentwicklung erlaubt, auch wenn es mit mehr Aufwand verbunden ist – dies gilt sowohl für die Rolle als Lehrer, als auch für die private Entwicklung.

Frau Altrichter distanziert sich von der Aussage von Frau Drechsler:

„Ich glaube, dass das auch fächerspezifisch ist. Ähm, das Ganze. Also mich betrifft das jetzt in Mathematik. Muss man halt schon viel erklären“ [44f].

Sie äußert, dass „das Ganze“ „auch fächerspezifisch ist“ [44]. Dadurch werden unterschiedliche Referenzräume geschaffen, die unterschiedliche Charakteristika haben und in denen unterschiedliche Regeln gelten und daher auch unterschiedliche Orientierungsmuster in Bezug auf das Individuelle Lernen erklären. Diese Unterscheidung bezieht sich nicht nur auf einzelne Aspekte der Schulreform, sondern berührt alle Aspekte des Unterrichts – „das Ganze“ [44].

In Mathematik, so Frau Altrichter, „muss man halt schon viel erklären“ [45]. Durch die Distanzierung und die Zusatzworte „halt schon“ entsteht der Eindruck, die Lehrerin sei implizit der Meinung, dass sie mehr erklärt, als sie es auf Grund ihres Verständnisses des Konzeptes des Individuellen Lernens tun sollte, und dass sich hier die Umsetzung des Individualisierten Lernens als schwierig erweist bzw. vielleicht auch unpassend wäre. Diese Proposition, dass das Individualisierte Lernen nicht in allen Situationen ein passendes Unterrichtskonzept sei, wird aber sofort wieder abgeschwächt, da sie auf die Vorteile des Team-Teachings eingeht:

„Und das ist, das sehe ich das, dass sehr gut geht mit dem Team-Teaching, äh dadurch, das wir zu zweit sind, äh ist, immer jemand da, der helfen kann. Also die Wartezeit für die Kinder, äh, wenn sie sich wo nicht auskennen, hat sich sicherlich verkürzt“ [45].

Durch den quantitativen Unterschied, eine weitere Lehrperson im Klassenzimmer, haben sich auch die „Wartezeiten“ [47] für die Kinder, die Unterstützung brauchen, „verkürzt“ [48], also quantitativ verändert. Mit dieser Aussage leitet Frau Altrichter selbst schon eine Synthese zwischen ihrem eigenen und dem zuvor dargelegten Orientierungsgehalt der Kollegin ein. Die Orientierung hier lautet: Das Individuelle Lernen ist erstrebenswert, da man die einzelnen Kindern durch das Team-Teaching schneller unterstützen kann, in manchen Bereichen ist es aber nicht angebracht beziehungsweise umsetzbar. Frau Bauer und Frau Eisenmann validieren daraufhin beide die Aussage von Frau Altrichter und damit auch den bis jetzt hervorgebrachten Orientie-

rungsgehalt.

Frau Eisenmann erwähnt des Weiteren die Herausforderung, dass die leistungsschwachen Schüler den anderen Schülern „hinterherjagen“ [54]. Als sie noch auf der Suche nach dem richtigen Wort ist, um den Sachverhalt zu beschreiben, ergänzt ihre Team-Kollegin Frau Altrichter schon das fehlende Wort „jagen“ [55], bei dem Frau Eisenmann dann wieder anknüpft. Dieses Vorwegnehmen der Gedanken zeigt, wie eingespielt die beiden Kolleginnen aufeinander sind. Der Sachverhalt ist für beide so vertraut ist, dass Frau Altrichter schon erraten konnte, um was es geht, obwohl Frau Eisenmann sich dazu noch nicht genau geäußert hat.

Kaum ist die Herausforderung angesprochen, präsentiert Frau Eisenmann einen Lösungsansatz dafür: Man könne den Schülern klar machen, dass sie für sich selbst und in ihrem „Rahmen“ [59] und Tempo lernen sollen. Sie sollten sich an ihrem eigenen Können und Bedürfnissen orientieren und nicht an dem der anderen Schüler_Innen. Zudem helfe es, sie individuell zu unterstützen. Es zeigt sich hier eine Orientierung am Individuum, das seinen eigenen Maßstab beim Lernen festsetzt, je nach seinen Bedürfnissen. Weiterhin erwähnt die Lehrerin das Problem, dass zwei Lehrpersonen für 23 Schüler_Innen „zu wenig“ [61] seien, da Probleme, meist gehäuft aufträten. Zum Schluss bekräftigt sie allerdings „aber das geht. Es geht schon.“ [63].

Es zeigt sich hier das Muster, dass erst eine Herausforderung durch das Individualisierte Lernen angesprochen wird, aber dass diese durchaus nicht negativ bewertet wird. Im Gegenteil – es sind Lösungsansätze vorhanden. Die Problematik wird entkräftet, indem zu Ende zweimal betont wird, dass man mit der Situation klarkommt. Es zeigt sich hier performativ, was Frau Drechsler zuvor abstrakt analytisch beschrieben hat. Der positive Horizont des Orientierungsmusters ist das Individuelle Lernen. Die Umsetzung dessen ist nicht immer einfach, aber möglich. Es gibt Lösungsideen für die auftretenden Probleme, und die Suche nach diesen wird als positiver Prozess angesehen.

Der Inhalt und der Orientierungsgehalt werden auch von Frau Altrichter validiert. Sie betont zudem noch einmal, dass ihre Aussagen nur für den Mathematikunterricht gültig seien, woraufhin die Englischlehrerin Frau Cremer sich ins Gespräch einbringt.

3.2.2.4. Individuelles Lernen als unpassendes Konzept für den Englischunterricht

In Englisch „ist die Sache nicht so einfach“ [67f] wirft die Englischlehrerin ein. Damit stellt sie eine Antithese auf. Die Aussagekraft dieser Antithese beschränkt sie aber auf den Englischunterricht, daher kann diese Position auch von Anfang an - neben den anderen Meinungen – bestehen, ohne diese wirklich anzufechten. Es handelt sich hier um eine antithetische Argumentation, die von Anfang an auf eine Synthese durch unterschiedliche Relevanzräume hinausläuft.

Durch das Statement, dass „die Sache“ [68], d. h. das Individualisierte Lernen, im Englischunterricht „nicht so einfach“ [68] sei, wird ein negativer Horizont aufgezeigt. Individualisiertes Lernen in heterogenen Gruppen wird als etwas angesehen, das schwer umzusetzen sei, und das auch als unangebrachtes System betrachtet wird.

Frau Cremer knüpft zwar an die zuvor geäußerten Vorteile durch das Individualisierte Lernen an und versichert, dass auch im Englischunterricht immer jemand für die Schüler und Schüler_Innen da ist, doch anhand der Beispiele des Übens der Aussprache und des Hörverstehens erläutert sie die Probleme beim Individualisierten Lernen in einer heterogenen Klasse:

„... aber im Sprachunterricht stört, dieser Nebelärm so. Wenn dieser eine Lehrer mit diesem spricht, dann ist das eben sehr störend beim Sprachunterricht, wenn da etwas vorgesprochen oder nachgesprochen werden soll. Bei, bei zum Beispiel, beim Hörverstehen. Da sind die Unterschiede ziemlich groß. Da müsste man für die Begabten, das nur einmal spielen. Der kann schon was anderes machen und diese schwachen Schüler müsste man das dreimal, viermal vorspielen beziehungsweise auch einen anderen Schwierigkeitsgrad.“ [67f]

Als Hauptproblem sieht Frau Cremer den störenden „Nebelärm“ beim Sprechen üben und beim Hörverstehen an. Ebenso argumentiert sie, dass die Differenzen zwischen den einzelnen Schülern und Schüler_Innen sehr groß seien, dies aber beim Hörverstehen in der großen Klasse nicht berücksichtigt werden könne.

Wie schon zuvor die anderen Lehrer_Innen erklärt die Englischlehrerin nicht nur die Problematik, sondern präsentiert auch einen Lösungsansatz:

„In der Zweiten probieren wir das jetzt schon ein bisschen, auch, zwei Gruppen zu machen einfach, weil im Sprachunterricht ist es eben so, je kleiner die Gruppe, desto besser. Das hat jetzt nichts mit Leistungsdifferenzierung in dem Sinne zu tun sondern einfach je weniger Lärm hier ist, desto, je ruhiger das ist, desto mehr kann da auch, einfach gehört werden, auch schon allein, auf den Sound und so weiter. Also, das ist wesentlich angenehmer.“ [76f]

Die räumliche Trennung wird von Frau Cremer favorisiert. Diese würde sich gerade jetzt ab der zweiten Klasse [6. Schulstufe] als sinnvoll erweisen. Dass es in der ersten Klasse [5. Schulstufe] „noch“ „geht“ [76], ist ein Hinweis darauf, dass sich die Problematik im Laufe der Zeit verstärkt, wahrscheinlich, weil die Leistungsunterschiede der Schüler_Innen sich vergrößern.

Die räumliche Trennung wird aber nicht per se als Leistungsdifferenzierungsmaßnahme gesehen, sondern dient vorwiegend der Ruhe in der Klasse, die das Sprechenlernen begünstigt. Der Argumentation scheint die Annahme zu Grunde zu liegen, dass ein Ein-Lehrersystem in einer kleineren Klasse effizienter ist, als ein Zwei-Lehrersystem in einer doppelt so großen Klasse.

Verwunderlich ist, dass Frau Cremer zwar so eine Lösung für den Umgang mit dem Problem des Nebelärms schildert, dadurch, dass sie jedoch auf eine Leistungsdifferenzierung der Gruppen verzichtet, ist das Problem der Heterogenität in der Klasse noch nicht gelöst. Die geschilderte Situation, dass man den Begabten eine Aufgabe zum Hörverstehen nur einmal vorspielen muss, während leistungsschwächere Schüler dies drei- bis viermal hören müssten, ist auch in der kleineren Klasse der Fall.

Bei der Analyse dieser Passage muss berücksichtigt werden, dass im Sinne der Reform eine Trennung der Klasse nur zeitweise zugelassen ist. Die Aussage der Lehrerin erforderte daher sehr viel Ehrlichkeit und Offenheit. Inwiefern der Verzicht einer Trennung in Leistungsgruppen, welche eine Orientierung am zuvor praktizierten System der Trennung der Schüler_Innen in Leistungsgruppen zeigen würde, auch auf eine sozial gewünschte Antwort zurückzuführen ist, ist hier leider nicht klar festzustellen.

Frau Cremer schließt ihre Erzählung mit der Reformulierung des propositionalen Gehalts ab. Sie betont, dass die räumliche Trennung „wesentlich angenehmer“ [81] sei, weil das alte System mit einer Trennung in kleinere [Leistungs]gruppen arbeitete, d. h. es wird die äußere Diffe-

renzierung favorisiert. Sie bildet einen positiven Horizont. Das neue System mit größeren, heterogeneren Klassen und Team-Teaching, das heißt innere Differenzierung wird abgelehnt – es bildet den negativen Gegenhorizont. Zur Bewertung der Systeme wird auch das eigene Wohlbefinden als Lehrer herangezogen, welches im alten System als „angenehmer“ [81] beschrieben wird. Das Enaktierungspotential, d. h. die Realisierungschancen den positiven Horizont zu erreichen, wird gering eingeschätzt. „In der Zweiten probieren wir das jetzt schon ein bisschen“ [77]. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass diese Vorgehensweise nur zeitweise im Konzept vorgesehen und erlaubt ist.

Auf die Aussage von Frau Cremer hin kommt es zu einem etwas lauterem Abschnitt mit Stimmüberschneidungen, in dem Frau Altrichter, Frau Eisenmann und Frau Drechsler die unterschiedlichen Reverenzräume bekräftigen. [„Ich kann mir vorstellen, dass das Differenzieren in Mathematik einfach leichter ist“, 82] Damit validieren sie die Beschreibung von Frau Cremer, ohne von ihrer eigenen Meinung abzurücken. Eine Synthese zwischen den unterschiedlichen Orientierungsmustern wird erlangt. Diese können unangetastet nebeneinander bestehen, da sie nur für die unterschiedlichen Fächer Gültigkeit besitzen. Die zweite Englischlehrerin des Teams konnte beim Gespräch nicht anwesend sein. Es konnte daher kein zweiter fachspezifischer Blick in die Diskussion eingebracht werden, was sicherlich interessant gewesen wäre.

Frau Cremer beendet ihre Ausführungen, indem sie noch einmal zusammenfasst, wie schwierig es ist, das Differenzieren innerhalb der Klasse im Englischunterricht umzusetzen. Zum Schluss betont sie in dreifacher Wiederholung, dass es nicht nur schwierig, sondern auch das Ergebnis nicht das gewünschte sei. „Es macht auch keinen Sinn. Da kommt nichts raus, das bringt nichts“ [94]. Die neue Norm wird also nicht nur in der Möglichkeit der Umsetzung kritisiert, sondern auch in ihrem Ergebnis.

Auf die Bitte der Interviewerin, diese Aussage noch genauer zu erklären, exemplifiziert Frau Cremer die Probleme beim Umsetzen der Differenzierung im Englischunterricht noch an Hand des pädagogischen Konzepts des Helfens beim Üben der Aussprache. Die Aussprache der Schüler wäre nicht gut genug, so dass sie sich beim Lernprozess gegenseitig nicht unterstützen könnten, sowie es bei dieser Methode vorgesehen sei.

3.2.2.5. Passage – Haben wir den Schlechteren etwas vorenthalten? [115- 230]

Nachdem Frau Drechsler erneut ihren Referenzrahmen von Frau Cremers abgegrenzt hat, indem sie betont, dass es im Deutschunterricht „viel einfacher [sei] zu differenzieren“ [116f], spricht ihre Deutschkollegin - Frau Bauer - eine für sie zentrale Schwierigkeit an:

„Wobei man sagen muss, dieses Gemeinsame, das ist schon schwierig, dieses gemeinsam wieder Zusammenfinden. [118f]

Hier zeigt sich die Etablierung eines positiven Horizont: Das „Gemeinsame“, das Verbindende in der Klasse, auf dessen Herstellung die Bemühungen der Lehrerin zustreben. Es handelt sich hier jedoch nicht um einen Dauerzustand, sondern scheinbar um ein punktuell „Zusammenfinden“ [119], nachdem die Schüler_Innen unterschiedliche Lernwege gegangen sind. Das Erlangen dieses Ideals sei aber „schwierig“, die Realisierungschancen werden problematisch eingeschätzt. Als weiteren Punkt führt Frau Bauer aus:

„Da ist es dann halt so, dass die Besseren mehr Arbeitsblätter gemacht haben und schwierigere und ich frage mich da schon manchmal: Haben wir da den Schlechten, da etwas vorenthalten? Den Schlechteren? Den etwas Schwächeren. Wenn die diese Arbeitsblätter einfach nicht haben“ [119f]

Frau Bauer bringt die Überlegung zum Ausdruck, dass durch die Leistungsdifferenzierung den leistungsschwächeren Schülern und Schüler_Innen „etwas vorenthalten“ [121] wird. Dieser Gedanke schließt an die Beschreibung der Differenzierung bei Quantität und Schwierigkeitsgrad von Arbeitsblättern an. Dies deutet darauf hin, dass der Schulstoff beziehungsweise Wissen gemeint ist, das den Schüler_Innen vorenthalten wird. Wie sich aber gegen Ende der Passage erst herausstellt, handelt es sich nur vordergründig um den eigentlichen Schulstoff, sondern vielmehr um die Zugangsberechtigung zur Höheren Schule.

Die Formulierung des Vorenthalten drückt auch die Annahme aus, dass die Schüler_Innen hier etwas nicht bekommen, auf das sie eigentlich einen Anspruch bzw. ein Recht hätten. Das Wort lässt den Eindruck aufkommen, dass die Lehrerin ein schlechtes Gewissen hat,

weil nicht alle Schüler_Innen dieselben Arbeitsmaterialien bearbeitet haben, beziehungsweise das gleiche Niveau erreichen und somit den Zugang zur Höheren Schule erlangen.

Zusätzlich lässt sich feststellen, dass Frau Bauer daraufhin die Differenz zwischen den Leistungsunterschieden der Schüler verringert, indem sie sich selbst verbessert. Die „Schlechten“ [121], werden zu den „Schlechteren“ [121] und diese wiederum zu den „etwas Schwächeren“ [121] Schüler_Innen gezählt. Es scheint so, als wollte die Sprecherin implizit damit aussagen, dass die Leistungsunterschiede in der Klasse doch nicht so groß seien, wie es nach ihrer ersten Aussage erscheinen mag. Dies wird dann wiederum durch die Betonung der Differenz zwischen Haben und Nicht-Haben der Arbeitsblätter kontrastiert. Es scheint, als wolle Frau Bauer hier bewusst oder unbewusst darauf hindeuten, dass die Leistungsunterschiede gar nicht so groß seien und es daher möglich gewesen wäre, dass diese Schüler auch mehrere und schwerere Arbeitsblätter hätten schaffen könnten.

Es zeichnet sich hier ein negative Horizont ab. Eine innere Differenzierung des Lernens, die schwächere Schüler benachteiligt, da sie sich weniger Wissen aneignen können, wird in Frage gestellt. Dem Gegenüber erscheint als positiver Horizont, dass kein Schüler benachteiligt wird und alle Schüler ein höheres, beziehungsweise das höchste Leistungsniveau erreichen.

Frau Drechsler unterbricht Frau Bauer in ihren Ausführungen und widerspricht ihr. Sie argumentiert, dass Schüler und Schüler_Innen den Stoff auch noch später lernen können und die Lehrpersonen vier Jahre Zeit haben, um die Lerninhalte [„diese Dinge“ 127] zu vermitteln. Hier zeigt sich eine Orientierung, die den einzelnen Schüler_Innen viel Freiraum einräumt. Es wird nicht von den Schüler_Innen erwartet, alles im Gleichschritt zu tun. Vielmehr beruht die Orientierung auf der Annahme, dass die unterschiedlichen Lerntempi und Reifungsprozesse der einzelnen Schüler berücksichtigt werden müssen – der Fokus liegt auf dem Ergebnis nach vier Jahren. Sie betont aber auch, dass die Voraussetzung für eine solche Einstellung ist, dass der Stoff nicht aufbauend ist, wie dies zum Beispiel im Englischunterricht der Fall ist.

Interessant ist, dass Frau Drechsler zwar auf den zeitlichen Faktor eingeht, wann welcher Schüler was lernt, aber auf die Bedenken darüber, dass die Schüler und Schüler_Innen bis zum Ende der vierten Klasse unterschiedlich viel gelernt haben könnten, geht sie nicht ein. Sie

hat „den Wunsch, dass sie [die Schüler_Innen¹⁰] gewisse Dinge gut können“ [130] am Ende der vier Jahre. Die undeutliche Umschreibung „gewisse Dinge“ wird aber nicht weiter ausdifferenziert.

Frau Cremer geht nun direkt auf die von Frau Bauer eingebrachte Orientierung ein und negiert diese:

„Es ist in Englisch unmöglich. Es gibt schwache Schüler. Das kann der nicht. Der wird das nie lernen, das kann ich ihm in vier Jahren auch nicht lernen. Das weiß ich schon aus Erfahrung. Der kann nur einen gewissen Text schaffen im Englischen. Einen ganz einfachen. Und ein begabter Schüler, der muss nach der vierten Klasse hier, frei, mehr oder weniger, einen englischen Text schreiben können. Und ja das kann man zwar gemeinsam in einer Klasse üben, das ist schon möglich, weil, wenn das still vor sich geht das Textschreiben. Aber die Aufgabenstellung, aber das ist unmöglich, das, dass ich den auch nur annähernd da hinbringe. Ich meine, ich kann mich bemühen. Ich werde mich, mich bemühen. Aber. Es fällt so weit auseinander die Schere dort“ [134ff].

Frau Cremer erläutert an Hand eines Beispiels, dass es „in Englisch unmöglich“ [134] sei, dass alle Schüler und Schüler_Innen ein höheres, beziehungsweise das höchste Leistungsniveau erreichen. Der Umstand, dass Frau Cremer sich auf den von Frau Bauer eingebrachten Orientierungsrahmen direkt bezieht, bestätigt auch die vage Interpretation dieses Orientierungsrahmen von Frau Bauer, der nur implizit zur Sprache gekommen ist.

Frau Cremer argumentiert, dass es auf Grund der Begabungen nicht möglich sei, alle auf den gleichen Leistungsstand zu bringen. Die Schüler und Schüler_Innen könnten zwar - so lange das Arbeiten still vor sich geht - in einem Raum gemeinsam arbeiten, aber nur an unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Wenn Frau Cremer aber davon spricht, dass sie sich trotz dieser Annahme bemühen wird, die Leistungsschwächeren möglichst nah an das Niveau der leistungsstarken Schüler_Innen heranzuführen, zeigt, dass sie die von Frau Bauer eingebrachte Orientierung nicht als negativ empfindet, sondern als positiven Horizont, der erstrebenswert aber nicht zu erreichen ist. Dieses Orientierungsdilemma scheint auch eine gewisse Spannung hervorzurufen.

Der letzten Sätze von Frau Cremer klingen daher recht negativ, wenn sie sagt: „Ich kann mich,

¹⁰ Eingelegt durch die Autorin

mich bemühen. Ich werde mich, mich bemühen. Aber. Es fällt so weit auseinander die Schere dort.“ [142f]. Die Leistungsdifferenz, die „Schere“, scheint zum negativen Horizont zu werden „neben dem Anspruch, dass alle Schüler Höchstleistungen erbringen. Frau Cremer bestätigt dadurch den Orientierungsrahmen von Frau Bauer an sich. Doch die Realisierungschancen, das Enaktivierungspotential, das von Frau Bauer noch hinterfragt wurde, wie es in der Bemerkung „Haben wir da den Schlechten, da etwas vorenthalten?“ [120] zum Ausdruck kommt, wird verschieden eingeschätzt. Eine Realisierung wird von Frau Cremer eindeutig als unmöglich betrachtet.

Hier setzt Frau Eisenmann an. Ihr Statement beginnt mit „Ja, aber“ [144]. Dies zeigt, dass die Argumentation von Frau Cremer auch die Verhandlung der Orientierungsmuster klar geworden ist. Das Wort „aber“ deutet allerdings auf einen Widerspruch zum Vorherigen hin. Auf den ersten Blick scheint nicht klar, wo der Widerspruch zu liegen scheint, denn „Das ist ja Individualisierung“ [144] führt Frau Eisenmann weiter aus. Frau Cremer hat jedoch nie behauptet, dass die beschriebene didaktische Situation, in der die Schüler an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, keine Individualisierung sei. Es scheint sich also hier nicht um ein Problem bei der Definition von Individualisierung zu handeln, vielmehr scheint es um die Verhandlung der Orientierungshorizonte zu gehen. Individualisierung ist eine vorgegebene, [zumindest nach außen hin] positiv besetzte Norm. Dies steht im Kontrast zu dem negativen Gegenhorizont, der zuvor errichtet wurde, in dem Leistungsdifferenz als Defizit angesehen wurde. Es scheint, als wolle die Kollegin hier unterstreichen, dass im Sinne der Norm der Individualisierung dieses Verhalten ja das eigentlich gewünschte sei, und nicht, dass alle das gleiche machen.

Frau Altrichter schlägt nun einen Kompromiss vor in dem beide Ansprüche ihren Platz haben. Zum einen die Überzeugung, dass alle Schüler_Innen den gleichen Anspruch auf Wissen haben und zum anderen, dass alle Schüler_Innen auch entsprechend ihren jeweiligen Begabungen gefördert werden sollten. Dies soll möglich sein, indem man ein „Basiswissen“ [147] festlegt, das alle Schüler_Innen erreichen sollen, und dann probiert, so viele Schüler und Schüler_Innen wie möglich über dieses Wissen hinaus zu fördern.

Dieses Modell wird von Frau Cremer bestätigt, indem sie den Begriff des Basiswissens mit dem Wort „Grundstock“ [151] reformuliert und dann dessen Wichtigkeit betont. Ausserdem baut sie die Synthese von Frau Altrichter aus, indem sie argumentiert, dass wenig Basiswissen,

das wirklich gut verstanden wurde, wichtiger sei, als viel Wissen, das nur oberflächlich verarbeitet würde. Hier zeigt sich zusätzlich der Anspruch, dass Wissen auf einer tieferen Ebene verarbeitet werden sollte und es nicht nur darum gehen sollte, dass die Schüler_Innen eine Übung gemacht haben.

Frau Bauer ist aber mit dem Vorschlag von Frau Altrichter noch nicht zufrieden. Sie unterbricht Frau Cremer, die gerade zu einer weiteren Erläuterung ansetzt, folgendermaßen:

„Also ich denke mir halt einfach, okay, jetzt hat er das nicht gemacht diesen Punkt. Das staut sich mit der Zeit dann an. Ich meine, wie du sagst, das geht über vier Jahre wohl. Aber jetzt ist das ein Schüler, der sowieso schon Probleme hat, jetzt wird er den nächsten Punkt auch nicht machen können. Und, und und. Und da staut sich für mich dann so an. Und da bleibt so viel übrig, was er nicht lernt“ [162ff]

Frau Bauer argumentiert, dass sich die Lücken eines Schülers „anstauen“ [162, 165] und dies über vier Jahre hinweg geschehe. Auf Grund der Lücken sei der Schüler oder die Schülerin, dann wiederum nicht anschlussfähig für den weiteren Stoff [„jetzt wird er den nächsten Punkt auch nicht machen können“, 164]. Der Satz, dass dann „so viel übrig bleibt, was er [der Schüler/die Schülerin] nicht lernt“ [166], deutet auf die Vorstellung hin, dass es ein bestimmtes festes, einheitliches, für alle gleiches Kontingent von Wissen beziehungsweise Lehrstoff gibt, den jeder Schüler und jede Schülerin können sollte.

Nach einer Weile lenkt Frau Drechsler das Thema noch einmal zu der vorherigen Diskussion über „Individualisierung“ zurück [209].

„Ich glaube, da kann man sich keine Sorgen machen, es kann nicht jeder. Ich glaube, das ist einfach eine falsche Auffassung. Es können nicht alle, alles gleich. Es geht nicht. Es. Einer hat die Begabung und wird in Deutsch so weit und der andere hat diese andere Begabung und ich glaube. [--] Wenn der da einfach weniger macht, ist das für ihn okay. Er hat nicht so viel Kapazität. Also vielleicht kann ich ihn versuchen dort hinzubringen [209ff].

Die Meinung von Frau Bauer wertet Frau Drechsler als „falsche Auffassung“ [211] ab. Ihre Aussage „da kann man sich keine Sorgen machen“ [210] zeigt, dass für sie die Bedenken von Frau Bauer nicht nachvollziehbar sind. In Kontrast dazu betont sie noch mal den positiven Ho-

rizont der Individualisierung insbesondere die Wertschätzung einer heterogenen Lerngruppe „Es können nicht alle, alles gleich“ [211]. Jeder hat unterschiedliche „Begabungen“ [212] und „Kapazität“ [214] und es ist in Ordnung, wenn jemand der Begabung entsprechend mehr oder weniger macht. Die Orientierung an einer homogenen Lerngruppe, in der „alle, alles gleich“ [211] machen, bilden den negativen Gegenhorizont ihres Orientierungsrahmens.

Frau Bauer reagiert darauf, indem sie zum ersten Mal ihren Orientierungsrahmen in Worte fasst, um ihre Bedenken zu erklären. Sie „möchte möglichst viele von Ihnen, am Besten alle [Schüler_Innen¹¹], in eine weiterführende Schule bringen“ [216]. Aus der Offenlegung dieser Motivation wird nun rückblickend einiges klarer. Es lässt sich vermuten, dass es schon bei ihrer ersten Äußerung nicht darum ging, den Kindern Wissen vorzuenthalten, etwa einzelne Arbeitsblätter oder zusätzlichen Stoff, sondern um den Zugang zu einer weiterführenden, höheren Schule. Dies erklärt auch, warum sich Frau Bauer nicht auf den Kompromiss mit dem Basiswissen eingelassen hat. Ein Grundstock an Wissen reicht schließlich nicht aus um auf eine höhere Schule zu kommen. Nachdem Frau Bauer nun ihren eigenen Anspruch direkt vor Augen sieht, wertet sie diesen sogleich ab, als ein Denkmuster von dem sie „loskommen“ [218] muss. Zwei weitere Lehrer_Innen bestärken sie darin, von diesem Orientierungsmuster, das sich an einer homogenen Lerngruppe orientiert, in der alle das höchste Niveau erreichen, los zu lassen, da es nicht erreichbar ist. Damit bestätigen sie die durch Frau Bauer eingeleitete Synthese.

Frau Bauer erklärt im Folgenden, dass der Anspruch, alle Schüler_Innen auf eine höhere Schule zu bringen nicht ihr eigener ist, sondern, dass sie diesen von ihrem Vorgesetzten im Gymnasium übernommen hat. Dieser erwarte sich, dass „aus den jetzigen Dritten möglichst viele [Schüler_Innen¹²] zu ihm kommen und wirklich tolle Schüler sind“ [223f].

Frau Drechsler rundet die Passage ab, indem sie die ausgehandelte Synthese der Gruppe zusammenfasst und die Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe auf den Zugang zur Höheren Schule überträgt. Sie argumentiert, dass die Wirtschaft unterschiedlich ausgebildete Leute brauche, unter anderem auch „qualifizierte Leute, die einen Lehrberufe machen“ [231]. Es sei wichtig, was zu einer Person passe und dass man niemanden zu etwas dränge, das er nicht

¹¹ Eingefügt durch die Autorin

¹² Eingefügt durch die Autorin

schaffe. Dies heißt, auch für das Berufsleben gilt: Jeder sollte machen, was seinen Begabungen und Kapazitäten entspricht.

3.2.2.6. Exkurs: Die Relevanz des aufbauenden Lernstoffs

Das Statement von Frau Bauer ist einerseits als Gegenreaktion auf den Vorschlag für eine Synthese durch Frau Altrichter zu verstehen, andererseits stellt Frau Bauers Aussage auch eine Transposition dar, die zu einem Exkurs überleitet: Die Relevanz des aufbauenden Charakters des Lernstoffs beim Individualisierten Lernen.

Frau Drechsler hinterfragt Frau Bauers These, dass, wenn ein „Punkt“ [162] nicht gemacht würde, auch der nächste nicht erlernt werden könne. Sie meint, dass dies nur der Fall wäre, wenn der Stoff aufbauend sei. Darüber sind sich die Lehrer_Innen schnell einig und sammeln im regen Austausch verschiedene Beispiele für aufbauenden Stoff: Die „vier Grundrechnungsarten“ [168], die „einfachsten Floskeln“ [169] im Englischunterricht und Gegenbeispiele, wie die „S-Schreibung“ [174]. Wenn der Lernstoff nicht aufbauend ist, wie oft im Deutschunterricht, könne man den Schülern auch mehr Zeit geben, da oft auch das Gehirn noch „nachreife“ [188], so Frau Drechsler. Frau Eisenmann macht indessen deutlich, dass sich der aufbauende Charakter des Stoffes auch im Weiterführen der Hefte aus dem alten Schuljahr dokumentiert.

3.2.2.7. Passage Team-Teaching [364- 461]

Das Gespräch wendet sich daraufhin dem Team-Teaching zu. Hierbei stehen zuerst die Zusammenarbeit zwischen AHS- und HS-Lehrpersonen im Vordergrund. Im zweiten Teil werden dann allgemeine Schwierigkeiten bei der Kooperation im Team angesprochen, auf welche ich genauer eingehen möchte, während ich den ersten Teil weniger detailliert zusammenfasse.

Durch die Aussage, dass der Direktor des Gymnasiums einen Anstieg der durchschnittlichen Schülerleistung auf Grund des Einsatzes von AHS-Lehrer_Innen in der Neuen Mittelschule erwartet [vgl. 247ff], wird eine Diskussion über die Hierarchie der AHS- und HS-Lehrer_Innen angestoßen. Frau Bauer lehnt die Meinung des Direktors vehement ab [„was Blödsinn ist“, 252]. Die Arbeit der HS-Lehrer und der AHS-Lehrer wird als gleichwertig angesehen. Eine Hierarchie scheint von außen an die Gruppe herangetragen zu werden und mache sich auch auf Konferenzen bemerkbar, wie Frau Drechsler anfügt.

Die Lehrer_Innen sind sich einig, dass die Idee, in einer Klasse sollten zwei unterschiedlich ausgebildete und bezahlte Lehrer_Innen gleichwertig unterrichten, überarbeitet werden müsse. Sie schlagen eine gemeinsame Ausbildung vor und kritisieren [teilweise recht heftig], dass in diese Richtung politisch nichts unternommen werde. „Also das ist ein völlig hirnloses Konzept. Kann man gleich schriftlich festhalten. Ein hirn, loses Konzept“, [290f], so Frau Cremer.

Ebenfalls wird angemerkt, dass es gut wäre, nicht nur in den Hauptfächern AHS-Lehrer einzusetzen, sondern auch in anderen Fächern, wie Naturwissenschaften. Weiterhin erläutern die HS-Lehrer_Innen, dass sie von AHS-Lehrer_Innen, die schon mehr eigene Berufserfahrung haben, einen größeren Vorteil erzielen könnten, da im Moment die AHS-Lehrer_Innen an ihrer Schule vorwiegend Berufseinsteiger seien. Frau Bauer, als einzige AHS-Lehrerin und Berufseinsteigerin der Gruppe, berichtet, durch das Team-Teaching mit der HS-Lehrerin, Frau Drechsler, viel dazu gelernt zu haben.

Das potenzielle Idealbild der Zusammenarbeit von AHS- und HS-Lehrer_Innen wird von Frau Drechsler an Hand des Biologieunterrichts geschildert. Die AHS-Lehrerin profitiere vom didaktischen Wissen der HS-Lehrerin, während diese durch das Fachwissen der Kollegin dazulerne.

Der Orientierungsgehalt wird in der Transposition „Und so könnten dann beide wieder, wie du meinst, voneinander lernen.“[367] noch einmal zusammen gefasst. Hier wird der positive Horizont des Wissenstransfers durch die Teamarbeit deutlich. Dieser geschieht zwischen gleichgestellten, gleichwertigen PartnerInnen. Beide können durch die Situation profitieren. Beide lernen „voneinander“ [367]. Es ist ein gegenseitiges Nehmen und Geben. Zudem leitet

diese Zusammenfassung des proportionalen Gehalts über zu einer Passage, die sich mit Bedingungen und Voraussetzung von Teamarbeit im Allgemeinen beschäftigt.

Der parallelisierende Diskussionsstil dieser Passage ist auffällig. Es gibt keine Widersprüche in der Passage, sondern stattdessen eine Vielzahl von Validierungen. Fast jede Aussage wird durch mindestens zwei, wenn nicht mehr andere Sprecherinnen bestätigt. Zudem kommt es zu einem spezifischen Effekt, dem „Echo“, bei dem eine Sprecherin in fast identischer Wortwahl wiederholt wird. Außerdem verschmelzen die Wortbeiträge der einzelnen Personen gegen Ende inhaltlich so stark, dass sie als der Monolog einer einzelnen Person gelesen werden können.

All dies ist ein Zeichen dafür, wie stark hier ein kollektiver Orientierungsrahmen der Gruppe im Gespräch rekonstruiert wird.

Frau Eisenmann leitet zum neuen Thema über, indem sie die letzten Worte von Frau Alt-richter „von einander lernen“ [368] ein wenig versetzt wiederholt, so dass sie diese fast gemeinsam sprechen. Daraufhin fügt sie eine Bedingung an, eine „Vorraussetzung“ [378], wie später explizit erwähnt wird, unter welcher der zuvor etablierte, positive Horizont des Wissenstransfers erreicht werden kann: „Wenn sie [die Lehrer_Innen¹³] willig sind“ [368]. Hiermit bringt Frau Eisenmann zum Ausdruck, dass eine positive, bereichernde Zusammenarbeit voraussetze, dass die Bereitschaft bzw. der „Wille“ zum Team-Teaching grundsätzlich vorhanden sein müsse. Bezogen auf die vorherigen Schilderungen scheint hier auch gemeint zu sein, dass die Lehrer_Innen offen dafür sein müssten, vom jeweils anderen zu lernen, dem anderen etwas beizubringen und sich auf einer gleichwertigen Ebene auszutauschen.

Die Aussage wird direkt von Frau Cremer durch ein kurzes „Joa“ [370] validiert. Ebenso bestätigt Frau Dörfeler die Aussage durch ein „Echo“ des ganzen zweiten Satzes von Frau Alt-richter. Daraufhin kommt es zum kurzen, gemeinsamen Gelächter. Dieses wird nur kurz durch eine weitere Validierung von Frau Drechsler unterbrochen [„Genau“, 373].

Das Lachen kann hier als eine Belustigung über den Diskussionsstils, über den nachsprechenden Effekt des „Echos“, der an einen Papagei erinnert, gedeutet werden, weil auch im weiteren Verlauf der Passage das Gelächter immer mit dem Effekt des „Echos“ zusammenfällt.

¹³ Eingefügt durch die Autorin

Allerdings könnte die gemeinsame Belustigung auch einem gewissen Spannungsabbau dienen. Die Stellen, die sich im Weiteren durch ein „Echo“ und darauf folgendes Gelächter auszeichnen, schildern immer eine spannungsgeladene Situation beziehungsweise Aussage über das Team-Teaching [„Des ist sicher sehr, sicher sehr schlimm“ (391f) sowie „Des ist eine sehr, eine sehr, schwierige, schwierige Aussage“ (443ff)]. Ebenso kann im Gesamtkontext die Bedingung, „wenn sie willig sind“ [368], schon als problematisierend und damit spannungsgeladen angesehen werden, da das Statement schon die Problematik anreißt, was geschehe, wenn beide Partner nicht „willig sind“ [368]. Dies würde darauf hindeuten, dass die Gruppe durch Humor und Selbstironie ihre eigene Situation verarbeitet und Probleme relativiert.

Nach einer weiteren Validierung von Frau Altrichter [„Das ist auch immer wichtig“,375], welche die Allgemeingültigkeit der Orientierung betont [„immer“,375], erweitert Frau Drechsler die Orientierung noch in einer Beschreibung: „Weil wenn ich sage, ich kann von dir etwas annehmen und du kannst von mir etwas annehmen. Aber.“ [376f]. Hier wird wieder die Gleichwertigkeit und Gegenseitigkeit betont. Durch die Verwendung der Konjunktion „Aber“, mit der ein neuer Satz einleitet wird, der allerdings nicht vollendet wird, zeigt sich jedoch ein erster Ansatz eines negativen Gegenhorizontes. Frau Altrichter validiert nun die Aussage. [„Ja das ist eine Voraussetzung“, 378] und bekundet somit, dass sie sowohl dem Inhalt, wie dem vorgebrachten Orientierungsrahmen, zustimmt. Frau Eisenmann beschreibt daraufhin den Gegenhorizont genauer, was von Frau Altrichter und Frau Drechsler validiert wird:

„Ich habe aber andere Dinge auch schon gehört, von anderen Schulen, wo's ganz, ganz schlimm ist, wo's dann nur noch mit Eingreifen des, des Leiters geht, weil jeder auf seinem Standpunkt beharrt und es Streitigkeiten gibt“ [379f].

Der Schauplatz der Illustration des Gegenhorizontes sind andere Schulen. Auf Grund der späteren, detaillierten Schilderungen von Problemen beim Team-Teaching aus der Innenperspektive von Frau Bauer [vgl. 411 & 415] lässt sich aber vermuten, dass auch an der eigenen Schule Problem beim Team-Teaching vorkommen. Hier muss wieder hinterfragt werden, inwieweit die Beschreibung des Problems an einer anderen Schule eine Verschiebung darstellt, die dazu dient, die eigene Schule, die Kollegen und den eigenen Unterricht vor Kritik zu schützen.

Inhaltlich sticht bei der Ausarbeitung des negativen Gegenhorizontes, der „ganz, ganz schlimm ist“ [382], das Beharren auf dem eigenen „Standpunkt“ [383], der eigenen Position, ins Auge. Das Eigene steht im Vordergrund. Wie das Verb „beharrt“ [383] andeutet, gibt es dabei keine oder kaum Flexibilität. Die Positionen sind starr. Dies führe zu Konflikten, so dass eine Intervention von außen - in diesem Falle durch den Schulleiter - notwendig würde. Der negative Gegenhorizont steht im Kontrast zum positiven Horizont des Wissenstransfers, der Gegenseitigkeit und Gleichwertigkeit beim Team-Teaching.

Das Statement wird von Frau Altrichter folgendermaßen validiert und erweitert:

„Das [Unverständlich], kann ich mir vorstellen, wenn das nicht funktioniert, das Team-Teaching, das ist ja, das ist ja, eine notwendige Voraussetzung, also ich stelle mir das schrecklich vor, wenn ich mit jemandem in der Klasse stehen muss mit dem ich nicht kann“ [384ff].

Frau Altrichter versetzt sich in die zuvor geschilderte Situation. Diese Vorstellung ist „schrecklich“ [368], was auch Frau Eisenmann und Frau Drechsler bestätigen. Interessant ist hier die Umschreibung des Team-Partners: „jemanden“ „mit dem ich nicht kann“ [389]. Es heißt hier nicht etwa, dass es ist schrecklich ist, mit jemand in der Klasse zu stehen, mit dem ich nicht unterrichten will [im Sinne von willig], sondern mit jemandem, „mit dem ich nicht kann“ [389]. Dies deutet darauf hin, dass es nicht nur um die Bereitschaft, den Willen, mit dem/der Kollegen/In gemeinsam zu unterrichten, sondern dass es auch eine Grenze gibt, wo es um das „Können“ geht, in dem Sinne: das ist mir noch möglich, das ist mir nicht mehr möglich. Zudem ist der Ausspruch „mit jemanden nicht können“ auch umgangssprachlich so zu verstehen, dass jemand einem unsympathisch ist, mit dem man nicht klar kommt oder der nicht zu einem passt. Die Aussage, dass die Bereitschaft zur gleichwertigen Zusammenarbeit ausschlaggebend ist, wird dadurch erweitert, dass dies zwar eine notwendige, aber keine ausreichende Bedingung darstellt. Andere Faktoren tragen ebenso dazu bei, ob man mit jemanden gut gemeinsam unterrichten kann oder nicht.

Die Aussage von Frau Altrichter wird durch ein gemeinsames „Echo“ von Frau Eisenmann, Drechsler und Bauer validiert. Zudem wird die Aussage dabei gesteigert von „wahr-

scheinlich auch sehr schlimm“[390], über „das ist sicher sehr, sicher sehr schlimm“ 391f] zur Bekräftigung von Frau Altrichter „sicher ganz schlimm“[393]. Auf das „Echo“ folgt wahrscheinlich aus den zuvor erwähnten Gründen längeres Gelächter.

Frau Bauer grenzt sich daraufhin von diesem negativen Gegenhorizont ab. Auf sie treffe diese Situation nicht zu. Sie sei mit „dem Team sehr glücklich“ [395] und auch „mit dem neuen dritte Klasse Deutsch-Team“ [397], was von Frau Drechsler bestätigt wird. Dies könnte eventuell ein Hinweis darauf sein, dass dies früher nicht der Fall war und erst ein personeller Wechsel zu der Zufriedenheit im NEUEN dritte Klasse Deutsch-Team geführt hat.

Nach einer kurzen Unterbrechung, in der die Interviewerin noch einmal zu ihrer Orientierung nachfragt, wer mit wem im Team unterrichtet, beschreibt Frau Bauer die Situation eines Team, das „nicht funktioniert“ [411]. „Es überträgt sich sofort auf die Kinder“ [411f], so Frau Bauer. Die Schüler_Innen würden es alleine „merken“ [412], ja „spüren“, wenn die Zusammenarbeit im Team nicht funktioniere, auch wenn die Probleme von den Lehrer_Innen nicht offen thematisiert würden. Im Gegensatz hierzu würden die Schüler_Innen die Lehrpersonen aber offen auf die Situation ansprechen, und da der Unterricht nicht so gestaltet werden könne, wie er solle, komme es auch zum Leistungsabfall der Schüler_Innen.

Frau Eisenmann führt die Beschreibung noch weiter aus, indem sie anfügt, dass man auf Grund der Körpersprache und der guten Beobachtungsgabe und Sensibilität der Schüler_Innen, die Probleme bei der Zusammenarbeit auch nicht verbergen könne, auch wenn man es versuche.

Daraufhin hakt die Interviewerin ein. Sie fragt nach Möglichkeiten, eine solche Situation zu bearbeiten oder präventiv zu verhindern, das heißt nach den Realisierungschancen zur Vermeidung des negativen Gegenhorizonts. Frau Dörfler antwortet als erste spontan darauf mit einer negativen Einschätzung der Realisierungschancen der Umgehung des negativen Horizonts [„Eigentlich haben wir da keine.“ 425]. Die Einleitung, durch „eigentlich“ zeigt aber schon, dass es noch eine zweite Ebene gibt, auf der Lösungsmöglichkeiten offen stehen.

Frau Dörfler erzählt von „Supervision oder so“ [425], die sie schon manchmal „eingefordert hätten“[425], die „Aber irgendwie [...] nie zu Stande gekommen“ [426] sei. Es scheint eine Lösungsidee vorhanden zu sein: die Supervision von außen. Die Durchführung dieser scheitert jedoch an der Umsetzung. Warum dies nicht gelingt, wird aber nicht deutlich, und es ist unklar, ob sich die Diskussionsteilnehmerin selbst darüber im Klaren ist. „Irgendwie“[426]

ist die Supervision nicht zu Stande gekommen, „Obwohl der Wunsch von manchen schon da ist“ [428].

Während an der eigenen Schule Supervision nicht zur Alltagspraxis dazugehört, sei dies in anderen Schulen „durchaus möglich“ [432f]. Ebenso wird von Frau Eisenmann die Supervision als „wichtig“ insbesondere in Bezug auf das Team-Teaching erachtet, was von Frau Cremer validiert wird [437,441].

Hier zeigt sich ein Orientierungsdilemma: Einerseits gibt es ein Bestreben, sich gegen das Eintreten des negativen Gegenhorizontes, das heißt des Scheiterns der Zusammenarbeit im Team, zu schützen, andererseits sind die Lösungsstrategien dazu zwar theoretisch vorhanden, scheinen aber in der Praxis aus unbekanntem Gründen kaum, beziehungsweise gar nicht zur Anwendung zu kommen.

Das Orientierungsdilemma hat aber noch einen weiteren Aspekt, wie in der darauf folgenden Aussage von Frau Eisenmann zum Ausdruck kommt

„Weil nur zu sagen, ähm, man muss mit allen können. Das ist eine sehr, ein sehr schwierige Aussage“ [438, 443, 445].

Frau Eisenmann wird bei der Formulierung des Statements von Frau Cremer unterstützt, die das Adjektiv „schwierig“ vorschlägt, was daraufhin von Frau Eisenmann wiederholt wird. Hier zeigt sich die enge Zusammenarbeit der Kolleginnen, welche Ausdruck eines gemeinsamen Orientierungsmusters ist, denn Frau Cremer konnte schon erraten, auf was Frau Eisenmann hinauswollte, bevor diese ihren Satz beendet hatte. Die gemeinsame Entwicklung des Satzes erinnert an den Effekt des „Echos“, woraufhin es erneut zu gemeinsamen Gelächern in der Gruppe kommt.

In der Aussage spiegelt sich der Sachzwang [„muss“, 438] der Reform der Neuen Mittelschule wieder. Im Konzept wird davon ausgegangen, dass jede Lehrperson mit jeder unterrichten kann, unabhängig von den unterschiedlichen Ausbildungen, pädagogisch–didaktischen Vorstellungen und Sympathien. Dass die Team-PartnerInnen sich gegenseitig aussuchen oder bei Problemen die Teams neu zusammengesetzt werden können, ist nicht vorgesehen. Die Kritik an der Aussage, dass „man muss mit allen können“ [438] ist daher auch eine Kritik an den

Grundannahmen der Reform, denn diese suggeriert, dass auch zwei Lehrkräfte, die sich nicht freiwillig für die Zusammenarbeit entschieden haben, sondern ihrem/r Teampartner_In zugeteilt worden sind, auf Grund ihrer Professionalität zusammenarbeiten können. Diese Annahme in Frage zu stellen heißt aber auch, den eigenen Handlungsspielraum einzuschränken. Implizit wird hier deutlich gemacht, dass nicht jede Lehrperson mit jeder gemeinsam unterrichten könne. Dies sei nicht alleine eine Frage der Kompetenz und der Einstellung des Lehrpersonals. Frau Bauer bestätigt diese Aussage und - während sie dabei immer wieder von den restlichen Gruppenmitgliedern validiert wird - ergänzt sie folgendermaßen:

„Ja, man probiert eh, sich so weit es geht zusammenzuraufen Aber wenn da einfach Welten aufeinanderprallen in der Vorstellung, wie Unterricht zu funktionieren hat, da kann man noch so viele Besprechungsstunden miteinander machen Zeit miteinander zu verbringen und versuchen einen Mittelweg damit zu finden, es wird keiner damit glücklich werden. [--]“ [447ff].

Auch wenn man probiere, sich „so weit es geht zusammenzuraufen“[447], sei das kein zwingender Grund für Erfolg, so Frau Bauer. Den Hauptgrund für ein Scheitern der Zusammenarbeit sieht sie in zu starken Unterschieden der pädagogischen und didaktischen Vorstellungen der Lehrpersonen, die sich ab einem bestimmten Punkt nicht mehr miteinander vereinbaren ließen. Dies wird sehr eindrücklich in dem Bild zweier „Welten“[450], die „aufeinanderprallen“[450] und die nichts miteinander verbindet, verdeutlicht.

Auch die bisherigen Lösungsstrategien, „gemeinsame Besprechungsstunden“ [453] und „Zeit miteinander verbringen“ [455f], um so Kompromisse zu entwickeln oder - bildlich gesprochen - einen „Mittelweg“ [458] zu finden, würden in diesem Fall nicht weiter helfen, da sie für beide Partner eine unbefriedigende Lösung darstellen würden. Die Arbeitszufriedenheit ist nicht mehr gegeben.

Dieser Aspekt wird von Frau Cremer und Frau Altrichter noch einmal reformuliert und die negativen Auswirkungen auf die Schüler betont.

Bf: es wird keiner [der Lehrpersonen¹⁴] damit glücklich werden. [--]

¹⁴ Eingefügt durch die Autorin

Cf: Von den Zweien.

Bf: Von den Beiden. Und somit die Kinder auch nicht.

Af: Und das wirkt sich sicher auf das Klima in der Klasse aus. Das ist sicher. [458ff]

Der letzte Abschnitt zeigt eine kurze, besonders intensive inhaltliche Verschmelzung der Redebeiträge. Fast entsteht der Eindruck, als wenn hier nur eine Person sprechen würde.

Es wird deutlich, dass sich in der Passage ein positiver Horizont abzeichnet, in dem Team-Teaching auf Wissenstransfer, Gegenseitigkeit und Gleichwertigkeit ausgerichtet ist. Dem gegenüber steht der negative Gegenhorizont, bei dem im Team-Teaching unvereinbare Standpunkte der PartnerInnen gegenüberstehen und es zu Streitigkeiten im Team kommt, was sich negativ auf den Unterricht, die Atmosphäre im Klassenzimmer und somit die Schüler_Innen auswirkt.

Zur Realisierung einer gelungenen Zusammenarbeit im Team ist die Bereitschaft zur Teamarbeit und Offenheit für die Arbeitsweise des Partners oder der Partnerin eine notwendige, aber keine ausreichende Voraussetzung. Eine Lösungsmöglichkeit bei Problemen ist Supervision von außen; dies ist jedoch eher eine theoretische Möglichkeit als eine in der Praxis erprobte Strategie. Ausschlaggebend für die Zusammenarbeit ist, ob die pädagogisch – didaktischen Vorstellungen der PartnerInnen miteinander zu vereinbaren seien, ein Faktor, auf den die Lehrer_Innen nur geringen Einfluss haben, was sie in ein Orientierungsdilemma führt.

Auf der konjunktiven Ebene verarbeitet die Gruppe diese Spannung, die mit dem Orientierungsdilemma verbunden ist, durch Humor und Selbstironie, der sich immer wieder in Gelächter über den Diskussionsstil äußert.

Das Phänomen des „Echos“ und das gemeinsame Amüsement darüber könnten aber auch ein Indiz dafür sein, dass die Gruppe in diesen Momenten etwas über sich selbst erfährt. Es scheint, als wenn durch dieses Phänomen plötzlich ein Bewusstsein in der Gruppe dafür entsteht, dass die Teilnehmerinnen sich als Gruppe in einigen Punkten sehr einig sind. Ebenso wirkt es, als ob den Diskutantinnen ihre eigene Positionierung als Gruppe zu bestimmten Themenschwerpunkten klarer wird.

3.2.2.8. Passage Rolle der Lehrperson und Unterrichtsmethoden

Nach einer Pause fragt die Interviewerin, ob sich für die Diskutanten ihre Rolle als Lehrer_Innen verändert habe. Diese gehen nur indirekt auf die Frage ein, indem sie die didaktischen bzw. methodischen Veränderungen des Unterrichts schildern. Hier werden Planarbeiten und selbstständiges Arbeiten genannt, sowie das Verhältnis von Frontalunterricht und Individualunterricht – ein Drittel zu zwei Drittel [vgl.473ff].

Im Anschluss kommt Frau Drechsler noch einmal auf das zuvor diskutierte Spannungsfeld der Balance zwischen Individuum und Klassengemeinschaft zu sprechen. Sie erzählt, wie schwer es ihr falle, in Geschichte in der vierten Klasse [8. Schulstufe] „einen Punkt“ [488] zu finden, an dem sie - nach einer individualisierten Unterrichtsphase - zum Gemeinsamen zurückkehren und z. B. einen Abschluss unter ein Thema setzen könne, indem gemeinsam wiederholt oder reflektiert werde, was gelernt wurde. Hier geht es aber - im Gegensatz zu der Passage „Enthalten wir den Schwächeren etwas vor“ - nur um ein punktuelles Zusammenfinden der Klasse, nicht um die Orientierung an einer homogenen Leistungsgruppe. Interessant ist auch, dass dieses Problem, welches Frau Drechsler beim Individuellen Lernen schildert, nicht unmittelbar mit der Einführung der Neuen Mittelschule zusammenhängt, da es in einer Klasse auftritt, die noch nach dem alten System unterrichtet wird. Dies zeigt, dass eine generelle Orientierung an der Norm des Individuellen Lernens an dieser Schule und für Frau Drechsler persönlich auch schon vor der Durchführung der Reform möglich und üblich war.

Frau Eisenmann ergänzt, dass die gemeinsame Kontrolle des Lehrstoffes auch durch Selbstkontrolle mit Hilfe von Lösungszetteln ersetzt werden könne. Sie sieht das Problem viel mehr darin, dass die leistungsschwächeren Schüler und Schüler_Innen oft mit der eigenständigen Aufgabenerfüllung überfordert seien. Sie könnten keine Ordnung halten, so dass sie die Aufgabe zu einem späteren Zeitpunkt nicht zu Ende führen könnten, da ihnen Arbeitsmaterialien verloren gegangen seien. Frau Drechsler - unterstützt durch Frau Cremer - begründet daraufhin ihren Wunsch für einen gemeinsamen Abschluss eines Lernthemas mit dem Argument, dass einige Kinder sich das Gelernte durch das Hören gut einprägen könnten und - je nach den

„verschiedene[n] Lerntypen“ [532] - „verschiedene Kanäle“ [539] angesprochen werden sollten.

Während der Diskussion über die methodischen Probleme beim Individualisierten Lernen im Geschichtsunterricht fällt die Frage, ob die leistungsstärkeren Schüler_Innen sich nicht langweilen, wenn sie auf die Schüler_Innen warten müssen, die ihre Lernmaterialien nicht in Ordnung halten könnten [vgl. 515]. Dieses Thema wird später noch einmal aufgegriffen. Die Lehrer_Innen diskutieren, in welchen Situationen es zu Leerläufen kommt, in denen die leistungsstärkeren Schüler auf die leistungsschwächeren Schüler warten müssen und wie sie mit diesen Situationen umgehen können. Besonders ausführlich wird das Thema am Beispiel der frontalen Einführung der Teilbarkeitsregeln im Mathematikunterricht erörtert. Diese einführende, frontale Erarbeitung des neuen Lehrinhalts wird als notwendig angesehen, da Versuche, dass die Schüler alles alleine erarbeiten, nicht erfolgreich waren. Die Idee, die leistungsstärkeren Schüler schon ein Arbeitsblatt zu den entsprechenden Aufgaben machen zu lassen, während die leistungsschwächeren Schüler noch mit dem Abschreiben und Verstehen des Tafelbildes beschäftigt sind, wird abgelehnt, da es zu viel Unruhe in die Klasse bringen würde.

Ebenso wird angeführt, dass es einer besonders ehrgeizigen Schülerin auch gut täte, einmal durchzuatmen. Erst wieder in der selbständigen Übungsphase, in denen die Schüler und Schüler_Innen unterschiedliche, beziehungsweise unterschiedlich viele Arbeitsblätter machen, gäbe es diese Leerläufe nicht mehr. Eine weitere Strategie, um mit den Leerläufen von leistungsstarken Schüler_Innen umzugehen, bestünde darin, ihnen eine Buch zu geben, das sie in dieser Zeit immer lesen könnte. Auch sei es möglich, dass eine Lehrerin mit dem Teil der Klasse, der eine Aufgabe schon beendet hat, aus dem Raum geht, um etwas zu lesen.

Weiterhin lassen die Lehrer_Innen in die Diskussion einfließen, wie wichtig es sei, den Schüler_Innen eine gewisse Ordnung, einen Rahmen vorzugeben, da sie sich diese Ordnung nicht selbstständig erarbeiten könnten. Ordnungssysteme, wie klare Regeln für die Heftführung, würden den Kindern helfen. Dieses Argument wird durch die Reflektion des eigenen Bedürfnisses nach Ordnung, der Erziehung der eigenen Kinder und Erzählungen vom Wunsch nach Ordnung von Schüler_Innen, die von der freien Schule oder dem Heimunterricht auf die Neue Mittelschule wechseln, untermalt.

3.2.2.9. *Passage Motivation*

In Rückbezug auf das Beispiel, wie sie mit einigen schnelleren Schüler_Innen spontan einer anderen Aktivität außerhalb der Klasse nachgeht [lesen], während die anderen Schüler_Innen die bisherigen Aufgaben fertig bearbeiten [Grammatik], bringt Frau Bauer den Aspekt der Motivation in die Diskussion ein.

Bf: Und das war dann wieder ein Ansporn für die, die noch den Grammatikpunkt wiederholen mussten, die gesehen haben, die gehen jetzt raus lesen, toll ich möchte auch. Also dass sie sich mehr.

Ef: Das ist schon.

Bf: Dass sie mehr drauf Rücksicht nehmen und mehr arbeiten, ihre Hausübungen ordentlicher machen, weil das nächste Mal dürfen sie dann auch mitgehen lesen.

Die Schüler nähmen die extra Aufgabe als positiv, als „toll“ [809] wahr, so Bauer. Diese positive Aufgabe wirkt daher als „Ansporn“ [815, 817, 818] als motivierender Faktor. Ob die positive Konnotation der Aufgabe an der Aufgabe selbst liegt, an dem Prestige, eine extra Aufgabe machen zu dürfen, oder an der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrerin, die die Schüler_Innen dabei erhalten, oder an einer Mischung dieser Komponenten, wird nicht ganz klar. Ein Hinweis darauf gibt die Formulierung des Gedankens der Schüler_Innen durch die Lehrerin: „toll ich möchte auch.“[809] Es geht hier scheinbar um das „auch wollen“, des Strebens danach, „etwas“ ebenfalls zu bekommen, ein Streben, dass irgendwo zwischen Neid, Vorbild und Wunsch nach Zugehörigkeit zu den leistungsstarken Schülern verhaftet ist.

Als Orientierung zeigt sich hier durch die Betonung des motivierenden Faktors von Innerer Differenzierung, dass diese als positiver, erstrebenswerter Horizont aufgezeigt wird. Es wird zudem ein Motivationskonzept dargelegt, das von der inneren Motivation der Schüler_Innen ausgeht, die/der sich selbst Ziele setzt und diese verfolgt.

Im Folgenden führt Frau Bauer die Effekte, die diese erhöhte Motivation hat, genauer aus. Ihr erster Ansatz dazu [„Also, dass sie sich mehr“, 810].wird allerdings durch die Bestäti-

gung von Frau Eisenmann unterbrochen. Der Satz wird auch nicht mehr zu Ende geführt. Die gedanklich Fortführung des Satzes, dass die Schüler sich mehr anstrengen, sich mehr bemühen, sich mehr konzentrieren würden, scheint möglich, und daher scheint es nicht mehr notwendig zu erwähnen, was genau sie „mehr“ machen. Der Satz reformuliert. Die Schüler nähmen „mehr“ „Rücksicht“ und „arbeiteten“ „mehr“ [812]. Worauf aber Rücksicht genommen wird, ist nicht eindeutig herauszulesen. Neben der quantitativen Steigerung sei auch eine qualitative Steigerung zu erkennen, wie am Beispiel der ordentlicheren „Hausübungen [813]“ deutlich wird. Die Aussage wird erneut von Frau Eisenmann sowie von Frau Drechsler und einer weiteren Person bestätigt.

Daraufhin hebt Frau Drechsler das zuvor an einem Beispiel beschriebene Phänomen auf eine abstraktere, theoretische Ebene und verknüpft es mit dem Konzept der neuen Mittelschule.

„Also ich empfinde es, ähm, schon so, dass, ähm, nicht so wie manche sagen, in der Neuen Mittelschule werden die Schlechten den Ton angeben und die Guten runterziehen. Also so empfinde ich es überhaupt nicht. Sondern im Gegenteil, es geben eigentlich, [--] die Guten sagen eher, geben, machen eher das Tempo und geben vor, was noch passieren kann und die Anderen orientieren sich eigentlich, also bis jetzt muss ich das sagen, äh, schon, eher an den Besseren und nicht umgekehrt. Ja?“ [818ff]

Frau Drechsler argumentiert, dass die leistungsstarken Schüler_Innen „das Tempo“ [822] in der Neuen Mittelschule vorgäben und nicht, wie andere oft denken würden, dass die leistungsstarken von den leistungsschwächeren Schüler_Innen gebremst würden. Vielmehr würden die leistungsstarken die leistungsschwächeren Schüler_Innen motivieren, ohne dass sie von diesen runtergezogen würden. Diese Aussage verortet das Motivationskonzept im Schulmodell der Neuen Mittelschule. Es zeigt sich, dass die neue Mittelschule als gemeinsame Schule für leistungsstarke UND für leistungsschwache Schüler_Innen verstanden wird.

Frau Drechsler verdeutlicht zudem das Phänomen der Motivationsförderung durch die leistungsstarken Schüler zusätzlich an einem Beispiel aus der Arbeit mit einer Integrationsklasse, die sie vor zehn Jahren unterrichtet hat. In dieser wurden verschiedene Leistungsgruppen durch innere Differenzierung in einem Klassenzimmer gemeinsam unterrichtet. Dies zeigt erneut, dass an dieser Schule Erfahrungen mit Inner Differenzierung nicht erst seit der Einführung

der neuen Mittelschule existieren. Zudem wird deutlich, dass die Erfahrungen aus der früheren Arbeit aus der Integrationsklasse in die jetzige Arbeit einzufließen scheinen. Ebenso wird die zu Anfang aufgeworfene Orientierung, dass die Neue Mittelschule als Schule für leistungsstarke und schwache Schüler geeignet ist, bestätigt. Die Elaboration von Frau Drechsler wird von Frau Eisenmann validiert, bevor diese anhand eines weiteren Beispiels den Aspekt der Freiwilligkeit in die Diskussion einbringt.

„Also ich habe zum Beispiel heute in meiner Klasse bei den Prozentrechnen, da gibt es ja diese Schwierigkeit mit der Erhöhung und der Verminderung um Prozent, und da hat es halt auf dem Plan so einen vierten Punkt gegeben und da habe ich gefragt, wer will das machen und da sind Leute rausgegangen mit der Kollegin, das glaubst du gar nicht, wer sich da alles gemeldet hat, nur weil ich gesagt habe, wer will das machen. Also die hätte ich nie rausgeschickt. Äh, daher finde ich es auch nicht gut, wenn man trennt und sagt, du und du und du machst diese Zusatzbeispiele und dann dieses wer will das dann machen, da war ich wirklich überrascht“ [838ff].

Frau Eisenmann beschreibt, wie sie den Schüler_Innen freigestellt habe, eine zusätzliche Aufgabe zu lösen und wie überrascht sie über die große Resonanz gewesen sei, die dieses Vorgehen hervorgerufen habe. Die Möglichkeit, frei darüber zu entscheiden, ob man eine zusätzliche Aufgabe bearbeiten wolle, motiviere die Schüler_Innen. Durch dem Nebensatz, „das glaubst du gar nicht“ [841], wird zudem deutlich, dass es sich hier um ein unerwartetes Verhalten handelt. Es zeigt, dass eine solche Situation eher die Ausnahme darstellt, da die Schüler_Innen normalerweise machen müssen, was ihnen vorgeschrieben wird. Im Folgenden wird auf Grund dieser Erfahrung die Rolle als Lehrperson als „Domteur In“, die/der entscheidet und zuteilt, wer welche Aufgaben bzw. „Zusatzbeispiel“ [846] zu erledigen hat, in Frage gestellt. Der Wille und Eigenantrieb der Schüler_Innen wird betont. Frau Cremer stimmt der Aussage zu.

Als positiver Horizont des Orientierungsrahmens zeigt sich hier die Anerkennung für die Motivation der Schüler_Innen, die sich auf dem eigenen Willen der Schüler_Innen gründet und die durch das Prinzip der Freiwilligkeit gestärkt wird. Hierzu muss sich die Lehrperson in der Zuteilung von Aufgaben zurücknehmen, was als negativer Gegenhorizont abgelehnt wird. Aus der theoretischen Perspektive kann hier ein Schwenk von einer lehrseitigen zu einer lernseitigen Individualisierung festgestellt werden.

Frau Drechsler stimmt den Ausführungen von Frau Eisenmann zunächst zu, stellt dann aber sofort die Allgemeingültigkeit der Aussagen in Frage. Sie spricht indirekt die Antithese aus, dass es manchmal notwendig sei, die Rolle der Lehrperson einzunehmen, die Aufgaben zuteilt und das Erfüllen dieser einfordert

„Ja. Wir sagen manchmal ihr müsst das machen und die anderen, wenn ihr das wollt, dann könnt ihr diese Beispiele mit machen, ja, aber es gibt schon für einige immer auch für schwierige Beispiele ein Muss“ [849ff].

Frau Drechsler appelliert damit für eine zumindest zeitweise lehrseitige Individualisierung. Sie differenziert hier bei der Kontrolle zwischen den Schüler_Innen. Bei manchen Schüler_Innen fordere sie schwierigere Aufgaben ein, bei anderen lasse sie es offen. Dies spricht für einen sehr flexiblen, auf den einzelnen abgestimmten, differenzierenden Umgang mit der Rolle als Lehrperson. Zudem knüpft das Argument an die Theorie an, dass ein bestimmtes Basiswissen eingefordert werden müsse und dass dieses Niveau, das von den einzelnen Schüler_Innen eingefordert werden könne, unterschiedlich sei. Es scheint ein differenziertes Bild vorhanden zu sein, wo und wann Kontrolle wirkungsvoll und wichtig ist und wann Freiwilligkeit eine Möglichkeit zur Motivation darstellt.

Frau Altrichter validiert die Aussage, und auch Frau Eisenmann stimmt zu, dass dies auch ein Faktor sei, der berücksichtigt werden müsse. Beide Vorgehensweisen hätten zu unterschiedlichen Zeiten und bei unterschiedlichen Schüler_Innen Vorrang. Es kommt zu einer Synthese, indem der Aspekt von Frau Drechsler in den Orientierungsrahmen eingebunden wird. Die Eigenschaften des Schülers - wahrscheinlich Arbeitsweise und Leistungsstärke - sind ausschlaggebend dafür, in welchem Grad die Arbeit der Schüler auf Freiwilligkeit basiert.

Nach dem Erlangen dieser Synthese sieht die Interviewerin einen geeigneten Zeitpunkt, die Diskussion auf Grund der vorangeschrittenen Zeit zu beenden und bedankt sich bei den Teilnehmern für die Diskussion.

3.2.3. Fallbeschreibung Schule 3

3.2.3.1. Informationen über die Gruppe

Die Gruppendiskussion fand Anfang November 2011 zwei Monate nach Schuljahrsbeginn an der Schule statt. Ich wurde freundlich vom Rektor empfangen und das Gespräch wurde im Anschluss an den Vormittagsunterricht in einem Klassenzimmer durchgeführt. Der Rektor berichtete mir im Vorhinein, dass die Schule gerade mit dem Thema Team-Teaching sehr beschäftigt sei, da dies in der ersten Entwicklungszeit der Modellschule vernachlässigt worden wäre und jetzt zu einigen Problemen geführt hätte. Die Gruppe setzte sich im Vergleich zu den anderen Gruppen aus einem durchschnittlich sehr jungen Kollegium zusammen. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, sind Frau Arnold und Herr Erhard erst in ihrem zweiten Dienstjahr und dieses Schuljahr neu an der Schule. Einzig allein Frau Fritz ist schon seit der Schulgründung dabei und hat so die Entwicklungen der Schule mitverfolgen können.

Tabelle 6 : Zusammensetzung des Lehrer_Innen-Teams in Schule 3

Name¹⁵	Ausbildung	Fach	Anzahl der Dienstjahre	Dienstjahre an der Schule
Frau Arnold[Af]	AHS	Deutsch	2	1. Dienstjahr [2 Monate an der Schule]
Herr Bernd [Bm]	HS	Deutsch	6	6
Frau Conrad [Cf]	HS	Englisch	9	5
Frau Dietrich [Df]	HS	Englisch	5	3
Herr Erhard [Em]	HS	Mathematik	2	2 Monate an der Schule
Frau Fritz	HS	Deutsch	29	Seit der Schulgründung mit dabei

¹⁵ Namen geändert

3.2.3.2. Der Diskussionsverlauf

Die Diskussion verlief immer wieder stockend, so dass die Interviewerin durch Zwischenfragen in regelmäßigen Abständen den Diskurs neu zum Laufen bringen musste. Die Gesprächsbeiträge waren sehr unterschiedlich verteilt. Herr Berndt dominierte das Gespräch stark. Herr Erhard beteiligte sich im Gegensatz dazu erst gegen Ende, nachdem er von einer Kollegin auf sein Schweigen angesprochen wurde. Meistens richteten die Teilnehmer ihre Beiträge an die Interviewerin, so dass zeitweise das Gefühl bei dieser aufkam, mehrere Einzelinterviews zu führen und nicht eine Diskussion zu moderieren. Nur für kurze Momente kam es immer wieder zu einem regen Austausch zwischen den Diskussionsteilnehmer, so zum Beispiel beim Thema Team-Teaching. Die Gruppe zeichnete sich durch eine sehr höfliche Gesprächskultur aus. Es gibt fast keine sich überlagernde Gesprächsbeiträge und die Gruppenteilnehmer lassen sich gegenseitig meist ausreden. Häufig gab es auch längere Beiträge einzelner Personen.

3.2.3.3. Die Eingangspasssage – Individuelles Lernen als schulinterne und persönliche Norm

Das Interview wurde wie die anderen Diskussionen mit dem üblichen Eingangsstatement eröffnet. [„...es würde mich interessieren, welche Herausforderungen Ihnen jetzt in ihrem Berufsalltag, ähm, begegnen eben durch die Norm des Individualisierten Lernens?“, 44ff]. Die Eingangspasssage enthielt, wie in 5.3. [vgl. S. #] genauer erläutert, den Orientierungsgehalt, dass Individuelles Lernen ein positives, erstrebenswertes Ideal sei, das zwar schwer, aber doch erreichbar sei. Nach einer kurzen Pause erfolgt, die Rückfrage durch Frau Fritz, was mit dem Begriff Norm im Zusammenhang mit der Fragestellung gemeint sei.

Die Interviewerin differenziert daraufhin, dass damit, eine „vorgeschriebene Angabe“, gemeint sei, eine Norm, etwas das „man“ „tun soll“ [Z. 51 & 54]. Somit wird die Norm des Individualisierten Lernens von der Interviewerin als etwas erläutert, das von außen an die Schule heran getragen wird, eine Art Vorschrift oder Gebot, das schriftlich festgelegt ist und an dem

sich die Lehrer_Innen orientieren „sollen“. [„dass Sie das jetzt plötzlich tun sollen, also dass es plötzlich eine andere Vorstellung gibt, sozusagen“ 55ff].

Inhaltlich wird das Individualisierte Lernen außerdem als „differenzieren“ und „auf die einzelnen Schüler eingehen“ [52]umschrieben. Ebenso wird durch die doppelte Betonung „plötzlich“[55] bei der Wiederholung der Fragestellung deutlich, dass die Interviewerin die Umstellung und Einführung des Individualisierten Lernens als raschen Prozess ansieht, der mit der Einführung der neuen Mittelschule einhergeht.

Herr Bernd grenzt sich in seiner Reaktion vom Bezugsrahmen der Interviewerin ab.

„Ich glaub bei uns waren die ersten Schritte in die Richtung schon vorher. Bei uns hat es so reine Leistungsgruppen sehr wenig gegeben. Das heißt, das war immer eine Mischung erste Leistungsgruppe, Teil zweite gemeinsam in einer Klasse unterrichtet von einem Lehrer oder zweite oder gemeinsam mit dritte Leistungsgruppe. Also von dem her waren wir vorher schon gefordert zu differenzieren, zu individualisieren“ [59ff]¹⁶

Herr Berndt datiert für ihre Schule [„bei uns“, 59] die Einführung der Norm des Individualisierten Lernens schon früher und auch die damit verbundenen Herausforderungen. Differenzierung und Individualisierung seien ebenfalls in den Klassen notwendig, die noch nicht auf das Konzept der Neuen Mittelschule umgestellt sind, da auch dort Leistungsgruppen zusammen unterrichtet würden. Es lässt sich hierin erkennen, dass der Lehrer die Norm des Individualisierten Lernens im Gegensatz zur Interviewerin im Schulhabitus und in seinem eigenen Unterrichtsstil verankert sieht, was recht unabhängig ist von der Einführung der Neuen Mittelschule. Die Norm des Individualisierten Lernens wird jedoch ebenfalls als positives erstrebenswertes Ideal, als positiver Horizont angesehen. Die jetzige Situation beschreibt er folgendermaßen:

„Jetzt ist es natürlich schon so, wenn man es so sehen will, dass eine dritte Gruppe auch noch dazu kommt. Aber dafür sind ja jetzt auch zwei Lehrer da. Das muss man ja auch ganz ehrlich sagen. Frage ist natürlich, berechnete Frage, berechnete Zweifel, ob die auf lange Zeit gesehen auch da sein werden. Ähm, durch das zwei Lehrersystem ist es schon möglich, die Klasse teilen, damit meine ich

aber bewusst nicht irgendwo hinauszugehen, weil dann wären wir ja wieder im Leistungsgruppensystem oder vielleicht auch nicht nach, nach Stärken unter Anführungszeichen zu teilen, sondern einfach nach Arbeitsaufträgen, nach Stationen in Form von offenen Lernformen etc. Also da ist es dann schon möglich zu individualisieren, zu differenzieren im Aufgabenangebot und so weiter und so fort. Um es auf den Punkt zu bringen: Äh, ich glaube, wenn man zu zweit den Unterricht gestaltet und sich, äh, mit der Vorbereitung auch Gedanken macht, dann ist es sicherlich möglich in der Klasse zu differenzieren ohne dass jetzt so viel mehr Aufwand betrieben werden muss im Vergleich zu früher“ [66ff].

Weiters nennt Herr Bernd die zusätzliche Lehrkraft als wichtige Grundvoraussetzung zur Umsetzung des Individualisierten Lernens. Dies ermögliche die Klasse zu teilen. Er grenzt sich bei der Beschreibung der Durchführung des Individualisierten Lernens jedoch bewusst vom alten System des Teilens der Schüler und Schüler_Innen in Leistungsgruppen ab. Stattdessen werden die Schüler und Schüler_Innen nach „Arbeitsaufträgen oder im „Stationenbetrieb“ in offenen Lernformen“ [75] geteilt. Durch die Abgrenzung zum alten System wird hier auch noch mal betont, dass in der Schule die qualitativen Änderungen des Individualisierten Lernens mit Team-Teaching angekommen sind und dass nicht unter neuem Namen die alten Muster der Teilung der Schüler in Leistungsgruppen beibehalten werden.

Herr Bernd erwähnt drei Mal, [71, 76, 79] dass es auf Grund der zweiten Lehrperson in der Klasse „möglich“ sei zu „differenzieren“ [76, 79]. Sein Statement kann daher als Plädoyer für die Realisierung des Individualisierten Lernens angesehen werden. Es geht darum was umsetzbar, was machbar ist. Die Realisierungschancen werden positiv bewertet. Zu differenzieren sei mit nur geringem Mehraufwand [„ohne dass jetzt so viel mehr Aufwand betrieben werden muss“,80] möglich.

Frau Fritz bestätigt das Individualisierte Lernen als positiven Horizont mit dem Argument, dass die dritte Leistungsgruppe dadurch nicht „zum Abstellgleis“ [91] wird d.h. zu einer Randgruppe, die schon aufgegeben wurde. Zudem validiert sie Herrn Bernds Aussage, dass dies durch das Mischen der Leistungsgruppen jedoch nichts Neues an der Schule sei. Dadurch wird die Aussage bekräftigt, dass Individualisierung als Norm im Schulhabitus verankert war und ist und nicht erst durch die konzeptionellen Änderungen von außen eingeführt wurde. Durch eine

Pause wird deutlich, dass das Thema vorerst erschöpft ist, die Orientierung wird jedoch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zum Ausdruck gebracht [vgl. 404-426].

3.2.3.4. Passage Team-Teaching

Die Interviewerin bringt das Gespräch durch die Frage nach förderlichen Faktoren für das Individualisierte Lernen wieder in Gang. Es entspannt sich daraufhin ein antithetischer Diskurs über den Umgang mit Herausforderungen, die beim Team-Teaching auftauchen. Somit wird das Thema Team-Teaching hier ebenso wie in Schule 2 als erste Herausforderung diskutiert. Die Stimmung spitzt sich immer mehr im Laufe der Auseinandersetzung zu und flacht dann gegen Ende wieder ab. Die DiskussionsteilnehmerInnen zeigen hier die stärkste inhaltliche und emotionale Beteiligung im gesamten Gespräch, was die Relevanz dieses Themas für die TeilnehmerInnen zeigt. Nur Herr Erhard enthält sich der Diskussion.

Eingeleitet wird das Thema durch Frau Arnold, welche das Team-Teaching in Anlehnung an Herrn Bernd in einem sehr positiven Rahmen beschreibt.

„Ich glaube, dass es prinzipiell relativ simpel ist ja? Also vier Augen sehen mehr als zwei, das heißt, man hat ein besseres Auge für die Schüler. Man kann besser abschätzen, was sie machen und ich glaube, dass das sehr hilfreich ist und die Kinder an sich besser unterstützen. Ja? Ähm, das sehe ich als, als Vorteil das bekommt einfach durch zwei Lehrkräfte eine andere Dynamik. Und so kann man die Kinder vielleicht auch besser mitreißen. Habe ich das Gefühl“ [142ff].

Frau Arnold stellt das Erfolgsrezept für Individualisierendes Lernen als „prinzipiell“ einfach [„relativ simpel“, 98] da. Die Verwendung von „prinzipiell“ deutet jedoch an, dass dies zwar im Prinzip gilt, dass es aber auch noch einen zweiten Bezugsrahmen geben muss, in dem nicht alles so einfach ist, wie es im Prinzip sein sollte. So könnte es zum Beispiel so sein, dass das, was in der Theorie oder auf den ersten Blick sehr einfach und logisch zu sein scheint, bei genauerer Betrachtung komplizierter sein als gedacht. Hier deutet sich ein erstes Spannungsfeld an.

Indem sie die Argumentation von Herrn Bernd wiederholt, weist Frau Arnold darauf hin, dass die zusätzliche Lehrkraft der entscheidende Faktor für das Gelingen von Individualisiertem Lernen ist [„vier Augen sehen mehr als zwei“, 98]. Bei ihrer Beschreibung des Individualisier-

ten Lernens im Team-Teaching steht jedoch nicht, wie bei Herrn Berndt, das Differenzieren durch die Veränderung der Methode [Stationenbetrieb, Teilen in Arbeitsgruppen, etc.] im Vordergrund. Stattdessen beschreibt sie, dass die Lehrer_Innen besser auf die Schüler_Innen eingehen können. Sie können diese „besser“ beobachten, einschätzen und „unterstützen“ [99ff]. Im Anschluss an Herrn Berndt weist sie ebenfalls daraufhin, dass die zusätzliche Lehrkraft aber nicht nur einen quantitativen Unterschied mache [„vier Augen sind mehr als zwei“, 98], sondern auch einen qualitativen Unterschied mit sich bringe. Die „Dynamik“ [104] im Klassenzimmer verändere sich und dies könne sich motivierend auswirken. Der positive Horizont, der sich eröffnet, ist die Durchführung des Team-Teaching, das zu einer Veränderung der Qualität des Unterrichts führt. Die Realisierungschancen dafür werden positiv eingeschätzt.

Frau Conrad differenziert mit Hilfe von Frau Dietrich das Statement von Frau Arnold [110ff].

Frau Conrad: Ich sehe das Ganze [Räuspern], das Ganze irgendwie unter dem, es ist abhängig von dem Team. Es kommt total auf das Team an, ob das funktioniert oder nicht. Wenn ein Team miteinander kann und sich ergänzt und [angespanntes ausatmen] dann können die Kinder sehr viel davon profitieren und wenn das im Team nicht passt dann, ja,

Frau Dietrich: └ Passiert das Gegenteil.

Frau Conrad: Genau [leicht erleichterter Tonfall]

Die enge sprachliche Zusammenarbeit von Frau Conrad und Frau Dietrich zeigt, dass sie auf einen ähnlichen Erfahrungsschatz zurückgreifen und sich in ihrer Aussage das gleiche Orientierungsmuster widerspiegelt. Die Beiden sehen die Zusammenarbeit im Team als ausschlaggebende Variable für die Qualität des gemeinsamen Unterrichts. Sie stellen die These auf, dass der Erfolg des Unterrichts im Team davon abhängt, ob das Team „funktioniert“, „miteinander kann“ und „sich ergänzt“ [110 & 111]. Es zeigt sich hier schon, dass das Team scheinbar ein „Miteinander“, etwas Gemeinsames braucht aber auch etwas „Ergänzendes“, etwas, was die beiden Teilnehmer voneinander unterscheidet, was dann wiederum bereichernd wirken kann.

Das Räuspern und das angespannte Ausatmen von Frau Conrad zeigen, wie schwer es für sie ist, diesen Punkt in die Diskussion einzubringen und dass sie über die Unterstützung von Frau Dietrich erleichtert ist.

Im Weiteren führt Frau Dietrich die These weiter aus, indem sie die Reaktion der Schüler_Innen auf ein nicht funktionierendes Team beschreibt. Die Schüler_Innen würden Probleme im Team schnell bemerken und überlegen, was sie sich bei welcher Lehrperson erlauben und wie sie diese gegeneinander ausspielen könnten. Zudem betont sie abschließend noch einmal die zentrale Bedeutung der Teambildung, woraufhin die Interviewerin nachhakt, was bei der Teambildung hilfreich sei. Daraufhin antwortet Frau Conrad:

„Ja, jemanden zu haben, mit dem man gut zusammenarbeiten kann. Das hilft. Weil dann versteht man sich, dann ergänzt man sich, dann hat der andere nicht das Gefühl, [-] der quatscht mir rein, weil ich das nicht kann. Sondern, ah, passt, der sieht das von der anderen Seite und ergänzt mich, das ist dann ein, ein anderes Arbeiten miteinander“ [124ff].

Frau Conrad empfindet es als hilfreich bei der Teambildung „jemanden zu haben, mit dem man gut zusammenarbeiten kann“ [Z 124]. In dieser Aussage zeigt sich, dass hier die Person, mit der man zusammenarbeitet, als zentraler Faktor angesehen wird. Es steht dabei allerdings nicht im Vordergrund, dass diese Person allgemeingültige Kompetenzen hat im Team zu arbeiten, denn dann würde es heißen, es ist wichtig, jemanden zu haben, der offen auf meine Ideen eingeht, sich gut auf den anderen einstellen kann etc. Vielmehr scheint es hier darum zu gehen, dass der Team-Partner auf Grund seiner Persönlichkeit, seiner spezifischen Eigenschaften und Arbeitsweisen für die Zusammenarbeit mit seinem Gegenüber geeignet sein sollte. Als Orientierung wird deutlich, dass es für die Teambildung relevant ist, dass die beiden Team-Partner zueinander passen. Auf welchen Ebenen diese jedoch zueinander passen müssen, ob auf der emotionalen und/oder der inhaltlichen, fachdidaktischen, wird nicht deutlich.

Frau Conrad führt des Weiteren in einer Beschreibung aus, wie eine solch gute Zusammenarbeit aussehen kann. Man „versteht“ [126] sich und „ergänzt“ [126] sich. Auch würde die Wahrnehmung des Verhaltens des Anderen durch die Grundstimmung geprägt. In einem Team, in dem man sich respektiere und in seiner Arbeitsweise angenommen fühle, sähe man Ergänzungen durch den anderen als Input aus einer anderen Perspektive, anstatt als Kritik, die die

eigene Kompetenz in Frage stellt. Hier wird nun deutlicher, dass Respekt und die emotionale Ebene Frau Conrad wichtig sind für eine gute Zusammenarbeit.

Herr Bernd widerspricht dem. Er erklärt, dass die Einführung des Team-Teachings eine Umstellung erfordert, da sie sich nicht mit dem bisherigen Habitus des Lehrers als Einzelkämpfer vereinigen lässt. Früher war die „Tür“ [136] zu. Nun ist eine Veränderung im Verhalten und im Rollenbild der Lehrer gefordert. Hiermit wird ein neuer Orientierungsgehalt erkennbar. Team-Teaching braucht eine Veränderung des Selbstbildes des Lehrers und der Arbeitsweise. Die Realisierung dieser Umstellung kann jedoch problematisch sein.

Herr Berndt distanziert sich selbst von dieser Herausforderung, kann aber die Umstellungsprobleme der anderen Lehrer nachvollziehen. Diese kenne er nicht nur von den Berichten von Kollegen der eigenen Schule, sondern auch von denen anderer Lehrer, die er im Rahmen des Austausches über die Neue Mittelschule getroffen habe. Obwohl Herr Bernd diese Probleme auf Grund der Umstellung auch nachvollziehen kann, toleriert er sie dennoch nicht [„Das kann es nicht sein“, 143]. Er argumentiert, dass es zum professionellen Lehrerverhalten gehöre mit jedem im Team zusammenarbeiten zu können. Sein Argument stützt er darauf, dass dies ein Verhalten sei, das gesellschaftlich eingefordert werde, sowohl bei den Schülern als auch in der Privatwirtschaft. Hiermit zeichnet er das universelle Rollenbild einer Lehrperson, zu deren professionellen Kompetenzen Teamfähigkeit gehöre. Diese professionelle Kompetenz sei der entscheidende Faktor für die Teambildung.

Diese Orientierung grenzt Herr Bernd klar von Frau Conrads Orientierung ab, dass das Funktionieren des Team-Teaching vorwiegend davon abhängt, ob die Partner zusammenpassen. „Es kann nicht immer nach Sympathie und Antipathie sein“ [142], meint er und „man kann sich seinen Partner nicht immer aussuchen“ [146]. Dadurch, dass Herr Berndt hier in beiden Fällen, in denen er Frau Conrads These direkt angreift, betont, dass dies nicht „immer“ der Regelfall sein könne, verdeutlicht sich schon der erste Ansatz einer Synthese. Herr Bernd ist Frau Conrads Orientierungsmuster bekannt. Er greift auch nicht direkt deren Aussagekraft, sondern vielmehr das Relevanzsystem an. Ob die Partner zueinander passen, kann nur zeitweise berücksichtigt werden.

Frau Dietrich stimmt Herrn Berndt zu, indem sie betont, dass es eine Einstellungssache sei, ob man mit jemandem zusammenarbeiten könne oder nicht. Es zeigt sich hier also zusätzlich der Aspekt der Bereitschaft und Offenheit des Lehrers, sich auf das Team-Teaching und seinen Partner einzulassen.

Es kommt daraufhin zu einer Synthese, indem Frau Conrad Herrn Berndt zustimmt, dass man professionell zusammenarbeiten müsse, auch wenn man sich nicht verstehe, aber, dass es ein förderlicher Faktor sei, wenn man sich auf menschlicher und inhaltlicher Ebene mit den Partnern gut verstehe.

Dies wird auch durch Herrn Berndt validiert und elaboriert, indem er an Hand eines Beispiels von seiner exzellente Zusammenarbeit mit einer Kollegin, mit der er sich ausgezeichnet verstehe, erzählt, und betont, wie dies das Unterrichten erleichtere. Er fügt aber auch an, dass dieser Idealfall nicht immer die Regel sein könne.

Frau Dietrich stimmt dem Diskussionsbeitrag mit „das schon“ [196] teilweise zu, leitet dann aber sogleich mit „aber“ [196] zu einer Antithese über. Frau Dietrich bringt den Aspekt der Arbeitszufriedenheit als relevanten Faktor in die Diskussion zum Team-Teaching ein [196ff].

Frau Dietrich: Das schon. Aber es ist dann die Frage, inwieweit willst du mit deiner Arbeit zufrieden sein. Und wenn ich mit einem Zweiten unterrichte und habe überhaupt nichts mit dem Stil gemein, dann ist es einfach so, dass ich unzufriedener bin. Natürlich klappt es auch. Ja? Aber nur für mich selber muss ich dann sagen, da gehe ich dann halt oft heim und denke mir [-], die Stunde war ein Schmarn, weil [-] Aber es liegt nicht an mir, sondern der Kollegin, weil die macht es halt so und mir taugt das nicht. Aber ich kann unter der Stunde ja schon professionell sein, das sage ich ja nicht. Aber für mein Ego, für mich selber, brauche ich das halt, dass ich sage, ich bin urzufrieden mit meinem Unterricht.

Herr Berndt: Ja.

Frau Dietrich: Um das geht's. Ich sage eh nicht. Ja, man muss eh mit allen zusammenarbeiten. Aber, ja.

Frau Fritz: Es ist leichter und es ist eine größere Hilfe, wenn man miteinander kann.

Herr Bernd: └ Natürlich, da widerspreche ich euch ja nicht. Das ist eh so. Das ist definitiv so. Ja?

Frau Dietrich erzählt, dass es für sie unbefriedigend ist mit jemandem zu unterrichten, dessen Stil sie in keiner Weise teilt. Sie kann das Geschehen im Unterricht dann innerlich nicht vertreten. Es wird rückblickend als „Schmar“ [173] bezeichnet. An diesem Zustand sieht sich Frau Dietrich jedoch nicht in der Lage etwas zu ändern, da die Handlungsweisen der Kollegin von ihren Vorstellungen, wie im Unterricht zu Handeln sei, abweichen, sie aber über diese keinen Einfluss zu haben scheint.

Sie betont im Kontrast dazu immer wieder, dass sie sich trotz dieser Dynamik professionell verhalten kann. Man kann hier eine Trennung zwischen dem Verhalten nach außen, dass professionell abzulaufen hat, und der inneren Verarbeitung erkennen.

Zuletzt betont die Lehrerin, dass es für ihren Selbstwert zentral ist, einen Unterricht zu gestalten, mit dem sie zufrieden ist. Es zeigt sich hier eine hohe Identifikation mit dem eigenen Unterricht und dem dazugehörigen Unterrichtsstil.

Frau Dietrich betont des Weiteren noch einmal, dass es ihr zentrales Anliegen war, diesen inneren Konflikt deutlich zu machen, indem sie sagt: „um das geht's“ [178]. Der nächste Satz „Ich sage eh nicht“ [178], bleibt unvollendet. Es wird aber angedeutet, dass es hier noch eine unausgesprochene Steigerung der angebrachten Überlegungen geben könnte beziehungsweise auch eine Positionierung gegen die bisher angestrebte Synthese erwogen, aber nicht eingenommen wird.

Stattdessen wird der Teil der Synthese, dass man mit allen zusammenarbeiten muss, erneut hervorgebracht. Das abschließende Statement, „aber, ja“ [178] deutet aber darauf hin, dass dies mit den nicht gelösten, angesprochenen Spannungen verbunden ist.

Frau Fritz wiederholt nun, was Frau Dietrich schon zuvor bei der Synthesenfindung hervorgebracht hat, dass es hilfreich ist, wenn man miteinander kann.

Herr Bernd geht auf die Erweiterung der Synthese ein. Er stellt klar, dass er Frau Fritz und Frau Dietrich nicht widerspricht und bestätigt deren Aussage zwei Mal. Damit werden die Aussagen sowohl inhaltlich als auch der Orientierungsgehalt bestätigt. Professionelles Verhal-

ten muss gegeben sein. Aber das Team-Teaching wird erleichtert, wenn die Partner inhaltlich und emotional gut miteinander arbeiten können.

Im Weiteren führt Frau Arnold noch genauer aus, welche Kompetenzen gefordert sind, um professionell im Team arbeiten zu können. Einerseits nennt sie hier auf der emotionalen Ebene die Sozialkompetenz, andererseits auf der inhaltlich, fachdidaktischen Ebene die Fähigkeit, transparent arbeiten zu können. Sie bringt hier wieder den Aspekt der Umstellung mit hinein und betont, dass diese Kompetenzen früher nicht so stark benötigt wurden.

Daran anschließend spricht Herr Bernd noch eine weitere Ebene an. Er elaboriert, dass unterschiedliche Generationen auch unterschiedliche Stile haben und es schwer fallen würde, sich gegenseitig aufeinander einzustellen, da man sich mit einer vermehrten Anzahl der Dienstjahre auch nichts mehr sagen lassen wolle. Hier würde Einfühlungsvermögen helfen und der Versuch, den Standpunkt des Gegenübers auch zu berücksichtigen.

3.2.3.5. Passage Unterrichtsmethoden

Vom Thema Team-Teaching leitet die Interviewerin über zu der Frage nach förderlichen Methoden bei der Durchführung des Individualisierten Lernens. Herr Bernd ergreift wieder zuerst das Wort:

„Ja förderlich sind sicher Unterrichtsmethoden wie eben offene Lernformen, Portfolio-Arbeiten, Projekte, weil der Vorteil bei solchen Sachen ist natürlich der, die Schüler arbeiten dann großteils selbstständig und man kann sich wirklich als Lehrer, kann man dann individuell auf die Kinder dann eingehen,“ [210ff]

Herr Bernd listet einige Beispiele förderlicher Methoden auf: „Offene Lernformen, Portfolio-Arbeiten und Projekte“ [210f]. Er argumentiert, dass die genannten Unterrichtsmethoden sich besonders gut eignen, da die Schüler dabei selbstständig arbeiten. Dadurch würden den Lehrpersonen mehr Zeit und Freiraum zur Verfügung stehen, individuell auf die Kinder einzugehen. Hierin zeigt sich, dass für Herrn Bernd durch die Wahl der Methode sowohl maßgeblich die Rolle des Schülers, als auch die des Lehrers geprägt wird. Ebenso zeigt sich eine Koppelung der

beiden.

Die Schüler_Innen übernehmen mehr Verantwortung durch das selbstständige Arbeiten. Wie stark dies jedoch geschieht, bleibt unklar. „Großteils“ arbeiten sie selbstständig, meint Herr Bernd. Ob er sich dabei auf den Anteil der Schüler bezieht oder den Anteil der Zeit, die die Schüler selbstständig arbeiten, wird leider nicht deutlich. Ein Bezug auf die Schüler könnte darauf hindeuten, dass nicht alle Schüler in der Lage sind, selbstständig zu arbeiten oder dass die Kompetenzen, selbstständig zu arbeiten, unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

In der Beschreibung des Lehrers, der individuell auf die Kinder eingeht, zeigt sich die Rolle des unterstützenden Lehrers, der mit Hilfestellungen zur Seite steht. Es steht nicht mehr die Klasse im Vordergrund, sondern die Beziehung zu dem Einzelnen. Kaum hat Herr Bernd dieses Dreieck zwischen „offener Lernform“ – „Selbstständig arbeitendem Schüler“ und „Lehrer als Unterstützer“ angeschnitten, schränkt er es auch wieder ein:

„wobei man dann schon sagen muss, es kann natürlich nicht das ganze Jahr offenes Lernen passieren. Das geht auch nicht. Ja? Es braucht eine Durchmischung. Aber des wären halt förderliche Methoden, was mir spontan einfallen“ [213ff].

Dies deutet darauf hin, dass die oben genannten Formen zwar als förderlich für den Umgang mit Heterogenität erachtet werden, dass aber andere pädagogische Zielsetzungen scheinbar in diesen Unterrichtsformen nicht oder nicht ausreichend erzielt werden können oder andere Nebeneffekte auftreten, so dass sie nur in der Mischung mit anderen Methoden erfolgreich sind.

Anknüpfend an die Aussage von Herrn Bernd fragt die Interviewerin nach, ob es beim Einsetzen der oben genannten Methoden zu Problemen komme und welche Möglichkeiten die Lehrpersonen haben, damit umzugehen.

An Hand des Beispiels der Erstellung eines Informationsplakates in Gruppenarbeit erläutert Frau Dietrich daraufhin das Problem, dass „ganz, ganz schwache Kinder“ [224] untergehen beziehungsweise weniger machen, auf Grund ihrer Leistungsschwäche. Hiermit wird eine der Problematiken angesprochen, die dafür verantwortlich sein könnten, dass offene Lernformen nicht das ganze Jahr über angewandt werden können.

Frau Dietrich zeigt die Verschärfung des Problems auch noch an Hand der Integrations-schüler auf. Diese wären in dieser Hinsicht ein „Hemmfaktor“, den die Kollegin „wirklich gar nicht mehr“ [229] möchte. Als Lösung für die Integrationsschüler sieht sie nur eine zusätzliche Lehrkraft, die diese direkt unterstützt. Hier zeigt sich die Parallele zu der Betonung des persönlichen Kontaktes des Lehrers mit dem Schüler während des selbstständigen Arbeitens, was Herr Bernd zuvor bereits erwähnt hat. Während Herr Bernd jedoch argumentierte, dass erst durch das Selbstständige Lernen Freiraum für den Lehrer geschaffen wird, um auf den einzelnen Schüler einzugehen, kehrt Frau Dietrich diese Beziehung jetzt um. Ein zusätzlicher Lehrer ist notwendig, damit die zu geringe Selbstständigkeit und die starken Leistungsunterschiede der Integrationskinder überwunden werden können und diese trotz der leistungsstärkeren Schüler nicht untergehen. Als weitere Lösungsstrategie schlägt Frau Dietrich eine sehr starke Strukturierung der Gruppenarbeit durch die Lehrperson im Voraus vor.

Als positiver Horizont zeigt sich der Einsatz von Selbständigem Lernen als förderliche Methode zur Umsetzung des Individualisierten Lernens. Der positive Horizont wird jedoch eingeschränkt durch den negativen Gegenhorizont in dem nur noch durch Selbständige Lernformen unterrichtet wird. Zudem grenzt er sich vom negativen Gegenhorizont einer Benachteiligung der schwächeren Schüler ab, die sich von alleine nicht genug in den Unterricht einbringen können. Als hilfreiche Strategie um das selbständige Lernen erfolgreich umzusetzen wird die stärkere Strukturierung der Lehrerin von außen angesehen. Die Realisierungschancen von Selbständigem Lernen werden generell positiv eingeschätzt. Die Realisierung würde jedoch an ihre Grenzen stoßen je größer der Leistungsunterschied sei, wie sich an der Diskussion über die Integrations-schüler zeigt.

Nach der Darstellung von Frau Conrad verschiebt sich die Diskussion zu der Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen Integration möglich ist und ab wann die Sonderschule für die Schüler eine hilfreichere Alternative darstellt. Die Vor- und Nachteile und Grenzen von Äußerer gegenüber Innerer Differenzierung werden diskutiert.

Es ist hier zu hinterfragen, inwieweit diese thematische Verschiebung hin zum Problem-bereich Integration dazu dient, die Problematik nicht ausführlicher an der Dynamik, welche die Heterogenität durch die Zusammenlegung der Leistungsgruppen hervorruft, zu behandeln. Denn auf die konkrete Situation im Gruppenunterricht gehen die anderen Kollegen nicht mehr ein.

3.2.3.6. Passage: Klasse- Individuum –Homogene Lerngruppe

Frau Dietrich knüpft an die Problematik des generellen Umgangs mit Integrationskindern in der Klasse an und kommt noch einmal auf das Thema Differenzierung im Klassenzimmer zu sprechen. Sie erläutert das Problem, dass die Integrationskinder - wie in der Sonderschule - auch bei ihnen „ganz andere Aufgaben kriegen“ [267]. Auf Grund der großen Leistungsunterschiede ist es nicht mehr möglich, dass die Integrationsschüler ähnliche Aufgaben behandeln, da sie diese auch in „abgeschwächter Form“ [Z 268] nicht schaffen. Frau Dietrich stellt jedoch auch klar, dass eine solche Art der Differenzierung und Integration „eigentlich“ [Z 271] nicht das von ihnen angestrebte Ziel ist. [„das was wir nicht wollen“ – 271f].

Hier zeigt sich das Spannungsfeld zwischen Individuum und Klasse, welches die Lehrperson ausbalancieren muss. Es wird deutlich, dass im Idealbild der Lehrer_In zum Thema Differenzierung und Integration sowohl das Eingehen auf das Individuum als auch ein verbindendes Klassenelement dazugehören. Es wird zwar eine Differenzierung im Schwierigkeitsgrad angestrebt, die Auseinandersetzung mit demselben Inhalt scheint aber im Idealbild der Lehrer_In ein verbindendes Element des Unterrichts in der Klasse darzustellen.

Dem Gegenüber steht der negative Horizont, in dem Differenzierung gleichbedeutend dafür steht, dass die Lehrperson den schwächeren Schülern „ganz was anderes“ [271] gibt. Das verbindende Klassenelement ist nicht mehr gegeben. Zusätzlich fällt hier der Lehrerin die Rolle zu, den Integrationsschülern Aufgaben zu geben, die von der Mehrheit der Klasse abweichen, und damit hat die Lehrerin die gesamte Verantwortung über die Auswahl der Differenzierungsaufgaben. Diese Durchführung von Differenzierung ist auf Grund der äußeren Bedingungen „manchmal“ [272] Teil der Umsetzung im Unterricht, auch wenn dies von der Lehrerin bedauert wird.

Die Erzählungen von Frau Dietrich, die sich noch vorwiegend auf die Integrationskinder bezieht, werden von Frau Fritz validiert und erweitert.

„Ja das ist für mich Abteilungsunterricht. So wie man es früher gemacht hat. Des ist für mich manchmal so, dass man ein paar Schritte zurückgeht. Weil wir haben uns. Ich habe mit Abteilungsunterricht Erfahrung. Ich habe mit A und B-Zug Erfahrung. Ich habe mit Leistungsgruppen Erfahrung und jetzt eben mit Team-Teaching, ja? Und jetzt habe ich das Gefühl ich gehe wieder die ganzen Schritte zurück. Alles was wir uns mühsam erkämpft haben mit A- und B-Zug und Leistungsgruppen und so und jetzt gehe ich wieder ganz am Anfang mit Abteilungsunterricht zurück. Also manches Mal kommt es mir so vor. Also wenn ich wirklich ganz eigene Schienen fahren muss, dann kommt es mir so vor,“ [273]

Im Gegensatz zu Frau Dietrich scheint Frau Fritz sich nicht mehr nur auf die Integrationskinder zu beziehen. Sie spricht von Abteilungsunterricht, von „ganz eigenen Schienen“ [281], die sie nebeneinander „fahren muss“ [281]. Dies scheint über die Zuweisung von besonderen Aufgaben an einige Integrationsschüler in der Klasse hinauszugehen. Als die Interviewerin sie jedoch auf ihre Kritik anspricht und nachfragt, ob sich diese auf das ganze Konzept bezieht, weicht die Lehrerin dieser Frage aus, indem sie darauf eingeht, dass die Situation durch die zusätzliche Integrationslehrerin dieses Jahr nicht so schwierig sei. Trotzdem kann vom Inhalt darauf geschlossen werden, dass die Lehrerin sich hier auf das Konzept der Modellschule bezieht und bei genauem Nachfragen aber - auf Grund der zuvor beschriebenen Gründe - sozial erwünscht antwortete [vgl. S. ###]

Die Metapher von „einzelnen Schienen“ [281], die die Lehrerin parallel fahren muss, zeigt sehr deutlich das Bild von einigen homogenen Leistungsgruppen, die zwar räumlich gleichzeitig unterrichtet werden, die aber wie unterschiedliche Bahngleise nebeneinander verlaufen und keine Berührungspunkte haben. In der Metapher kommen Weichen und ein möglicher Wechsel der Schienen nicht vor. Die einzelnen Gruppen werden durch die Lehrerin gesteuert, die den Weg - die Schiene - vorgibt. Sie erfüllt damit das Rollenbild einer aktiven LehrerIn, die die Verantwortung für den Lernprozess der Schüler_Innen trägt.

Zudem sieht die Lehrerin diese Entwicklung als „Rückschritt“ an. Diese erinnere an eine frühere, eine alte Unterrichtspraxis, den Abteilungsunterricht. Die pädagogischen Veränderungen der letzten Jahre weg vom Abteilungsunterricht, hin zum A und B Zug und dann zur Trennung der Schüler_Innen in Leistungsgruppen, werde somit rückgängig gemacht.

Es zeigt sich, dass diese pädagogischen Veränderungen d.h. eine Entwicklung die auf die räumliche Trennung von möglichst homogenen Leistungsgruppen ausgerichtet ist, von Frau Fritz rückblickend als positiv angesehen werden. Dies wird durch das Statement, dass diese Veränderungen „mühsam erkämpft“ wurden deutlich.

Als positiver Horizont kristallisiert sich hier das Unterrichten einer einzelnen homogenen Leistungsgruppen ab. Den Gegenhorizont hierzu bietet das parallele Unterrichten unterschiedlicher Leistungsgruppen in einem Raum. Der angestrebte positive Horizont, ist durch das neue System nicht mehr möglich zu erreichen. Daher wird die Reform als Rückschritt wahrgenommen.

Nach dieser Passage kommt es erneut zu einer Diskussion über die Wichtigkeit der personellen Ressourcen für die Umsetzung des Konzeptes der neuen Mittelschule. Sowohl das Vorhandensein von genügend IntegrationsLehrer_Innen, als auch der Erhalt der zweiten Lehrperson sei unabdingbar für die Umsetzung des Konzeptes, da es sonst zu einer nicht zu bewältigenden Belastung der Lehrer kommen würde. Man könne dann der großen Heterogenität in der Klasse [vom hochbegabten bis zum Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf] nicht mehr gerecht werden, da dies mit zu viel Vorbereitungsaufwand verbunden wäre. Der momentane Arbeitsaufwand und ebenso die Rolle als Lehrer haben sich aber unter den jetzigen Bedingungen nicht verändert. Allerdings müsse mehr Koordinationsarbeit im Team geleistet werden und - im Gegensatz zu früher - muss man sich nun mit dem Kollegen absprechen, wie man den Unterricht gestalten solle. Als einzige methodische Veränderungen nennt Herr Bernd in Kooperation mit Frau Fritz anonyme Lernstandserhebung zur Evaluation der Unterrichtsmethode. Im allgemeinen seien die Aufgaben des Lehrers aber gleich geblieben.

3.2.3.7. Passage – Herr Erhardt

In der folgenden Pause fragt Frau Fritz Herrn Erhardt, der sich bis dahin noch nicht in die Diskussion eingebracht hat, ob er schon einschlafe [463], woraufhin die Gruppe kurz in Gelächter ausbricht. Dieser antwortet darauf:

„Ich kann leider nicht viel dazu beitragen. Es ist für mich die ersten zwei Monate. Und ich habe keinen Vergleich und in der Ausbildung in dem Sinn Team-Teaching hat es nicht gegeben. Ja? Jetzt ist des für mich halt, ja, neue Kollegin, sowieso neue Kollegen überhaupt, neue Kinder sowieso. Und des ist da von meiner Seite da schwierig da mitzureden, ja?“ [665ff]

Herr Erhardt begründet seine Zurückhaltung während der Diskussion mit seiner erst kurzen Zeit der Berufserfahrung an der Schule. Er arbeitet erst seit Anfang des Schuljahres, somit erst seit zwei Monaten dort. Des Weiteren scheint Herr Erhardt seine Kompetenz als Experte, der Auskunft zu diesem Thema geben könnte, in Frage zu stellen, indem er anfügt, dass er „keinen Vergleich“ [467] zu anderen Modellen ziehen könne und Team-Teaching auch kein Teil seiner Ausbildung war. Herr Erhardt beschreibt anschließend die Eingangs- und Orientierungsphase, in der er sich befindet: Alles ist „neu“ [470]: Die Team-Partnerin, das Kollegium, die Schüler und Schüler_Innen.

Des Weiteren beschreibt er seine Umgangsweise mit dieser Orientierungsphase:

„Ich wüsste nicht, für mich ist es, für mich sind des auch Informationen, die ich selbststä- ?, selber verarbeiten muss“ [471f]

Nachdem er den Satz drei Mal angesetzt hat, beschreibt Herr Erhardt, dass dies auch „Informationen“ [471] seien, die er „selber verarbeiten“ [472] müsse. Zudem bricht er das Wort selbstständig nach der Mitte ab und ersetzt es durch „selbst verarbeiten“. Dies könnte ein Zeichen dafür sein, dass hier eine Art tabuisierte Zone betreten wird. Es fällt auf, dass für Herrn Erhardt der Verarbeitungsprozess etwas Individuelles zu sein scheint, der nicht im Gesprächsaustausch im Team stattfindet.

Nach der Schilderung seiner momentanen Situation beschreibt Herr Erhardt, was er bräuchte, um mit dem Team-Teaching besser zu Recht zu kommen.

„und es gibt da, äh, äh, äh so für mich, für mich müsste da ein Konzept da mal da sein, okay nach dem ich mal reinschnuppern kann, wie des funktioniert, wie ich das machen soll, ja?“ [472ff]

Er äußert den Wunsch nach einem Vorbild oder einer Anleitung, an der er sich orientieren kann, „ein Konzept“ [474] nach dem er „mal reinschnuppern kann“ [474]. Die Aussage, dass für Herrn Erhardt „da ein Konzept da mal da sein“ [743f] müsste, zeigt auch, dass für ihn ein Konzept an dem er sich orientieren kann [noch] nicht vorhanden ist. Dies wird auch durch die doppelte Betonung von „da“ hervorgehoben.

Es wird Klarheit darüber gewünscht, „wie des funktioniert“ [747f], gemeint ist das Team-Teaching. Es geht hier also einerseits um einen sachlichen, funktionalen Aspekt der Umsetzung des Individualisierten Lernens beim Team-Teaching, andererseits verweist die Ergänzung, „wie ich das machen soll“, [748] aber auch auf einen normativen Anspruch von außen, dessen Umsetzung unklar ist.

Dieser Wunsch nach Orientierung, nach einem Vorbild, nach Anleitung kann als positiver Horizont angesehen werden, der sich herauskristallisiert. Dieser grenzt sich von einem Gegenhorizont ab, wie er sich in darauf folgender Passage verdeutlicht.

„Und nicht und die Klasse hineingetreten werde und okay: Du sollst Team-Teaching unterrichten. Du musst den zweiten Kollegen. Wie soll das gehandhabt, wie soll das funktionieren? Des ist halt von meiner Seite der Standpunkt. Was halt für mich grad aktuell ist ja?“ [477]

Der Handlungszwang und –druck, unter dem sich der Lehrer in der Klasse ausgesetzt fühlt, lässt sich in der Metapher des „in die Klasse hineingetreten“ Werdens erkennen. Des Weiteren zeigt sich in seinem Verständnis das Bild einer Lehrperson, die mit den vorgegebenen Normen [„Du *sollst* Team-Teaching unterrichten“ 477f] und den Rahmenbedingungen [„Du *musst* den zweiten Kollegen“, 478] arbeiten muss. Zugleich stellt diese sich aber die Frage, wie dies durchzuführen sei, da es dafür keine konkreten Handlungsstrategien zu geben scheint. Ein Spannungsfeld zwischen alltäglicher Arbeit innerhalb der vorgegebenen Normen und Rahmenbedingungen und Orientierungslosigkeit wird deutlich.

Herr Erhardt betont zudem, dass dies für ihn die momentanen Herausforderungen sind und er der Meinung ist, dass „die anderen Faktoren“ [480], höchstwahrscheinlich jene, die bis jetzt im Gespräch thematisiert wurden, wie Vor- und Nachteile von offenen Lernformen oder

Ist-Stand Erhebungen, erst im Laufe der Zeit bearbeitet werden können. Er grenzt seine Situation explizit von der Erfahrung der Kollegen ab, indem er hinzufügt: „die Erfahrung [der Kollegen¹⁷] hier, das ist ganz was anderes“ [481]. Somit kommt es zu einer Thematisierung der unterschiedlichen Erfahrungshorizonte, die einen Austausch im Gespräch zu erschweren scheinen. Hiermit knüpft Herr Erhardt wieder an die vorherige Argumentation an, dass er nicht an der Diskussion teilnehmen kann, da er dazu nicht die entsprechende Erfahrung besitzt und entschuldigt sich erneut dafür.

Die Interviewerin ermutigt Herr Erhardt weiter zu erzählen, indem sie anmerkt, dass es auch „in Ordnung“ und interessant ist, dass es unterschiedliche Erfahrungen in einem Team gibt.

Herr Erhardt schildert nun den Erfahrungshintergrund seiner Kollegin und die gemeinsame Arbeit mit ihr im Unterricht.

„Ja, es ist. Meine Kollegin zum Beispiel, die hat in Wien unterrichtet und da hat's des in dem Sinn, das Team-Teaching noch nicht gegeben beziehungsweise für sie ist das auch relativ neu. Joa und dann das auf einen Nenner zu bringen und dann einmal den Unterricht so fokussieren, dass man da mal eine Linie reinbringt, wie man da. Ist halt eher schwierig“ [486ff].

Herr Erhardt erläutert, dass sich seine Kollegin wie er ebenfalls in einer Orientierungsphase befinden würde. Das Team-Teaching sei auch für sie „relativ neu“ [488]. Herr Erhardt verdeutlicht damit, dass er nicht der Einzige sei, der sich in dieser Phase befindet. Zudem wird deutlich, dass auch Herr Erhardts Team-Partnerin den Wunsch nach Anleitung und einem Vorbild nicht erfüllen kann.

Die Hauptschwierigkeit sei im Moment, „den Unterricht zu fokussieren“, eine „gemeinsame Linie“ [489] rein zu bringen, ihn „auf einen Nenner“ [488] oder wie er später erwähnt. „unter einen Hut“ zu bringen [494]. Die verwendeten Bilder zeigen, dass es um die Suche nach etwas Gemeinsamen geht, nach der Einigung auf EINE Linie, EINEN Nenner. Die unterschiedlichen Orientierungen und Vorstellungen von Unterrichten der BEIDEN Teampartner sollen

¹⁷ Eingefügt durch die Autorin

scheinbar EINEN gemeinsamen Rahmen erhalten, sie sollen unter EINEN Hut gebracht werden. Aus dem zuvor unterschiedlichen, individuellen Vorgehen der einzelnen Kollegen soll etwas Gemeinsames entstehen, das als Einheit wahrgenommen wird. Das Herausarbeiten eines gemeinsamen, einheitlichen Vorgehens im Team-Teaching kann als positiver Horizont des Orientierungsgehalts erkannt werden auf den die Bemühungen von Herrn Erhardt zustreben. Dieses Ideal ist jedoch „schwierig“ [500] zu erreichen, das momentane Enaktierungspotential zu Realisierung dieses positiven Horizonts wird eher gering eingeschätzt. Daraus ergibt sich für Herrn Erhardt folgende Handlungsweise:

„Da ist halt einfacher, wenn man sich halt vorne einmal hinstellt und sagt: Okay so ist es. Wir unterrichten einmal auch, wenn man es nicht so gern hört, frontal und wir machen des einmal so und erst im Laufe der Zeit, das man dann auch die Kinder kennt, die Zuordnungen, die Leistungsstärke, bis man das mal heraußen hat, bis das funktioniert, dann glaube ich kann man erst, aus meiner Sicht dann, das unter einem Hut bringen, sage ich mal, den Ablauf dann besser organisieren und sich dann mit dem Kollegen besser zusammen sprechen. Und.

Darum ist es aus meiner Sicht jetzt mal ein bisschen einfacher, wenn ich das da mal eher selbstständiger mache mit der Unterstützung der Kollegin, dass die schon mitwirkend unterstützt, die mit, die schwächeren Kinder eher einzeln, individuelle, so nebenbei das halt macht, Ja? Aber nicht so wirklich dann teilen in Gruppen vielleicht in der Klasse und [-] Ja. Es ist halt schwierig [-] aus meiner Sicht“ [490ff].

Als Lösungsansatz für diese schwierige Situation sieht Herr Erhardt das vorläufige frontale Unterrichten, das „eher selbstständig“ [497] erfolgt, während die Kollegin einzelne Schüler individuell unterstützt.

Durch den Nebensatz „auch wenn man es [das frontal unterrichtet wird¹⁸] nicht so gern hört“ [491]. wird deutlich, dass dies nicht der von außen an die beiden Lehrer heran getragenen Norm entspricht und Herr Erhardt sich dessen auch bewusst ist. Es zeigt sich hier wieder das Spannungsfeld zwischen von außen vorgegebenen Normen und Erwartungen und den konkreten individuelle Umsetzungsstrategien der einzelnen Lehrpersonen im Unterricht. Durch Herrn Erhardts Statement, dass man sich „halt vorne einmal hinstellt und sagt: Okay so ist es.“ [490f]

¹⁸ Eingefügt durch die Autorin

wird aber auch deutlich, dass er zu seiner Unterrichtsweise steht, obwohl diese mit den von außen vorgegebenen und dem eigenen zuvor positiv eröffneten Horizont nicht einhergeht.

Aus dem Statement von Herrn Erhardt geht auch hervor, dass er die Realisierung einer gemeinsamen Zusammenarbeit jenseits der beschriebenen Methode als möglich betrachtet. Dies sei aber ein allmählicher Prozess, der Zeit brauche. Nach einer Weile würde man die Kinder besser kennen lernen und herausfinden, wie das Team-Teaching und Individuelle Lernen „funktioniert“ [494].

Paradox erscheint jedoch bei dieser Darstellung, dass dies zwar auf der einen Seite durch eine bessere Kenntnislage der Unterrichtsbedingungen [Schüler, Kollegin etc.] gelingen soll, dass aber die bis dahin angestrebte Arbeitsweise diesem Bestreben entgegen läuft. Wie auch schon zuvor in Bezug auf die Verarbeitung des Gesprächs erwähnt, arbeitet Herr Erhardt „selbstständig“ [497] – das heißt, für sich alleine, also nicht im Kontakt oder im Austausch mit seiner Team-Teaching Kollegin oder dem Jahrgangsstufen-Team. Auch den Unterricht übernimmt er selbstständig, aber nicht allein, wie er verdeutlicht, indem er noch einmal wiederholt, dass die Kollegin „schon mitwirkend unterstützt“ [498]. Der Aufgabenbereich der Kollegin betrifft aber nur die schwachen Schüler_Innen. Es zeigt sich hier also das System des Hauptlehrers der die Hauptverantwortung für den Unterricht übernimmt und einer Nachhilfelehrerin, die parallel für die leistungsschwächeren Schüler_Innen zuständig ist, um dort höchstwahrscheinlich entstandene Defizite auszugleichen. Diese Arbeitsweise strebt aber nicht auf das zuvor beschriebene Finden eines gemeinsamen Vorgehensweise zu, da die Lehrpersonen recht unabhängige Aufgabenbereiche haben und nicht miteinander, sondern selbstständig für diese verantwortlich zu sein scheinen

Diese Umsetzungsvariante des Team-Teaching grenzt sich ebenfalls von der zuvor von Herrn Berndt erwähnten Vorgehensweise des Teilens der Klasse durch den Einsatz von offenen Lernformen ab, auf welche Herr Erhardt auch selbst noch einmal selbst kurz anspielt. [Aber nicht so wirklich dann teilen in Gruppen vielleicht in der Klasse“, 499f]

In der Beschreibung von Herrn Erhardt wird ein positiver Horizont der gemeinsamen, einheitlichen Vorgehensweise im Team aufgezeichnet. Doch dieser scheint nicht erreichbar zu sein. Daher wird auf andere Handlungsstrategien ausgewichen. Die Aufteilung der Rollen im Team in einen selbstständig unterrichtenden Hauptlehrer und eine unterstützende Nachhilfeleh-

rerin für die schwächeren Schüler. Dies wird zwar nicht direkt als negative Lösung eingeschätzt oder abgewertet, steht aber im Konflikt mit dem positiven Horizont und auch mit den von außen vorgeschriebenen Normen. Es kommt zu einem Orientierungsdilemma, was sich auch in dem abschließenden Satz „Es ist halt schwierig [-] Aus meiner Sicht.“ [500] zeigt.

Dass seine Erfahrungen sich von denen der KollegInnen unterscheiden, macht Herr Erhardt erneut zum Abschluss deutlich. Die KollegInnen haben „einiges voraus“ [503]. Hier zeigt sich, dass es sich um ein allmähliches Aneignen von Erfahrung geht. Die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte, die sich - wie das Beispiel zeigt - auch in den Beschreibungen der Handlungsstrategien widerspiegeln, werden zudem erneut betont.

3.2.3.8. Abrundung des Gespräches

Das Gespräch wendet sich nach den Ausführungen von Herrn Erhardt der Frage zu, wodurch die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte begründet seien. Zum einen wird hier argumentiert, dass die Schulrealität vom konzeptionellen Idealfall abweicht, bei dem vorgesehen ist, dass ein Lehrteam die SchülerInnen vier Jahre lang begleitet und sich so eine gemeinsame Zusammenarbeit entwickeln kann. Zum anderen wird über die Effektivität der Hochschule bei der Vermittlung des Individualisierten Lernens und Team-Teachings debattiert. Herr Erhardt stellt in diesem Kontext aber auch noch mal das Konzept des offenen Unterrichts in Frage, da es bei leistungsschwächeren Schülern nach seinen Erfahrungen nicht zu einem größeren Erfolg führen würde. Gegenüber dem Team-Teaching bleibt er kritisch. Er möchte mal „abwarten, wie das funktioniert“ (543). Auffällig hierbei ist, dass die von Herrn Erhardt kritischen Äußerungen weder bestätigt noch von den anderen Gruppenteilnehmern zurückgewiesen werden. Sie stehen vielmehr unverbunden neben den Meinungen und Orientierungen der anderen Diskussionsteilnehmer im Raum.


Ein Anknüpfungspunkt wird von der Interviewerin hergestellt, als sie nachfragt, ob eine ähnliche Einarbeitungsphase auch von den anderen KollegInnen in ihren ersten Dienstjahren

erlebt wurde. Dies wird von Frau Conrad und Frau Arnold bestätigt. Aufgrund der vorangeschrittenen Zeit wird die Diskussion dann durch die Interviewerin beendet.

3.2.4. Typenbildung

3.2.4.1. Überblick


Bei einem ersten thematischen Vergleich der drei Gruppen kann festgestellt werden, dass die Gespräche inhaltlich sehr unterschiedlich verlaufen und auch die Gruppendynamik und Gesprächskultur variiert. Jedoch können drei Grundthemen identifiziert werden, die sich durch alle drei Gespräche ziehen, auch wenn sie auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert werden. Zudem räumt jede Gruppe den einzelnen Thema unterschiedlich viel Zeit ein.


 Orientierungen bezüglich der Verarbeitung der Norm des Individualisierten Lernens [I.L.] im Allgemeinen, d. h. allgemeine Ablehnung und Akzeptanz der Norm des I.L.

 Orientierungen bezüglich des Team-Teaching [T. T.]

 Orientierungen bezüglich heterogener oder homogener Leistungsgruppen

Weitere Themen, die auftauchen, die aber eher peripher bei der Analyse behandelt wurden, sind folgende:

 Orientierungen bezüglich der Unterrichtsmethodik

 Orientierungen bezüglich des Motivationskonzeptes

Auffällig ist bei diesen beiden zuletzt genannten Themen, dass sie jeweils nur in je zwei Gruppen wirklich diskutiert werden. So werden methodische Vorgehensweise in Gruppe 1 kaum angesprochen. In Gruppe 3 hingegen kommt das Thema Motivation so gut wie nicht vor.

Die folgende Tabelle gibt einen gegenüberstellenden Überblick über die Orientierungen und den thematischen Verlauf der drei Gespräche, der sich jedoch nur auf die im Detail analysierten Passagen bezieht. Durch die Reduktion auf die ausgewählten Passagen kann es jedoch auch immer dazu kommen, dass implizite Diskussionsstränge oder Orientierungen zu bestimmten Themen übersehen werden. Gerade weil die Diskussionen nicht explizit auf die Analyse der Methodik und der Motivationskonzepte abzielte, sondern primär auf die ersten drei Themen fokussierte, kann keine valide Aussage darüber getroffen werden, ob die Themen nicht noch an anderen Stellen der Diskussion versteckt zum Ausdruck kommen.

Tabelle 7: Fallvergleiche

Schule 1	Schule 2	Schule 3
T.T. als wichtigste Herausforderung	Fachspezifische Unterschiede:	I.L. als schulinterne persönliche Norm,
I.L. als positiver, erreichbarer Horizont, wenn er auch herausfordert	Deutsch und MathematikLehrer_Innen:	Grundvoraussetzung ist eine zweite Lehrperson
Anspruch der Gleichwertigkeit	I.L. als positiver erreichbarer Horizont, wenn er auch herausfordert	
Aufteilung des Teams in Haupt- und Nebenlehrperson	Engischlehrerin: Ablehnung des I.L.	

<p>Unterschiede von AHS und HS –Lehrperson im Unterrichtsstil, insbesondere der Aspekt der Kontrolle/Verantwortung</p> <p>Voneinander lernen</p>		
<p>Diskurs</p> <p>Differenzierung und Anschlussfähigkeit</p> <p>Orientierung an der heterogenen vs. homogenen Lerngruppe?</p> <p>Verbindung mit Motivation und Selbsttätigkeit der Schüler</p>	<p>Chancengerechtigkeit?</p> <p>Enthalten wir den Schwächeren etwas vor?</p> <p>Orientierung an der heterogene vs. der homogene Lerngruppe?</p>	<p>Team-Teaching:</p> <p>Diskurs: T.T ist kein Problem vs. Gelingen des T.T. ist abhängig vom Funktionieren des Teams</p> <p>Diskurs: Miteinander können vs. professionelles Handeln</p>
<p>Innere vs. äußere Differenzierung im Englischunterricht</p> <p>Orientierung an der heterogenen oder der homogenen Lerngruppe?</p>	<p>Team-Teaching</p> <p>Zentrale Faktoren für das gelungene Team-Teaching sind „willig sein“ und vereinbare pädagogische Einstellungen</p> <p>Möglichkeiten der Supervision</p>	<p>Methoden:</p> <p>Offene Methoden als förderlich für das I.L.</p> <p>Leistungsschwächere gehen bei offenen Lernformen leicht unter</p>

<p>Ablehnung der Norm des I.L.</p> <p>Zu geringe Praxis-tauglichkeit des Konzept des I.L., ins besondere be-zogen auf das Motivations-konzept und die Leistungs-bewertung</p>	<p>Methoden:</p> <p>Leerläufe</p> <p>Frontalunterricht vs. Individualunterricht</p> <p>Wichtigkeit von Ordnung</p>	<p>Abteilungsunter-richt</p> <p>Heterogene vs. ho-mogene Lerngruppe</p> <p>Gemeinsames finden</p>
<p>I.L. als ferne Vision</p>	<p>Motivation</p> <p>Die leistungsstarken Schüler_Innen ziehen die leistungsschwächeren Schü-ler_Innen mit</p>	<p>Herr Erhardt</p> <p>Wunsch nach Anlei-tung beim I.L.</p> <p>Selbstständiges Ver-arbeiten</p> <p>des Team-Tachings</p> <p>Rollenaufteilung in Haupt- und Unterstützungs-lehrerIn</p> <p>Frontalunterricht</p>

Ein weiteres Thema, das sich durch alle drei Gespräche ununterbrochen implizit durchzieht und das auch in allen Gruppen von der Moderatorin explizit angesprochen wurde, ist die Rolle der Lehrperson bzw. das professionelle Selbstbild der Lehrpersonen. Es ist stark mit allen anderen Themen verschränkt und wurde von allen Gruppen implizit thematisiert, bis es von der Interviewerin offen angesprochen wurde. Jedoch kam es nur in Schule 1 zu einer expliziten Be-

schreibung der Veränderungen des Rollenbildes der Lehrperson, die rege diskutiert wurden. Die beiden anderen Gruppen konnten mit der Frage nach der Veränderung des professionellen Selbstbilds scheinbar nichts anfangen bzw. blockten eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik bewusst oder unbewusst ab. Veränderungen wurden nicht in Sprache gehoben, auch wenn sie in anderen Stellen implizit durchschienen.

3.2.4.2. Sinngenetische Typenbildung

3.2.4.2.1. Identifikation mit dem Konzept der Individualisierten Lernens

Die erste Typik, die aus den Gesprächen herausgearbeitet wurde, beschäftigt sich mit der Identifikation der Lehrer_Innen mit der Norm des Individualisierten Lernens. Dazu wurden die

Orientierungen bezüglich der Verarbeitung der Norm des Individualisierten Lernens im Allgemeinen, d. h. allgemeine Ablehnung und Akzeptanz der Norm des Individualisierten Lernens, genauer betrachtet. Die Leitfrage bei der Erstellung dieser Typologie war folgende:

Inwieweit identifizieren sich die Lehrer mit dem Konzept des Individualisierten Lernens und der neuen Mittelschule?

Dabei fiel auf, dass sich die Identifikationen der Lehrer_Innen innerhalb von zwei unterschiedlichen Spannungsfeldern bewegten. So können Spannungen zwischen den eigenen Normen und der vorgegebenen Norm des Individualisierenden Lernens entstehen. Dies hängt vom Grad der Übereinstimmung zwischen den eigenen Normen der Lehrer_Innen und der Norm des Individualisierten Lernens ab. Dieser Konflikt bewegt sich auf einer normativen Ebene.

Außerdem kann es zu einer Diskrepanz zwischen dem normativen Anspruch und der Einschätzung der Realisierungschancen dieses Anspruchs kommen. Diese Problematik bewegt sich auf der handlungspraktischen Ebene. Jede der identifizierten Einstellung der Lehrer_Innen gegenüber der Norm des Individualisierten Lernens lässt sich in beiden Spannungsfeldern ver-

orten. Jedoch ist meist eines der Spannungsfelder stärker betont und konnte daher klarer herausgearbeitet werden.

Bemerkenswert aus methodischer Sicht ist, dass die unterschiedlichen Einstellungen, die herausgearbeitet wurden, keine kollektiven Orientierungsmuster der einzelnen Gruppen darstellen. Die Orientierungen der einzelnen Teilnehmer der Gruppen waren zu heterogen, um von kollektiven Orientierungen sprechen zu können. Deshalb konnten nur die Orientierungsmuster einzelner Personen oder Subgruppen identifiziert werden, welche in den unterschiedlichen Gruppen auftraten. Die folgenden vier Typen wurden gefunden:

- (a) *Die Norm des Individualisierten Lernen als persönliche Norm*
- (b) *Individualisiertes Lernen als erreichbare, erstrebenswerte Norm, deren Umsetzung mit Herausforderungen verbunden ist*
- (c) *Individualisiertes Lernens als Vision*
- (d) *Ablehnung der Norm des Individualisierten Lernens*

Diese Typen werden im Folgenden beschrieben und durch passende Beispielpassagen untermauert.

3.2.4.2.1.1. Die Norm des Individualisierten Lernen als persönliche Norm

Bei diesem Typ fällt die Norm des Individuellen Lernens zusammen mit den eigenen Normen der Lehrpersonen. Die Einführung der Norm des Individuellen Lernens im Rahmen der Neuen Mittelschule wird von diesen nicht als großartige Neuerung erlebt, da dadurch nur noch einmal die persönlichen Normen, welche schon bestehen, betont werden.

Zudem kommt es durch die Übereinstimmung der eigenen und der von außen vorgegebenen Normen auf der normativen Ebene nicht zu Spannungen. Zusätzlich kann die Integration der Norm des Individualisierten Lernens mit dem eigenen Wertesystem verknüpft sein.

Diese Einstellung gegenüber dem Individualisierten Lernen zeigt sich am Anfang des Gespräches an der dritten Schule. Nach dem Eingangsstatement der Interviewerin und deren Erklärung zur Norm des Individualisierten Lernens macht Herr Bernd darauf aufmerksam, dass bei ihnen „die ersten Schritte in die Richtung schon vorher“ [59, Transkript 3] vorhanden waren. Weiterhin merkt er an: „Also von dem her waren wir vorher schon gefordert zu differenzieren, zu individualisieren“ [65f, Transkript 3]. Es zeigt sich, dass die Norm und die damit verbundenen Herausforderungen für Herrn Bernd nichts Neues sind, ebenso wie die Auseinandersetzung mit Methoden, die ihm besonders geeignet erscheinen für die Umsetzung des Individualisierten Lernens, wie Freiarbeit und Projektunterricht. Sie scheinen vielmehr in den eigenen persönlichen und professionellen Habitus integriert, unabhängig von der Einführung der Neuen Mittelschule.

Zudem wird diese Einstellung auch bei Frau Dreher im Gespräch an Schule 2 deutlich. Sie bezieht sich bei der Diskussion über spezifische Herausforderungen des Individualisierten Lernens auf Erfahrungen außerhalb der Reform der Neuen Mittelschule. Sie macht ihre Überlegungen an ihrer Arbeit in einer Integrationsklasse deutlich, welche zehn Jahre zurückliegen [vgl. 825ff, Transkript 2] ebenso wie an ihrer Arbeit im Geschichtsunterricht der momentanen Vierten Klasse [8. Schulstufe], welche nicht Teil des Schulversuches ist.

Hierin lässt sich erkennen, dass das Konzept des Individualisierten Lernens für Frau Dörfler nichts Neues ist. Vielmehr scheint eine innere Ausrichtung am Individualisierten Lernen auch schon vor der Einführung der Neuen Mittelschule bestanden zu haben. Bei der Betrachtung der Homepage von Schule 2 ist ebenso auffallend, dass die Verankerung von Projektunterricht und Freiarbeit nicht mit der Einführung der Neuen Mittelschule verknüpft sind. Es kann daraus geschlossen werden, dass sie daher schon länger Teil des Schulkonzeptes sind.

3.2.4.2.1.2. Individualisiertes Lernen als erreichbare, erstrebenswerte Norm, deren Umsetzung mit Herausforderungen verbunden ist

Bei diesem Typus wird die Norm des Individualisierten Lernens ebenfalls positiv bewertet. Ihre

Umsetzung wird als erstrebenswert erachtet. Zudem werden die Realisierungschancen, d. h. das Enaktierungspotential, positiv eingeschätzt. Eine Umsetzung der Norm in eine tägliche Handlungspraxis scheint möglich, allerdings nicht einfach. Sie wird mit Herausforderungen, d. h. mit überwindbaren Problemstellungen, assoziiert.

Diese Orientierung zeigt sich beispielsweise am Anfang der Gruppendiskussion von Schule 1 und von Schule 2, sowie im Eingangsstatement der Interviewerin. In Schule 1 geht Frau Ehinger direkt auf die Proposition der Interviewerin ein, indem sie das Team-Teaching als Herausforderung bei der Umsetzung des Individualisierten Lernens anspricht. Auch wenn hier eine Herausforderung thematisiert wird, bleibt die Grundhaltung dem Individualisierten Lernen gegenüber positiv. Im Spezifischen äußert sich diese in der Orientierung am positiven Horizont des gleichwertigen Unterrichtens im Team [vgl. 70ff, Transkript 1].

Ähnlich verhält es sich bei den Deutsch- und MatheLehrer_Innen in Gruppe 2. Frau Dreher zum Beispiel meint, dass das neue System für sie „eine größere Herausforderung“ [33, Transkript 2] sei, weil sie sich „auf sehr verschiedene, [...] Leistungsstufen einstellen muss“ [33f, ebd.]. Trotzdem empfinde sie die Veränderung aber „als Bereicherung“ [37, ebd.], sowohl auf persönlicher Ebene, als auch auf in Hinblick auf ihre Rolle als Lehrerin.

3.2.4.2.1.3. Individualisiertes Lernens als Vision

Dieser Typus zeigt sich vorwiegend in der Passage „Talente fördern statt Aufholjagd“ in Schule 1. In dieser erklärt Frau Allgäuer, wie schön es wäre, wenn man sich mehr um die Talente der Kinder kümmern und diese fördern könnte, anstatt nur darauf achten zu müssen, dass diese für den weiteren Unterrichtsstoff anschlussfähig bleiben. Die Lehrerin fügt aber hinzu, dass sie nicht weiß, ob das Team dieses Ziel erreichen kann [vgl. 636f, Transkript 1] und dies wenn dann „ein Langzeitprojekt“ [646, ebd.] wäre.

Die Norm des Individualisierten Lernens wird dadurch zu einer fernen Vision, die zur Orientierung im Alltag dient und daher auch nicht aus den Augen verloren werden sollte. Die Umsetzung dieser Vision ist jedoch in absehbarer Zeit kaum möglich. Das Enaktierungspotential, d. h. die Realisierungschancen der Umsetzung des Individualisierten Lernens, wird als sehr

gering eingeschätzt. Die mit diesem Typus - auf Grund des Orientierungsdilemmas - verbundenen Spannungen, spielen sich auf einer handlungspraktischen Ebene ab. Das normative Spannungsfeld hingegen ist davon nicht betroffen, da es nicht zur Diskrepanz zwischen den individuellen Normen der Gruppenmitglieder und den von außen vorgegebenen Normen kommt.

3.2.4.2.1.4. Ablehnung der Norm des Individualisierten Lernens

Unter den Typus der Ablehnung der Norm des Individualisierten Lernens fallen all jene Einstellungen, welche die Norm des Individualisierten Lernens aus unterschiedlichen Gründen negativ bewerten. Die Norm selber stellt dabei einen negativen Gegenhorizont dar, der den eigenen Vorstellungen gegenübersteht, welche meist als praxistauglicher angesehen werden. Es kommt zu Spannungen, sowohl auf der normativen als auch der handlungspraktischen Ebene. Diese sind im Einzelfall meist unterschiedlich stark betont. Oft sind sie aber auch miteinander bzw. ineinander verschränkt. Auffällig bei der Betrachtung der Ablehnung der Norm des Individualisierten Lernens ist, dass meist nicht die Norm als Ganzes, sondern bestimmte Aspekte der Norm und der damit verbundenen Reform kritisiert werden.

Frau Allgäuer aus Gruppe 1 beispielsweise grenzt sich vom Motivationskonzept ab, das hinter dem Individualisierten Lernen steht, sowie von der Forderung, den Schüler_Innen mehr Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse zu übertragen, und vom neuen System der Leistungsbewertung.

In Gruppe 2 bringt Frau Cremer ihre Meinung über die Norm des Individualisierten Lernens zum Ausdruck, indem sie diese als „völlig hirnloses Konzept“ [290, Transkript 2] betitelt. Sie macht durch die Beschreibungen der Problematiken, welche beim Englischunterricht in leistungsheterogenen Gruppen entstehen, deutlich, dass sie die Norm des Individualisierten Lernens nicht als praxistauglich ansieht. Stattdessen scheint sie davon überzeugt zu sein, dass die Zusammenlegung der Leistungsgruppen zu keinen Verbesserungen führt [vgl. 94, ebd.].

Ebenfalls zeigt sich die Ablehnung gegenüber dem Individualisierten Lernen in manchen Momenten der dritten Gruppendiskussion. Frau Fritz äußert bei der Beschreibung des Problems, dass zeitweise unterschiedliche „Schienen“ [281, Transkript 3] nebeneinander unter-

richtet würden, dass sie das Gefühl habe, dass sie „wieder die ganzen Schritte zurück“ gingen – „Alles was [...] sie sich mühsam erkämpft“ [277, ebd.] hätten. In dieser Beschreibung wird deutlich, dass Frau Fritz die Reform nicht als fortschrittliche Entwicklung, sondern als Rückschritt ansieht.

Zusätzlich scheinen die Erzählungen von Herrn Erhardt in Gruppe 3 diesem Muster zu folgen. In seinem Fall spielt noch der Wunsch nach Anleitung mit hinein, wie er sich in der Aussage zeigt: „für mich müsste da ein Konzept da mal da sein, okay, nachdem ich mal reinschnuppern kann, wie des funktioniert, wie ich das machen soll“ [473ff, ebd.]. Jedoch folgt auf diese Aussage keine wirkliche Bemühung, sich selbst bei den Kollegen über das Konzept und Umsetzungsstrategien zu informieren. Vielmehr äußert er sich distanziert und kritisch gegenüber dem Konzept. Es scheint fast, als ob der Rückzug in die Ahnungslosigkeit eine Art Schutzmechanismus ist, der dazu dient, eine offene Ablehnung des Konzeptes zu kaschieren.

3.2.4.2.2. Verarbeitung des Spannungsverhältnisses von Heterogenität und Homogenität

Bei der Untersuchung dieses Unterthemas stand die Leitfrage im Mittelpunkt, inwieweit sich in den Lehrer_Innen-Teams eine Orientierung am Bild einer homogenen bzw. einer heterogenen Lerngruppe zeigt. Dabei fällt auf, dass - ebenso wie bei den anderen Subthemen - keine einheitlichen Gruppenmeinungen zu dieser Problemstellung identifiziert werden können. Unterschiedliche Positionen innerhalb der Gruppen werden herausgearbeitet. Sie stehen jedoch nicht unverbunden nebeneinander, sondern werden im Diskurs verhandelt. Ein Austausch ist möglich und verändert die individuellen Meinungen, so dass es in Gruppe 1 und 2 zu einer Annäherung der einzelnen Meinungen kommt, welche sich zu Beginn noch konträr gegenüberstanden. Daher wird der Austausch über das Thema und die dabei verwendeten Modi der Diskursstruktur ebenso Teil des folgenden Vergleiches sein, wie die Herausarbeitung der unterschiedlichen, individuellen Positionen im Bezug auf das Spannungsverhältnis von Verschiedenheit und Gleichheit. Bei dieser können drei Typen identifiziert werden:

(a) Orientierung an einer homogenen Lerngruppe

(b) Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe

(c) Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe, die sich aus mehreren homogenen Subgruppen zusammensetzt.

Diese unterschiedlichen Orientierungen werden im Folgenden durch den Verweis auf Beispielpassagen detaillierter dargestellt.

3.2.4.2.2.1. Orientierung an einer homogenen Lerngruppe

Bei diesem Typus orientieren sich die Lehrer_Innen an einer homogenen Lerngruppe, in welcher alle Schüler_Innen einer Klasse zur selben Zeit, auf dieselbe Art und Weise, dasselbe lernen. Die Klasse wird als Einheit wahrgenommen. Differenzen zwischen den einzelnen Schüler_Innen werden eher als Belastung anstatt als Bereicherung beim Unterrichten empfunden.

Sehr bildlich wird diese Orientierung von Frau Allgäuer an Schule 1 in der Beschreibung des Lernprozesses als gemeinsame Zugfahrt ausgedrückt. Sie meint:

„Wenn wir das in der ersten Klasse Englisch nicht tun, versäumt er den Zug, wenn ich jetzt sage, von Wien nach St. Pölten und kann dann nicht von St. Pölten nach Linz weiter fahren, weil dieses Stück fehlt“ [195ff, Transkript 1].

Es wird deutlich, dass ihrer Argumentation das Bild einer gemeinsamen Zugfahrt zugrunde liegt. Von der gemeinsamen Reiseroute können und dürfen die Schüler_Innen nicht abweichen, da es keine anderen Reisemöglichkeiten zu geben scheint. Individuelle Wege scheinen ebenfalls nicht vorgesehen.

Das klarste Beispiel dafür, was eine Orientierung an einer homogenen Lerngruppe für die konkrete Unterrichtspraxis bedeutet, zeigt sich, als Frau Dreher von Schule 1 davon spricht, dass sie keine Innere Differenzierung zulassen kann bzw. möchte. Sie erklärt, dass sie es nicht könne, zu sagen: „Der hat nur vier Sätze da drinnen stehen und nicht sechse“ [307, ebd.]

Eine ähnliche Einstellung lässt sich ebenfalls bei Frau Bauer in Gruppe 2 erkennen. Diese erzählt zwar von Innerer Differenzierung in der Praxis, wenn sie meint, dass „es dann halt so

[sei], dass die Besseren mehr Arbeitsblätter gemacht haben und schwierigere“, fügt daran aber die Frage an, ob den „Schlechten, da etwas vorenthalten“ [120, Transkript 2] würde. Damit stellt sie die Praxis der Inneren Differenzierung wiederum in Frage. Ihrer Argumentation liegt der Wunsch zu Grunde, dass „möglichst viele [...] [der Schüler_Innen], am Besten alle, in eine weiterführende Schule“ [215ff, T. 2] gebracht werden sollen. Es zeigt sich hier, dass die Gruppe insbesondere auf das Ziel des Lernprozesses – den Übergang in die weiterführende Schule – als homogen wahrgenommen wird. Zudem ist hierbei der Gedanke der Homogenität mit dem Wunsch nach Gleichberechtigung der Schüler_Innen verknüpft.

3.2.4.2.2.2. Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe

Bei der Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe streben die Handlungsweisen der Lehrer_Innen auf einen Unterricht zu, welcher es ermöglicht, die individuellen Bedürfnisse der Schüler_Innen und die Vielfalt der Klasse zu berücksichtigen. Hierbei wird insbesondere der Umgang mit den unterschiedlichen Leistungsstärken der Schüler_Innen thematisiert. Für diese Orientierung spricht sich beispielsweise Frau Dreher während der Diskussion von Gruppe 2 folgendermaßen aus:

„Es können nicht alle, alles gleich. Es geht nicht. Es. Einer hat die Begabung und wird in Deutsch so weit und der andere hat diese andere Begabung und ich glaube. [--] Wenn der da einfach weniger macht, ist das für ihn okay. Er hat nicht so viel Kapazität.“ [211ff, Transkript 2]

Wie sich eine solche Orientierung in der Handlungspraxis der Lehrer_Innen widerspiegeln kann, beschreibt zudem Frau Ehinger in Gruppe 1

„Also in Deutsch schreibe ich auch immer vier, fünf Sätze auf und wer so weit kommt ist in Ordnung und wer nicht so weit kommt, ist auch was. Nicht. Aber ich glaube, dass es ja auf Grund der unterschiedlichen Tempi ja gar nicht anders geht zu differenzieren“ [273ff, Transkript 1].

Andere Unterschiede zwischen den Schüler_Innen, wie Geschlecht, Muttersprache oder der sozioökonomische Hintergrund, werden in keiner der drei Gruppen angesprochen. Dies

kann jedoch darauf zurückgeführt werden, dass durch die Zusammenlegung der Leistungsgruppen vorwiegend eine Veränderung der Heterogenität der Klasse im Bezug auf die schulische Leistungsfähigkeit erreicht. Die anderen Parameter werden durch die Reform nicht direkt berührt, auch wenn sie Teil des pädagogischen Konzept der Individualisierung und der Personalisierung sind.

Da das Gespräch sich auf die Reform des Schulversuches bezog und die anderen Parameter durch diese nicht direkt berührt wurden, ist dieser Fokus nicht verwunderlich. Eine Orientierung, die nicht nur die unterschiedlichen Leistungsniveaus in den Blick nimmt, wird allerdings ganz leicht in dem folgenden Statement von Herrn Bernd aus Schule 3 angedeutet:

„Ähm, durch das zwei Lehrersystem ist es schon möglich, die Klasse teilen, damit meine ich aber bewusst nicht [...] irgendwo hinauszugehen, weil dann wären wir ja wieder im Leistungsgruppensystem oder vielleicht auch nicht nach, nach Stärken unter Anführungszeichen zu teilen, sondern einfach nach Arbeitsaufträgen, nach Stationen in Form von offenen Lernformen etc. Also da ist es dann schon möglich zu individualisieren, zu differenzieren im Aufgabenangebot und so weiter und so fort“ [70ff, Transkript 3]

Herr Berndt spricht eine Aufteilung der Schüler nach Arbeitsaufträgen und Stationen an. Es bleibt jedoch unklar, worauf diese Zuordnung basiert. Klar wird nur, dass eine Aufteilung nicht entlang der Leistungs- „Stärke“ [74ff, ebd.] geschieht. Es wäre daher möglich, dass hier eher die Interessen, Tempo und Neigungen der Schüler_Innen im Vordergrund stehen.

3.2.4.2.2.3. Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe, die sich aus mehreren homogenen Subgruppen zusammensetzt.

Diese Orientierung lässt sich nur einmal kurz in Gruppe 3 erahnen. Bei diesem Typus wird die Klasse zwar als heterogen wahrgenommen, die heterogene Gruppe lässt sich aber in mehr oder minder homogene Subgruppen unterteilen. Diese werden wiederum von den Lehrer_Innen unterschiedlich adressiert. Im Konkreten zeigt sich diese Orientierung in der bildlichen Aussage von Frau Fritz in Gruppe 3, wenn sie davon berichtet, dass sie manchmal, wie im Abteilungsunterricht, „wirklich ganz eigene Schienen fahren muss“ [281, Transkript 3].

Interessant ist hierbei noch anzumerken, dass in Gruppe 3 der Diskurs über das Spannungsfeld von Verschiedenheit und Gleichheit nicht wirklich stattfindet. Auch die Aussage von Frau Fritz und die darauf folgende Kritik von ihr, dass die Reform der Neuen Mittelschule diese Orientierung, die sie noch aus dem Abteilungsunterricht von früher kenne, ermögliche, bringt keinen Diskurs zu Stande. Vielmehr wird auf eine Nachfrage der Interviewerin hin sozial gewünscht geantwortet und es kommt zu einer Verschiebung der Diskussion zu einem Nebenschauplatz.

Nachdem nun die individuellen Orientierungen der Lehrpersonen in den einzelnen Gruppen dargestellt wurden, werden im drauffolgenden Absatz die Modi der Diskussion und die Diskussionsstruktur zwischen den einzelnen TeilnehmerInnen der jeweiligen Gruppen verglichen. Zudem wird auf die Subthemen eingegangen, welche mit der Aushandlung des Themas verknüpft sind.

In Gruppe 1 stehen sich die Lehrpersonen zu Beginn der Diskussion über die Orientierung an einer homogenen bzw. einer heterogenen Leistungsgruppe in ihren Meinungen konträr gegenüber. Die Diskussion ist vorwiegend antithetisch strukturiert. Es werden vorwiegend durch Herrn Bayer und Frau Canstätter immer wieder Versuche eingebracht, die unterschiedlichen Einstellungen miteinander zu verbinden. Sie probieren, durch ihre Kompromissvorschläge die gesamte Gruppe zu überzeugen, sich stärker an einer heterogenen Leistungsgruppen auszurichten. Eine Synthese gelingt jedoch nur teilweise, so dass insgesamt der Modi der Diskussion dennoch stark oppositionell geprägt bleibt.

Weiterhin fällt auf, dass der Austausch über die unterschiedlichen Orientierungen bezüglich des Spannungsfeldes von Differenz und Gleichheit in Gruppe 1 sehr stark mit der Auseinandersetzung über die Rolle der Lehrperson verbunden ist. Hier zeigt sich eine in den Diskurs verschränkte, oppositionell bis antithetisch strukturierte Diskussion. Sie findet statt zwischen der Orientierung des „Dran Bleibens“, d. h. der Rolle der aktiven, eher kontrollierenden Lehrperson, und dem Bild der Lehrperson, welche den Schüler_Innen selbst einen Großteil der Verantwortung für ihren Lehrprozess überträgt. Dabei zeigt sich, dass die Orientierung des „Dran Bleibens“ vorwiegend mit einer Orientierung an einer homogenen Lerngruppe zusammen geht. Die Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe hingegen ist meistens mit der Vorstellung

verknüpft, dass die Verantwortung für den Lernprozess von den Lehrpersonen an die Schüler_Innen übergeben wird.

Davon unterscheidet sich der Diskurs in Gruppe 2 deutlich. Er ist zwar ebenfalls antithetisch strukturiert, jedoch fällt er nicht zusammen mit der Diskussion um die Rolle der Lehrperson. In Gruppe 1 scheint zudem immer wieder in diesem Zusammenhang die Frage durch, inwieweit es möglich ist, eine heterogene Lerngruppe in der Praxis zu unterrichten. Diese Überlegungen haben einen fachdidaktischen und methodischen Charakter, wie sich beispielsweise bei Frau Dörfler zeigt, wenn sie überlegt, ob man mit in einer heterogenen Gruppe die leistungsstarken oder leistungsschwachen Schüler_Innen adressieren sollte [„Mit wem sprichst du, mit den Schwachen“ [483, Transkript]]. In Gruppe zwei werden diese methodischen Fragen, wesentlich detaillierter und zielorientierter an anderen Stellen des Gespräches diskutiert. In der Diskussion über die Spannung zwischen Vielfalt und Gleichheit bleiben sie jedoch unberührt. In Gruppe 2 wird dafür der system-immanente Bezugsrahmen - wie in Gruppe 1 aufgespannt - verlassen. Die Diskussion zielt von Anfang an eher auf eine philosophisch-pädagogische Grundsatzdiskussion bzw. auf eine gesellschaftspolitische Fragestellung ab. Während bei Gruppe 1 eher die Spannung zwischen der Differenz der einzelnen Schüler_Innen und den Möglichkeiten der Lehrer_Innen, auf diese einzugehen, aufgezeigt wird, wird in Gruppe 2 die Diskussion mit der Frage nach Chancengleichheit und gleichen Anschlusschancen verbunden. Die Leitfrage heißt hier: Wird durch den Prozess der Individualisierung und Differenzierung einigen Schüler_Innen etwas vorenthalten?

Unterschieden sich die beiden Gruppen auch durch den Rahmen bzw. die Ebene, auf der sie das Thema abhandeln, so sind die Strategien, welche vorgeschlagen werden, um sich von der Orientierung an einer homogenen Lerngruppe abzuwenden und sich so der Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe zuwenden zu können, ähnlich bzw. fast identisch.

Zum einen wird hier angeführt, dass man von alten Denkmustern, d. h. der Orientierung an der homogenen Lerngruppe, wegkommen muss. Das „alte Fahrwasser“ [311, Transkript 1] müsse verlassen werden. Man solle die „falsche Auffassung“ [211, Transkript 2], dass alle das Gleiche machen oder das gleiche Ziel erreichen können, loslassen, denn dieser Anspruch sei nicht zu erreichen.

Zudem wird das Festlegen eines „Mindestlevels“ [343, Transkript 1] bzw. eines „Basiswissen“ [147, Transkript 2] vorgeschlagen. Damit ist gemeint, dass ein Grundstock an Lehrinhalten existiert, der von allen Schüler_Innen eingefordert wird. Darüber hinaus richtet sich der Lernprozess der Schüler_Innen an den individuellen Kapazitäten der Einzelnen aus. Einige Schüler_Innen machen mehr, andere weniger.

Außerdem wird in Gruppe 1 noch thematisiert, die Schüler_Innen durch individuelle Betreuung zu motivieren und ihnen dadurch einen „kleinen Schups“ [244, Transkript 1] zu geben, um den Lernerfolg zu garantieren, und indem die Lehrperson kontrolliert, „ob jetzt jeder alles hat“ [220, ebd.]. Dieser Vorschlag wird in Gruppe 2 nicht direkt im Zusammenhang mit der Diskussion über die Orientierung an der homogenen oder heterogenen Lerngruppe gemacht. An anderen Stellen des Gesprächs [u. a. 58ff, Transkript 2] zeigt sich aber, dass die Orientierung an einer solchen Form der Schüler_Innen-Lehrer_Innen-Interaktion in dieser Gruppe verankert ist.

Zusammenfassend werden die beiden Diskussionsverläufe in einer Abbildung dargestellt. Dabei wurden Elemente der Synthese grün eingefärbt, während oppositionelle Strukturen der Diskussion blau gezeichnet wurden. Da in der Gruppe 1 nur eine partielle Synthese erreicht wurde, ist der Kasten, welcher für die Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe steht, zwar grün eingefärbt, aber blau umrandet. Im Gegensatz dazu würde der entsprechende Kasten in der Abbildung von Gruppe 2 ganz grün eingefärbt, da es zu einer Synthese kam.

Abbildung 3: Darstellung des antithetischen Diskursverlaufes über die Orientierungen an heterogenen und homogenen Leistungsgruppen, wie sie in Gruppe 1 verwandelt wurden

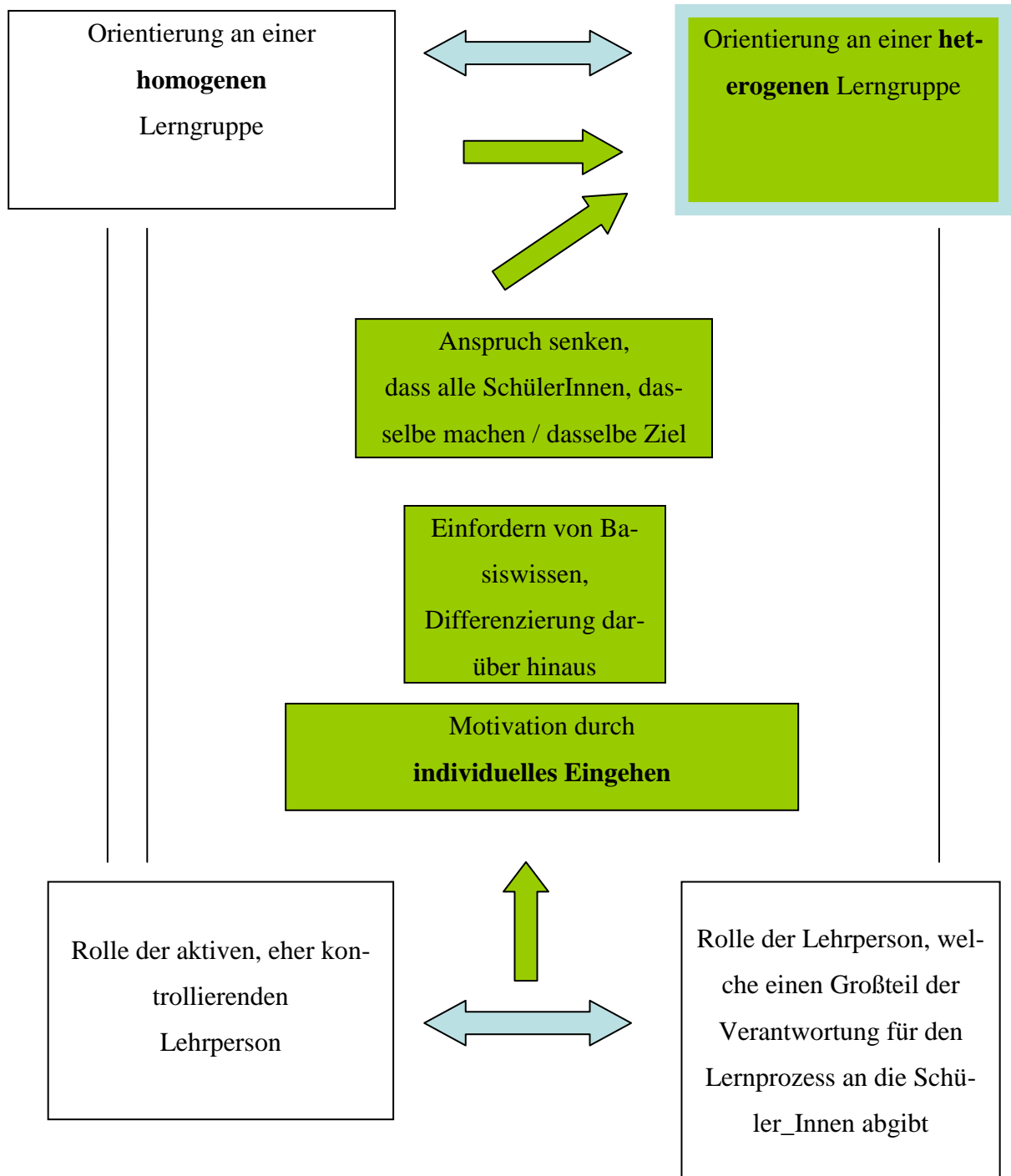
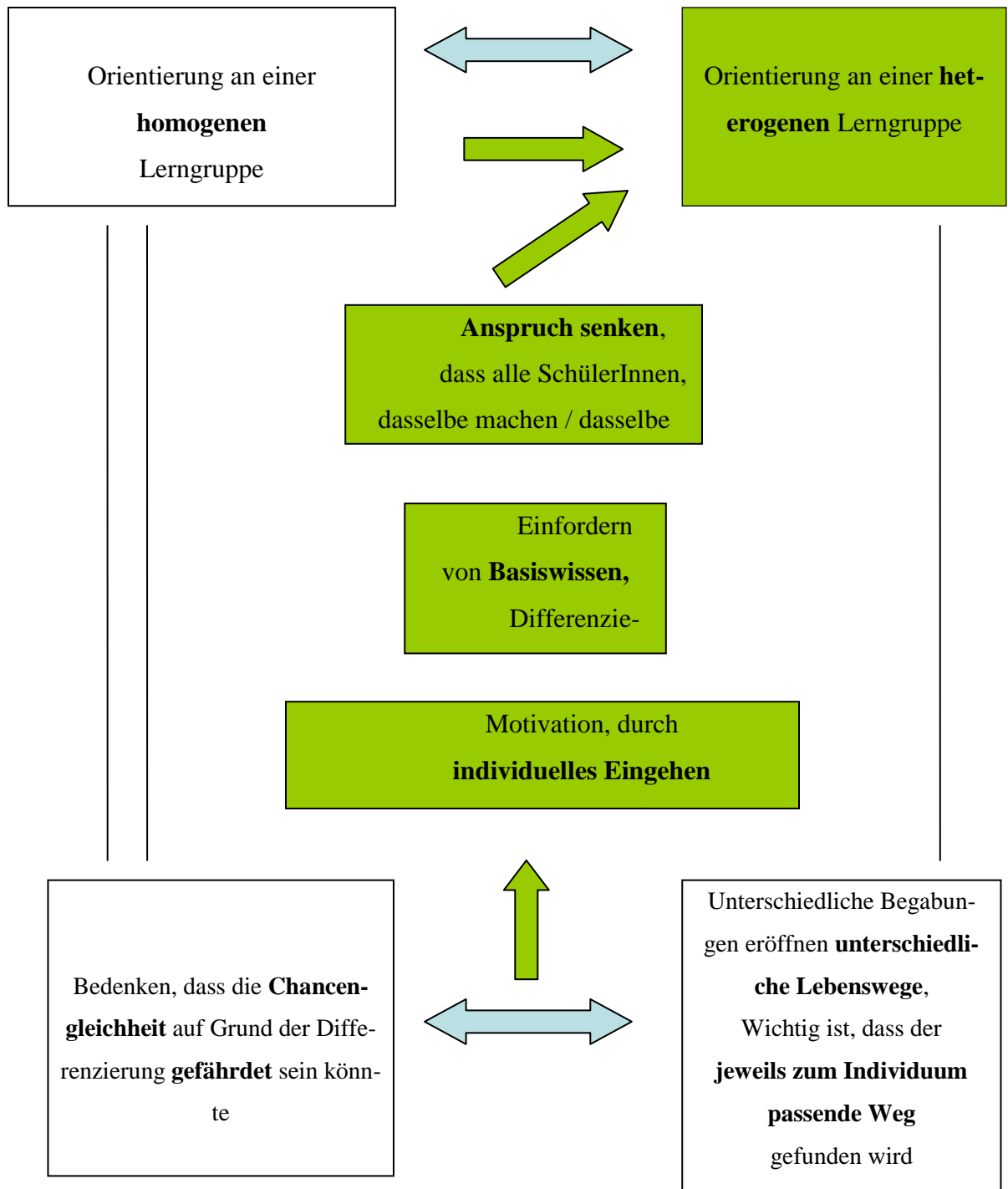


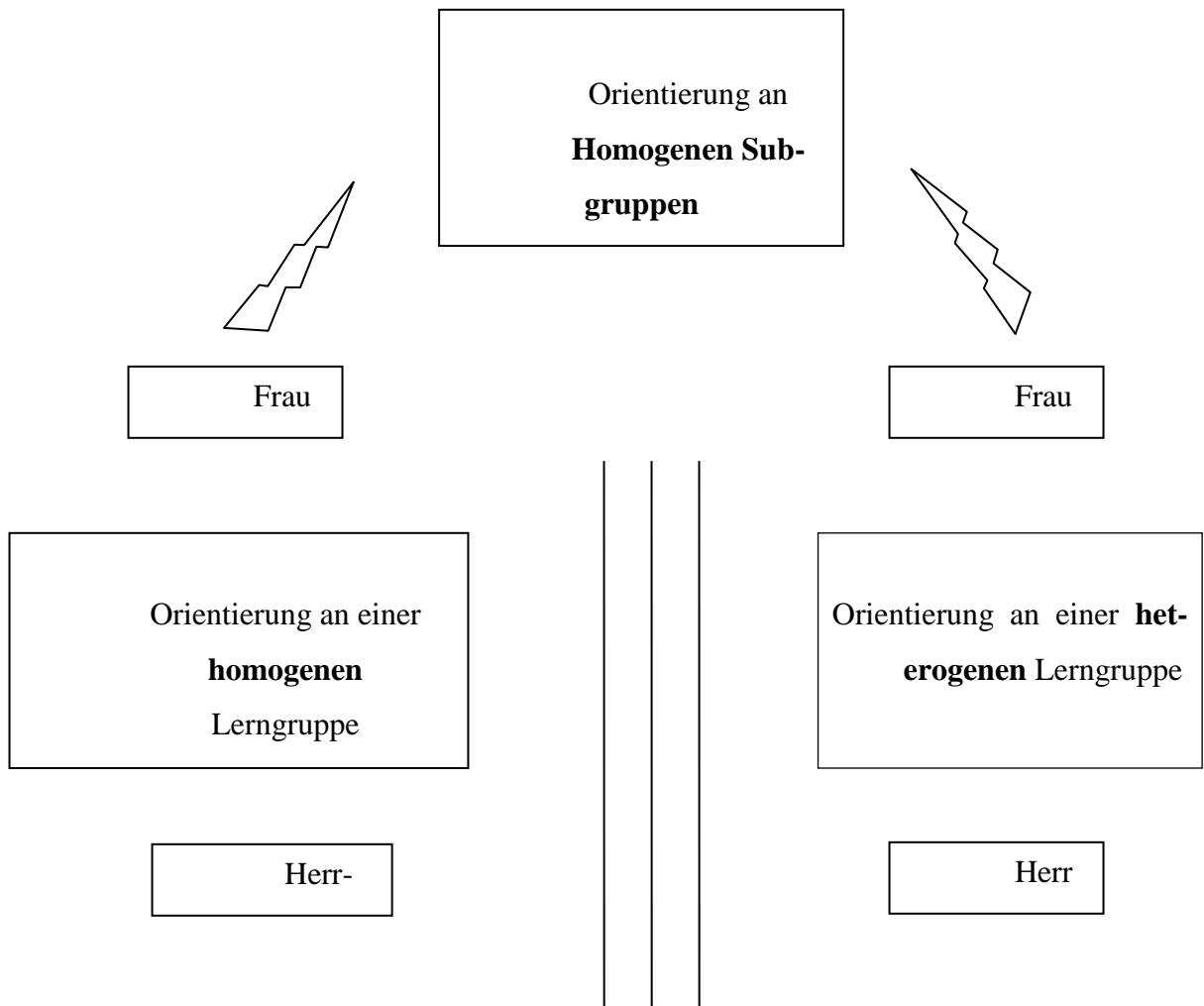
Abbildung 4: Darstellung des antithetischen Diskursverlaufes über die Orientierungen an heterogenen und homogenen Leistungsgruppen, wie sie in Gruppe 2 verwandelt wurden



In Gruppe 3 verläuft die Diskussion über die Orientierung an heterogenen und homogenen Leistungsgruppen hingegen divergent. Die beiden Orientierungsmuster stehen unverbunden nebeneinander, wie in der Abbildung durch die drei horizontalen Striche angezeigt wird. Sie symbolisieren eine Art Schweigemauer. Die Teilnehmer_Innen lassen sich zwar den unterschiedlichen Orientierungen zuordnen, sie bringen die einzelnen Orientierungen jedoch unabhängig voneinander in die Diskussion ein. Die anderen Gruppenmitglieder scheinen davon unberührt. Ebenso wird die Position der anderen Kolleg_Innen nicht angegriffen, wie es in einem oppositionellen Diskurs der Fall wäre. Wie die einzelnen Teilnehmer_Innen zu den hervorgebrachten Orientierungen stehen, kann man in der Grafik daran erkennen, wie nah sich der Name einer Lehrperson bei einer Orientierung befindet.

Die beiden Gewitterpfeile in der Grafik stehen symbolisch für die Ablehnung, die „der Orientierung an homogenen Subgruppen“ sowohl von Frau Fitz als auch von Frau Conrad entgegen gebracht wird. Interessant ist hierbei, dass diese Orientierung sowohl vom Standpunkt der heterogenen Leistungsgruppe (Frau Fritz) also auch der homogenen Leistungsgruppe (Frau Conrad) aus kritisiert wird. Sie steht als negativer Gegenhorizont im Raum, von dem sich die anderen Orientierungen als positive Horizonte abheben.

Abbildung 5: Darstellung des divergenten Diskursverlaufes über die Orientierungen an heterogenen und homogenen Leistungsgruppen, wie sie in Gruppe 3 verhandelt wurden:



3.2.4.2.3. Team-Teaching

Das Team-Teaching stellt bei allen Gruppen die zentrale oder die zentralste Herausforderung dar. Dies war zum Teil überraschend, da im Forschungsdesign der Gruppendiskussionen das Team-Teaching nicht als Subthema eingeplant war. Es wurde nicht von der Forscherin angesprochen und kam doch in allen Gruppen zur Sprache und wurde rege diskutiert. Da es im For-

schungsinteresse lag, insbesondere auf die Problemstellungen einzugehen, die von den Experten vor Ort, d. h. den Lehrkräften, als relevant erachtet werden, wurde der Fokus der Arbeit unter anderem auf dieses Subthema verschoben.

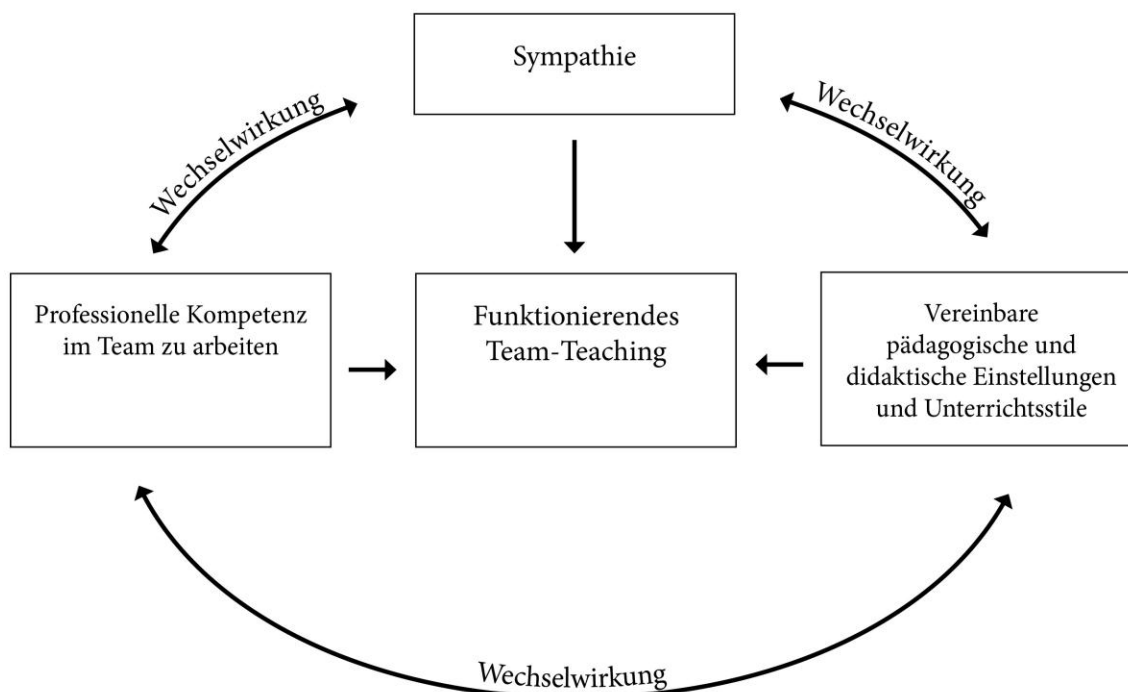
In allen drei Gruppen kristallisierte sich eine gemeinsame Problemstellung bezüglich des Team-Teaching heraus. Die Effizienz und die Arbeitszufriedenheit beim Team-Teaching hänge davon ab, ob das Team funktioniere. Alle Gruppen stimmen darin überein, dass es zu einer schlechteren Atmosphäre im Klassenzimmer führe, wenn das Team-Teaching nicht funktioniere. Dies wirke sich wiederum negativ auf den Unterricht, die Schüler_Innen und deren Leistungen aus.

Zudem lassen sich drei gemeinsame Faktoren herausarbeiten, welche förderliche Faktoren bzw. notwendige Voraussetzungen für das Funktionieren des Team-Teachings sind.

1. Professionelle Kompetenz, im Team zu arbeiten
2. Vereinbare pädagogische und [fach-]didaktische Einstellungen und Unterrichtsstile
3. Sympathie

Weiterhin zeigt sich, dass diese Faktoren nicht immer eindeutig voneinander zu trennen sind, vielmehr fließen sie ineinander über. Die Grenzen zwischen ihnen verschwimmen oft. Daher kann eine starke Wechselwirkung zwischen den einzelnen Faktoren festgestellt werden, wie folgende Abbildung verdeutlicht.

Abbildung 6: Förderliche/Notwendige Faktoren für funktionierendes Team-Teachings



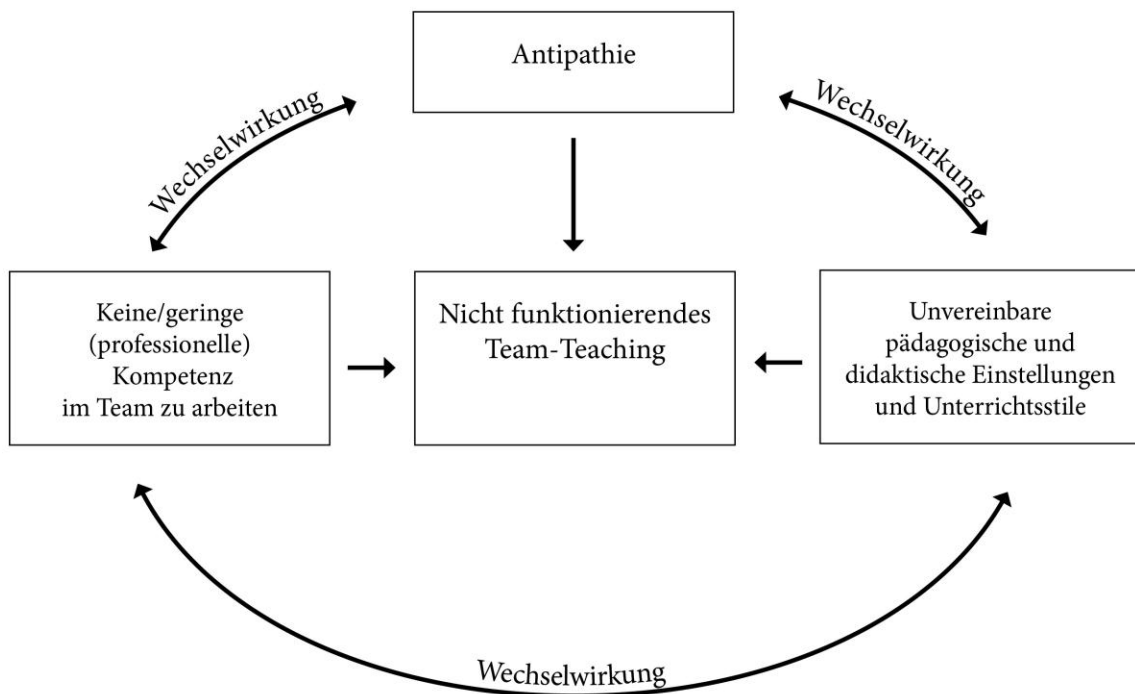
Aus dem Ergebnis, dass die dargestellten Faktoren zum Funktionieren des Team-Teachings beitragen können, kann aber auch geschlussfolgert werden, dass sich diese Faktoren auch negativ auf das Team-Teaching auswirken können, wenn sie nicht vorhanden sind oder das Gegenteil der Fall ist.

Es können daher folgende hinderliche Faktoren für das Team-Teaching identifiziert werden:

1. Keine oder geringe [professionelle] Kompetenz, im Team zu arbeiten
2. Unvereinbare pädagogische und [fach-]didaktische Einstellungen und Unterrichtsstile
3. Antipathie

Dies und die Wechselwirkungen zwischen den Faktoren sind ebenfalls in der folgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung 7: Hinderliche Faktoren für funktionierendes Team-Teachings



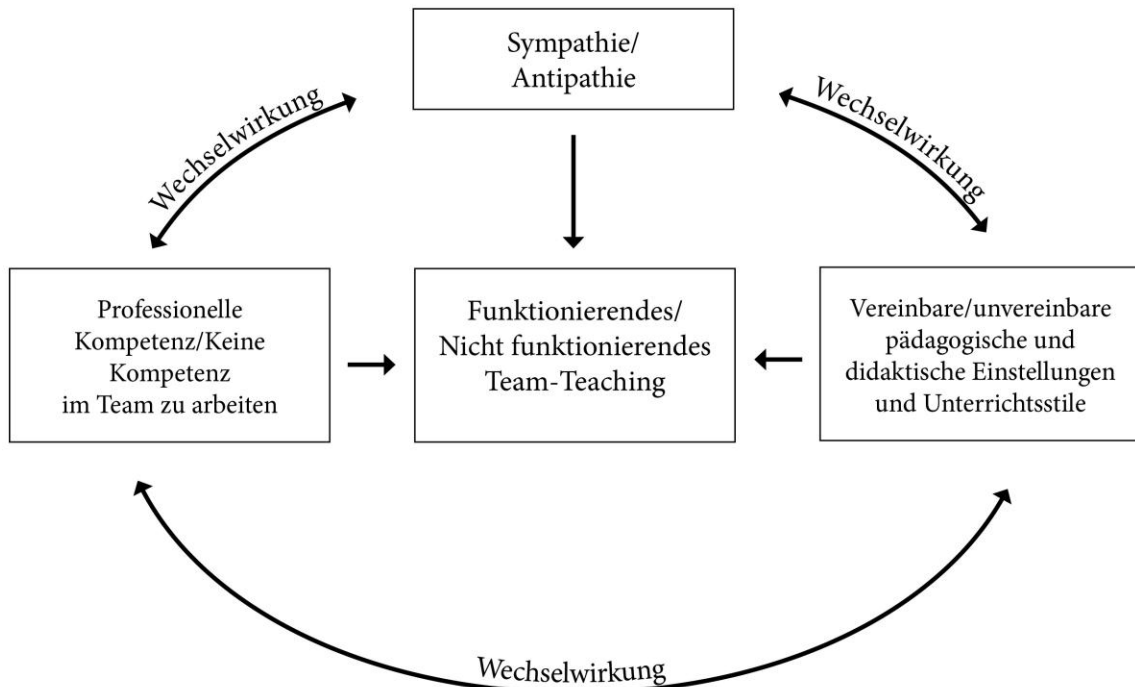
Diese beiden Darstellungen sind natürlich schematisch und simplifizierend. Der Einzelfall gestaltet sich meist wesentlich komplexer. Die Faktoren und ihre Gegenpaare stehen sich nicht dual gegenüber im Sinne eines „Entweder-oder“. Viel mehr gibt es Graubereiche, und die Abbildungen stellen nur die Extremfälle der beiden Seiten dar. Wir kennen dies ja oft aus eigener Erfahrung, dass uns jemand nicht völlig unsympathisch oder vollkommen sympathisch ist,

vielmehr mögen wir einzelne Charakterzüge der Person, während wir uns mit anderen Seiten der Persönlichkeit evt. schwerer tun, diese zu akzeptieren. Ebenso kann die Kompetenz, professionell im Team zusammenzuarbeiten, unterschiedlich stark ausgeprägt sein und setzt sich erneut aus ganz vielen unterschiedlichen Aspekten zusammen. Aspekte einer positiven Zusammenarbeit, die in den Diskussionen angedeutet werden oder zur Sprache kamen, waren folgende: die Fähigkeit sich auf den Partner einstellen zu können [vgl. 238, Transkript 3], „Sozialkompetenz“ [262, ebd.], die Fähigkeit seinen Unterricht transparent zu gestalten [263ff, ebd.], die Charakterstärke „etwas“ [376, Transkript 2] von der Partnerin oder dem Partner „annehmen“ [ebd.] zu können und die Eigenschaft sich selbst zurück nehmen zu können [vgl. 124, Transkript 1].

Im Kontrast dazu standen die folgenden Komponenten, die die Zusammenarbeit erschweren: Geringe Wertschätzung der Kollegin oder des Kollegen [186ff, Transkript 3], sich für andere, neue pädagogische Standpunkte verschließen [201f, ebd.] und dominantes Agieren im Unterricht [123, Transkript 1].

Hinzu kommt, dass die drei förderlichen und die drei hinderlichen Faktoren sich in allen Abstufungen zusammensetzen können und so eine Unzahl von möglichen Kombinationen entstehen kann. Jeder Fall ist einmalig und spezifisch. In jedem wirken sich die sechs Faktoren unterschiedlich in ihrer Zusammensetzung auf das Funktionieren des Team-Teachings aus. Hier handelt sich aber wiederum nicht um eine Variable, die nur in die zwei Kategorien „Funktionieren“ und „Nicht-Funktionieren“ aufgeteilt werden kann. Vielmehr kann vermutet werden, dass dies eine Variable ist, die in beliebig vielen Abstufungen auftreten und unterschiedliche qualitative Ausprägungen annehmen kann. Interessant ist allerdings, dass die Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Team-Teaching vorwiegend den technischen Begriff „Funktionieren“ [vgl. 111, 302, 475, 479, 543, Transkript 3 & 303, 384, 411, 415, 422, Transkript 2] verwenden und nicht den normativ geprägten Begriff „Gelingen“. Daher wurde auch bei der Erstellung der Abbildungen und Beschreibung des Themenkomplexes die Wortwahl der Diskutanten verwendet, um dem dahinter liegenden Verständnis von Team-Teaching gerecht zu werden. Die Interaktion von förderlichen und hinderlichen Faktoren des Team-Teachings ist noch einmal in folgender Abbildung zusammengefasst:

Abbildung 8: Interaktion von förderlichen und hinderlichen Faktoren des Team-Teachings



3.2.4.2.3.1. Strategien zur Sicherstellung des „funktionierendes“ Team-Teaching

Auch wenn es Unterschiede bei der Priorität gibt, die den drei Faktoren von den einzelnen Lehrpersonen zugesprochen werden, ergänzen sich diese Faktoren jedoch und greifen ineinander. Bei den Lösungsansätzen, um das Funktionieren des Team-Teachings präventiv abzusichern oder beim Auftreten von Problemen einzugreifen, unterscheiden sich die individuellen Meinungen hingegen. Insgesamt wurden fünf verschiedene Lösungsansätze in den Gesprächen geschildert:

- a] Absicherung, dass die Team-Partner zueinander passen [präventiv]
- b] Verbesserung der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte [präventiv und nachträglich]

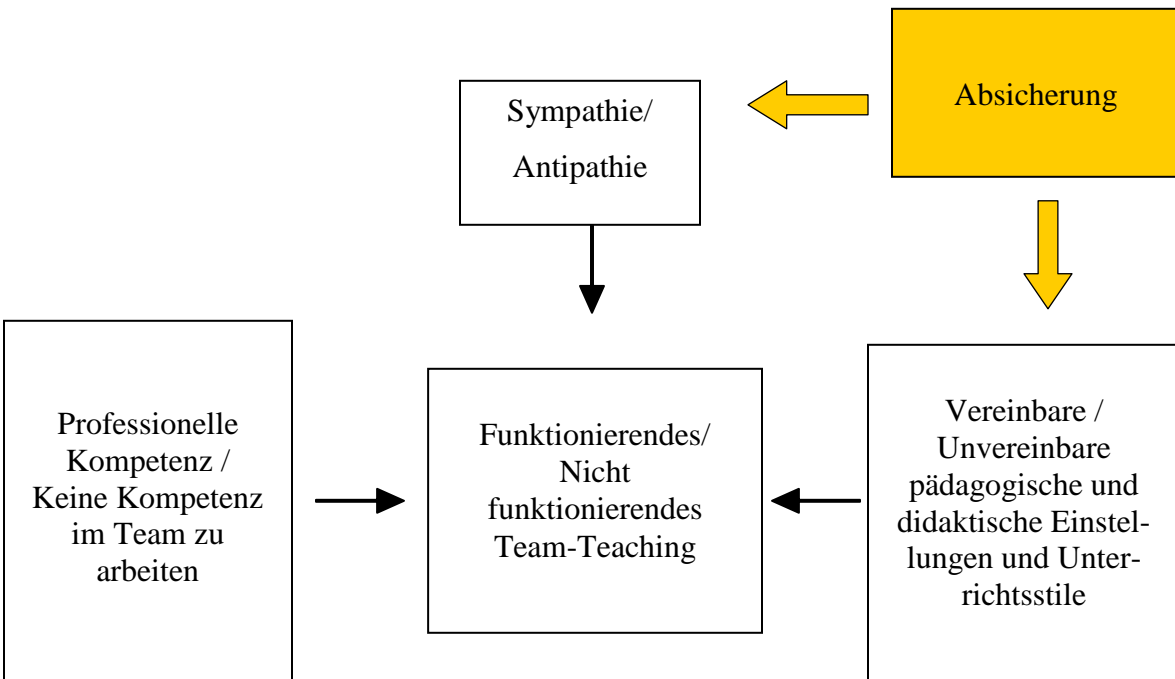
- c] Selbständige Verarbeitung und klare Rollenverteilung im Unterricht [nachträglich]
- d] Intervention von außen/ Supervision [nachträglich]
- e] Ignorieren von Spannungen im Team [nachträglich]

Sie werden im Folgenden erklärt, diskutiert und graphisch dargestellt.

3.2.4.2.3.1.1. Absicherung, dass die Team-Partner zueinander passen [präventiv]

Von diesem Lösungsansatz spricht Herr Bayer in Gruppe 1. Er erzählt, dass es für ihn ein entscheidender Grund war, an der Reform der neuen Mittelschule teilzunehmen, dass er seine Team-Kollegin, Frau Canstätter, schon vorher kannte. Mit dieser unterrichtet er nun gemeinsam Mathematik. Er war von „vorne hinein eher mal überzeugt [...], dass [...] [sie] vom Erziehungsstil und vom, ähm, von dem wie [...] [sie] den Mathematikunterricht anlegen eher mal ähnlich sind“ [116ff, Transkript 1]. Das heißt, er hat im Vornhinein – also präventiv - sichergestellt, dass ihm seine Team-Partnerin sympathisch ist und dass ihre pädagogischen und didaktischen Einstellungen und Unterrichtsstile mit seinen eigenen vereinbar sind, wie die folgende Abbildung zeigt.

Abbildung 9: Absicherung, dass die Team-Partner zueinander passen [präventiv]



Allerdings wird durch dieses Vorgehen nicht abgesichert, dass die beiden Lehrpersonen, die schon länger an der Schule sind und es gewohnt waren, alleine zu unterrichten ohne sich abzusprechen zu müssen, auch die professionelle Kompetenz besitzen im Team zu unterrichten. So berichtet Herr Bayer, dass es ihm und Frau Canstätter bei der Teamarbeit schwer fällt, sich „zurückzunehmen“ [120, Transkript 1], da sie beide recht „dominant“ [123, ebd.] sind und von ihrem „Weg“ „überzeugt“ [122, ebd.] sind. Dies wird von seiner Kollegin Frau Canstätter bestätigt. Um dieses Problem zu lösen, haben sie die Rollen im Team verteilt. Eine Lehrperson übernimmt jeweils in einer der Klassen des Jahrgangs den „Lead“ [103, ebd.], d. h. die Führung und Hauptverantwortung.

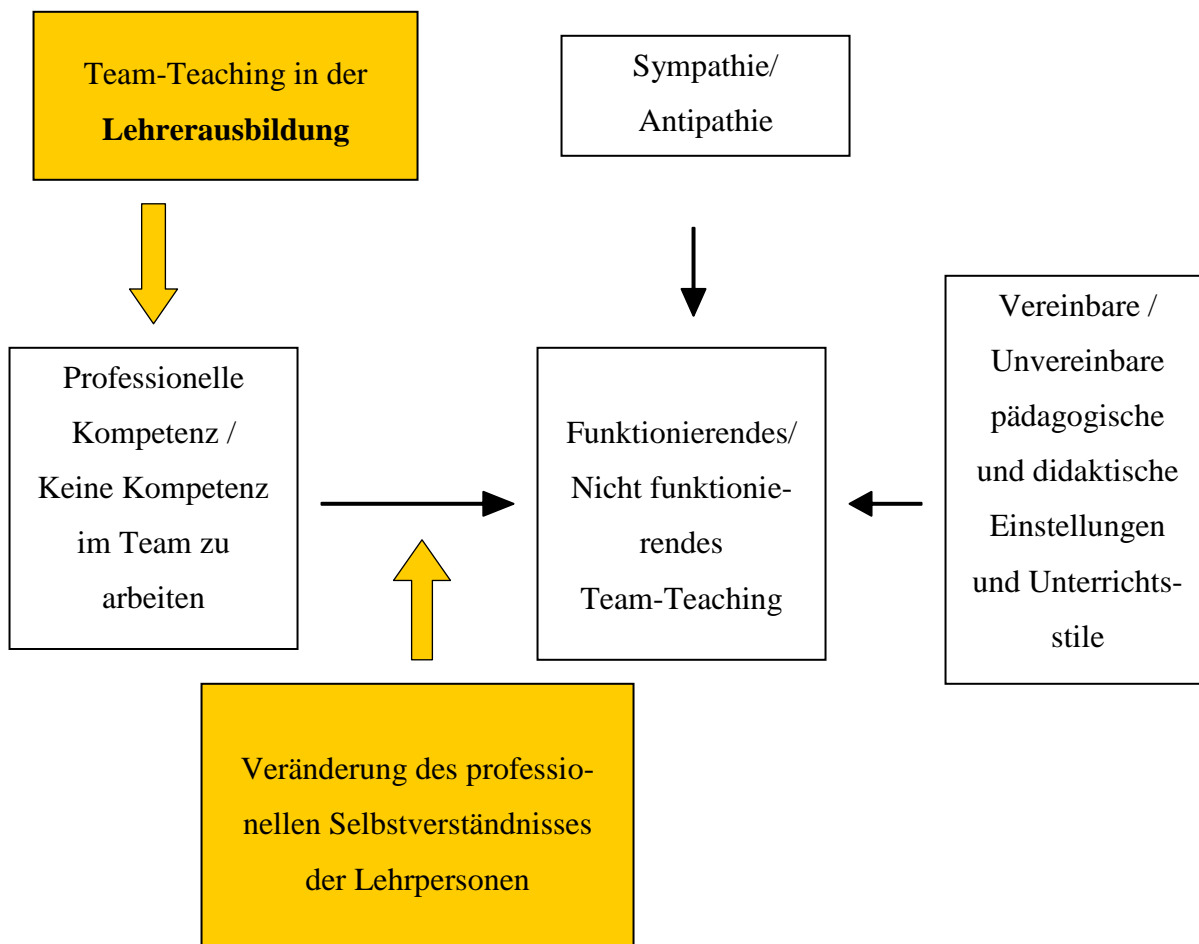
3.2.4.2.3.1.2. Verbesserung der professionelle Kompetenz der Lehrkräfte [präventiv und nachträglich]

In Schule 3 verläuft die Diskussion hauptsächlich zwischen Herrn Bernd und Frau Conrad. Sie ist divergent strukturiert. Herr Bernd hat vorwiegend die professionelle Kompetenz im Blick. Frau Conrad hingegen schildert, dass es zu Arbeitsunzufriedenheit und Problemen im Unterricht führe, wenn die Team-Partner_Innen einander unsympathisch seien oder unvereinbare Vorstellungen von Unterricht hätten. Sie nimmt den Unterricht teilweise als „Schmarn“ [173, Transkript 3] wahr. Dieser Zustand scheint sich aber ihrer Kontrolle zu entziehen, da ihre Team-Partnerin diesen Teil des Unterrichts gestaltet. Es scheint keine Lösungsansätze zur Behebung des Problems an sich zu geben, denn die Kollegin „macht es halt so“ [174, ebd.], unabhängig davon, ob dies ihrer Team-Kollegin „taugt“ [ebd.] oder nicht

Herr Bernd dagegen spricht sich für die Veränderung des professionellen Selbstverständnisses im Lehrberuf aus. Er sieht Team-Arbeit als „professionelles Verhalten“ [139, ebd.] im Lehrberuf an, welches, ebenso wie in anderen Berufssparten, eingefordert werden kann und sollte. Herrn Bernds Argumentation wird von Frau Arnold unterstützt, die erklärt, dass das Team-Teaching eine hohe „Sozialkompetenz“ [183, ebd.] und „Transparenz im Unterricht“ [185, ebd.] erfordere. In diesem Kontext wird zum Beispiel erwähnt zu versuchen, „die andere Warte auch zu verstehen“ [203, ebd.] oder sich „auf den Partner einstellen“ zu können [165, ebd.]. Dies sind Beispiele dafür, welche Kompetenzen der Lehrkräfte verbessert werden müssten, um auch das Funktionieren des Team-Teachings sicher zu stellen.

Zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch [vgl. 514ff, ebd.] erwähnt Herr Bernd, dass auch die Ausbildung an der Hochschule, im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Team-Teaching, ihre Schwächen habe. Hiermit wird implizit angedeutet, dass auch eine Verbesserung der Vorbereitung in der Ausbildung eine Lösungsmöglichkeit wäre, um präventiv für eine Verbesserung der professionellen Kompetenz zu sorgen, um erfolgreich im Team zu unterrichten. Diese beiden Lösungsmöglichkeiten sind in der darauf folgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung 10: Professionelle Kompetenz der Lehrkraft [präventiv und nachträglich]

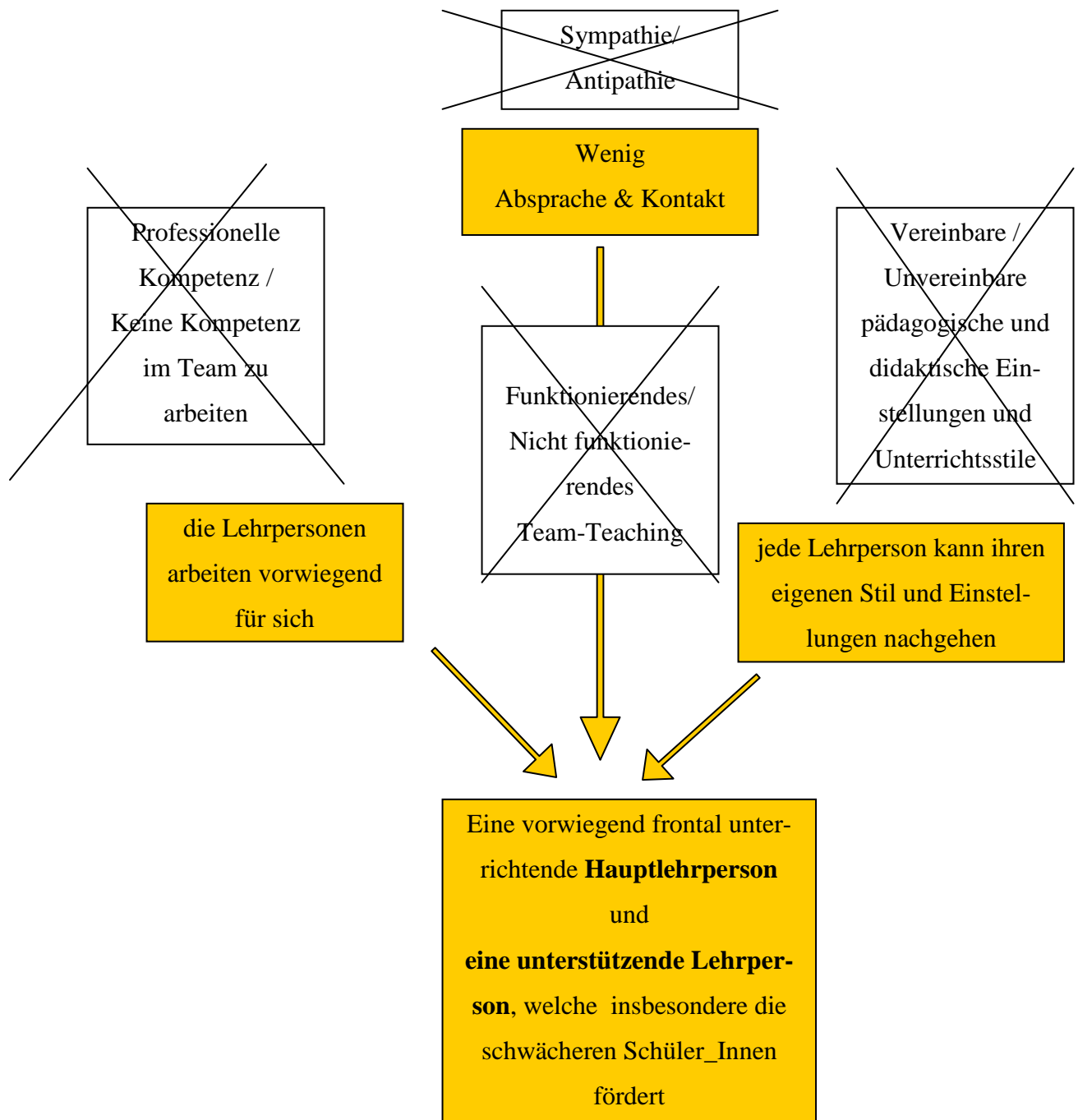


In der Abbildung zeigt sich aber auch sehr schön, dass die beiden Lösungsansätze von Herrn Bernd und Frau Arnold nur den Faktor der „Professionellen Kompetenz“ beeinflussen. Man kann sich vorstellen, dass auf Grund der Wechselwirkung zwischen den Faktoren auch die „Sympathie“ im Team und die Toleranz, im Hinblick auf die „Vereinbarkeit von pädagogischen und didaktischen Einstellungen und Unterrichtsstilen“, durch die vorgeschlagenen Interventionen beeinflusst wird. Allerdings zeigen die Schilderungen von Frau Conrad auch sehr deutlich, dass dies keine ausreichenden Lösungsstrategien sind, sollte es bei den beiden letztgenannten Faktoren zu stärkeren Problemen kommen.

3.2.4.2.3.1.3. Selbständige Verarbeitung und klare Rollenverteilung im Unterricht [nachträglich]

Ein etwas anderes Bild wird von Herrn Erhardt, ebenfalls in Gruppe 3, geschildert. Er beschreibt, dass er die Erfahrungen des Team-Teachings eher „selbstständig“ [497, Transkript 3] verarbeitet. Weiterhin unterrichtet er eher „frontal“ [491, ebd.], während die Fachkollegin eher „mitwirkend unterstützt“ [498, ebd.], d. h. die „schwächeren Kinder eher einzeln, individuell, so nebenbei“ [499, ebd.] unterrichtet und fördert. Es kommt zu einer Rollenverteilung in eine/n Haupt- und eine/n Unterstützungslehrer_In. Da die Teamarbeit nach diesem Modell anders strukturiert ist, als in einem Team, welches auf die gemeinsame Arbeit zwischen zwei gleichwertigen Kollegen ausgerichtet ist, bekommen die im Modell zuvor aufgezeigten Faktoren einen wesentlich geringeren Stellenwert. „Sympathie“ im Team ist nicht mehr so zentral, da weniger Absprache und Kontakt notwendig sind. Auch die professionelle Kompetenz, im Team zu arbeiten, wird weniger wichtig, da die Lehrpersonen vorwiegend für sich arbeiten und wenig Austausch und Kompromisse notwendig zu sein scheinen. Ebenso ist es nicht so relevant, dass die pädagogischen und didaktischen Vorstellungen und Unterrichtsstile der beiden Fachkollegen miteinander vereinbar sind, da in dieser Rollenverteilung beide Lehrpersonen ihrem eigenen Stil und den eigenen pädagogischen Einstellungen nachgehen können. Diese Zusammenhänge sind in folgender Abbildung bildlich dargestellt.

Abbildung 11: Selbständige Verarbeitung und klare Rollenverteilung im Unterricht

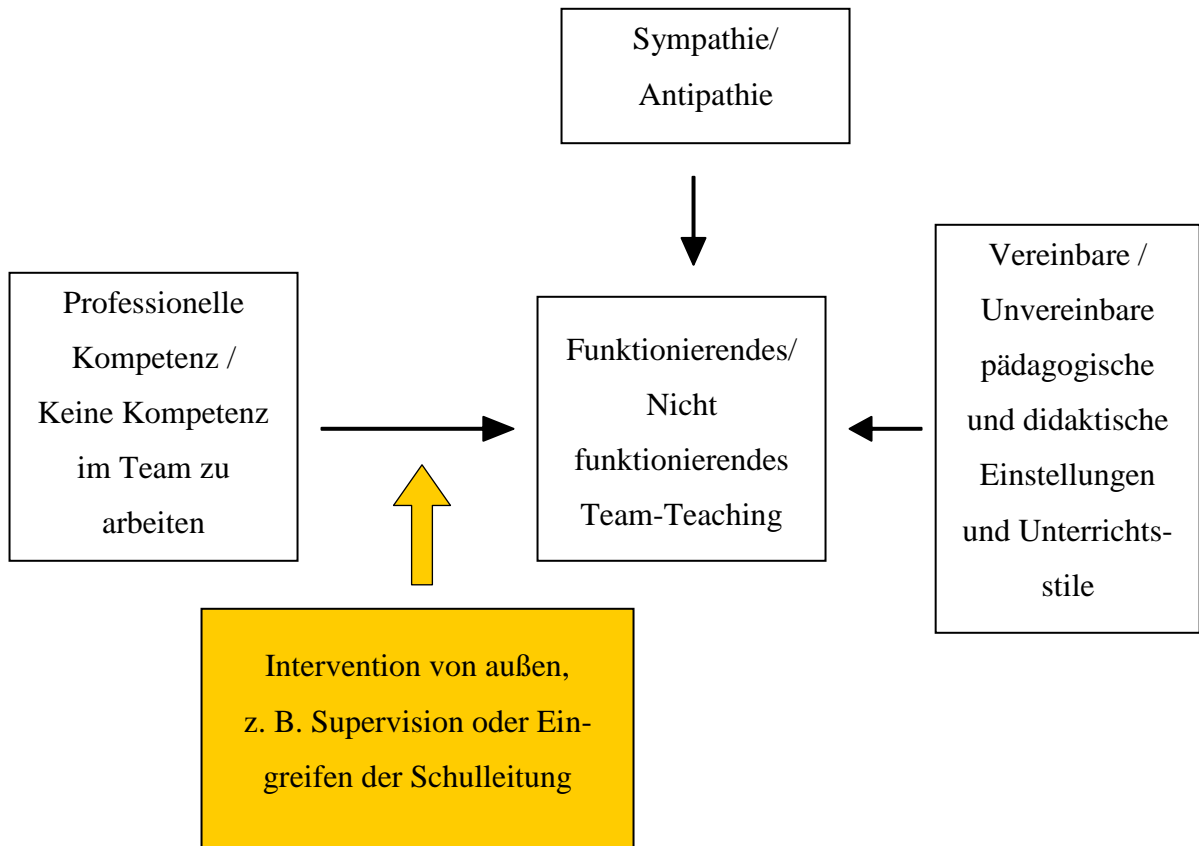


3.2.4.2.3.1.4. Intervention von außen [nachträglich]

An Schule 2 fragt die Interviewerin gezielt nach präventiven Strategien, die dazu dienen, Probleme, die beim Team-Teaching auftreten können, zu vermeiden oder diese zu beheben. Daraufhin geben die Lehrer_Innen zuerst an, dass sie dafür keine Lösungsmöglichkeiten hätten. Kurz darauf wird dann aber die Intervention durch „Supervision“ [425, Transkript] bzw. das „Eingreifen“ des Schul- „Leiters“ [382, ebd.] von außen angesprochen. Obwohl „schon manchmal Supervision oder so eingefordert“ [425, ebd.] wurde, sei dies „irgendwie [...] nie zu Stande gekommen“ [ebd.]. Eigene Erfahrungen scheint es daher damit nicht zu geben. Es sei aber bekannt, dass dies an anderen Schulen möglich sei und auch in der eigenen Schule teilweise gewünscht werde [vgl. 428, ebd.]. Es entsteht der Eindruck, dass das ganze Team diese Intervention geschlossen als sinnvoll und wünschenswert ansieht.

Meiner Ansicht nach beeinflusst die Supervision vorwiegend die Kompetenz, im Team zu arbeiten, und wurde daher im Modell graphisch wie folgt verortet:

Abbildung 12: Supervision, Eingreifen der Schulleitung

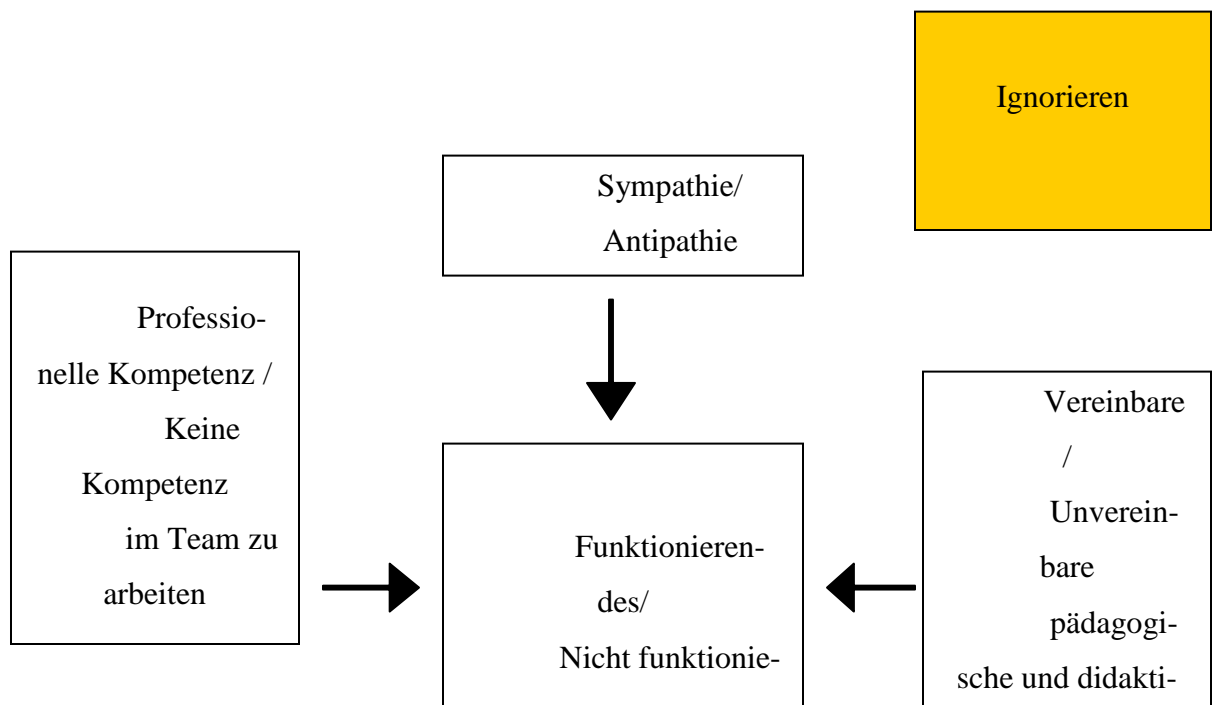


3.2.4.2.3.1.5. Ignorieren von Spannungen im Team [nachträglich]

Dieser letzte Typus wird nur einmal kurz von Frau Ehinger an Schule 1 angedeutet. Sie meint

in Bezug auf die unterschiedlichen Unterrichtsstile von ihr und ihrem Fachkollegen: „Also das sind so Dinge, wo, wo ich mir aber dann auch schwer tue, dass demjenigen vorzuschreiben“ [290, Transkript 1], wie er zu unterrichten hat oder sich im Team einbringen soll. Durch diese Andeutung wird klar, dass es keinen Modus gibt, das Problem zu lösen, dass sich unterschiedliche pädagogische Meinungen und didaktische Ansätze im Team konträr gegenüber stehen. Da Frau Ehinger auch nicht weiter darauf eingeht, was passiert oder passieren könnte, wenn sie ihren Kollegen mit ihrer Meinung konfrontiere oder welche konkreten Probleme bei einer Kommunikation über unterschiedliche Ansätze aufträten, scheint es so, als wenn ein sol-

cher Austausch zwischen den Team-Partner_Innen nicht stattfinden könnte. Die bestehenden Unstimmigkeiten, Spannungen und Konflikte werden probiert zu ignorieren bzw. negiert. Es gibt daher keine präventiven Maßnahmen zur Sicherstellung des Funktionierens des Team-Teachings und auch keine Interventionsmaßnahmen, sollten beim Team-Teaching Probleme auftreten. Daher kann vermutet werden, dass sich das auftreten einer der drei Faktoren „Antipathie“, „Fehlen von professioneller Kompetenz im Team zu arbeiten“, und „Unvereinbarkeit von pädagogischen und didaktischen Einstellungen und Unterrichtsstilen“ direkt auf das Funktionieren des Team-Teachings auswirken, wie die folgende Abbildung verdeutlicht.



3.2.4.2.3.2. Positive Horizonte auf die Team-Teaching für die Lehrer_Innen abzielt

Neben hinderlichen und förderlichen Faktoren für das Team-Teaching ist es insbesondere von Interesse, welche Vorstellungen über das Team-Teaching existieren. Auf welches Idealbild von

Team-Teaching, bzw. auf welchen positiven Horizont strebt das Verhalten der Lehrer_Innen zu? Von welchen Vorstellungen, bzw. negativen Gegenhorizonten grenzt es sich ab? Und wie beschreiben die Lehrpersonen ihre Alltagspraxis?

Im Folgenden werden drei positive Horizonte beschrieben, auf die das Team-Teaching zustrebt und die von den einzelnen Lehrpersonen explizit oder implizit angesprochen wurden:

- a) Gleichwertigkeit der Team-Partner_Innen
- b) Wissenstransfer im Team
- c) Einheitlichkeit im Team

Daraufhin folgt eine kurze Zusammenfassung darüber, wie die Lehrpersonen ihre Handlungspraxis beschreiben.

1.2.4.2.3.2.1. Die Gleichwertigkeit der Team-Partner_Innen

Dieser positive Horizont zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen gleichwertig unterrichten, indem das Verhältnis der beiden Lehrpersonen möglichst frei von Hierarchien gehalten wird. Eine Rollenaufteilung, ob zeitweise gegeben oder nicht, ist damit jedoch noch nicht auszuschließen. Es geht hier um eine Gleichwertigkeit der beiden Partner_Innen, nicht etwa um Gleichheit. Meist wird dies auch dadurch verdeutlicht, dass jede Lehrperson einmal die Rolle mit mehr Verantwortung – den Lead – übernimmt, wie es folgende Aussage von Frau Ehinger in Schule 1 verdeutlicht:

„Also, dass, dass man auf gleichwertiger Schiene, ähm, unterrichtet, das heißt, jetzt übernimmt, übernimmt mein Kollege ein Part und dann übernehme ich wieder einen Part oder wir machen das eben themenmäßig:“ [77 ff, Transkript 1]

Dieses System grenzt Frau Ehinger von dem Konzept ab, in dem eine Hauptlehrperson gemeinsam mit einer/m Integrationslehrer_In arbeitet, wobei nur die Hauptlehrperson den „ständigen“ „Leitfaden“ hat [73, ebd].

Erwähnt wird das Ideal auch in Gruppe 2. Hier koppelt sich der Anspruch der Gleichwertigkeit der Team-Partner jedoch an die Diskussion um die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit einem unterschiedlichen Ausbildungshintergrund. Dies zeigt sich in der folgenden Aussage von Frau Altrichter:

„Aber wenn wir da jetzt schon zu diesem Thema gekommen sind, dann sollten wir hier auch festhalten, dass es vom ganzen System her nicht gut gedacht ist, dass zwei Lehrer mit unterschiedlicher Bezahlung und unterschiedlicher Ausbildung gleichwertig in einer Klasse unterrichten und dass also dieses System notwendigst überdacht gehört zumindest für zukünftige Generationen. Also das ist einfach nicht gut. Also der erste Schritt müsste eine gemeinsame Ausbildung sein.“ [266ff, Transkript 2].

Es zeigt sich, dass Frau Altrichter die Norm der Gleichwertigkeit als erstrebenswert anerkennt. Ihr zufolge scheinen aber die Rahmenbedingungen der Neuen Mittelschule eine solche Arbeit nicht nur zu begünstigen. Sie wünscht sich daher eine Änderung des Konzeptes – nämlich die Einführung einer gemeinsamen Ausbildung – welche es erleichtert, ein hierarchiefreies, gleichwertiges Unterrichten zu ermöglichen. Auffallend ist hier, dass weder der Wunsch nach einer gleichen Bezahlung und der Anstellung nach gleichem Dienstrecht angesprochen wurde. Das muss aber nicht heißen, dass er implizit hinter der Forderung nach einer gemeinsamen Ausbildung verborgen liegt.

3.2.4.2.3.2.2. Wissenstransfer im Team

Dieser Aspekt der Idealvorstellung des Team-Teachings betont den Prozess des „von einander Lernens“ und den Austausch zwischen den beiden Team-Partner_Innen. Der Prozess des Wissenstransfers wird angestrebt. In Schule 1 kommt dies unter anderem in folgender Aussage von Frau Dörfler zum Ausdruck:

„Und ich find sie [, die Kollegin] echt interessant, mir des anzuschauen. Und obwohl ich so viele Dienste habe, ich lerne immer noch dazu und es gefällt mir ganz einfach, äh, [-] wenn sich wer ande-

res so einbringt. Äh, dass. Ich profitiere selber davon. Ja? Und [-] wenn du alleine in der Klasse bist, also dann kannst du das nie feststellen. Nicht?“ [134, Transkript 1]

Dieser Aussage schließt sich Frau Ehinger mit den Worten an:

„Und man muss, glaube ich, mehr reflektieren, wenn man alleine drinnen steht und nicht so den, diesen Gegenpart irgendwie hat, der dann irgendwie komisch schaut.[...]Dann hat man eine Rückmeldung gleich viel schneller, wenn die von einem Kollegen kommt, als wenn die halt von den, äh, Schülern kommt“[678f, ebd.]

Auch in Schule 2 taucht dieser Aspekt des Team-Teachings auf. Frau Cremer beschreibt mit der Unterstützung von Frau Altrichter auch den Wissenstransfer zwischen Lehrpersonen mit einem unterschiedlichen Ausbildungshintergrund.

Cf: Ich habe nicht so, äh, äh Fachwissen, ein biologisches [...] aber ich habe dafür des didaktisches Know-How und ein Gefühl und

Af: Und so könnten dann beide wieder, wie du meinst, voneinander lernen. [363 ff, Transkript 2]

Zusätzlich wird dieses Ideal auch in Schule 3 kurz angeschnitten, wie man erkennt, wenn Frau Conrad davon spricht, dass im Idealfall die weitere Lehrkraft, „das von der anderen Seite“ sieht und sie „ergänzt“ [127, Transkript 3].

3.2.4.2.3.2.3. *Das Team als Einheit*

Bei diesem Idealbild, auf welches das Team-Teaching ausgerichtet ist, geht es um das Gemeinsame, das Verbindende bzw. das Einheit stiftende Element im Team. Aus *zwei* individuell agierenden Teampartner_Innen soll *ein* Team werden. Frau Ehinger beschreibt diesen Prozess und die damit verbundene Problematik folgender Maßen:

„Ähmmm, aber es ist halt immer, wenn, wenn halt zwei so unterschiedliche Ansichten nebeneinander stehen und du in der Situation Ad hoc reagieren musst, reagier ich A und er B. Und das war am Anfang für die Schüler halt, die uns ja als eine Einheit erleben sollen, halt schon. [--]“ [97, T. 1, Ehinger]

Auch in den Äußerungen von Herrn Bernd in Schule 3 schimmert dieses Idealbild immer wieder durch. So beschreibt er seine Arbeit unter anderem wie folgt:

„Eine [Nina] und ich verstehen uns blind“ [159, T3], [...] „Weil wir einfach in allen Bereichen gleich denken.“ [160, ebd.] [...] und „eins ins andere übergeht“ [167, ebd]

Ebenso verwendet Herr Erhard immer wieder Bilder bzw. Umschreibungen, um den Prozess zu verdeutlichen, in dem es darum geht zu *einem* gemeinsamen, einheitlichen Team heranzuwachen. Hierbei ist auffällig, dass immer die Einzahl betont wird. Etwas muss „auf einen Nenner“ [488, ebd.] gebracht werden, bzw. man muss „da mal eine Linie reinbring[en]“ [489, ebd.] oder „das unter einen Hut bringen“ [494, ebd.].

Auffällig ist jedoch, dass die Schilderungen der konkreten Unterrichtspraxis meist davon abweichen, obwohl in allen Teams diese drei positiven Horizonte zu erkennen sind. So berichtet das Mathematik-Team in Schule 1 von einer klaren Aufteilung des Leads – d. h. der Hauptverantwortung – je nach Klasse. Die Englisch- und Deutschlehrer_Innen teilen sich den Lead hingegen meist themenmäßig auf. Aus der Diskussion in Schule 2 geht leider nicht klar hervor, ob es eine Rollenaufteilung gibt. Da diese nicht angesprochen wird, könnte es sein, dass diese evtl. gar nicht vorhanden ist und es an Schule 2 vorwiegend ein frei fließendes Rollenverständnis gibt, bei dem je nach Situation oder Kompetenz die eine oder die andere Lehrperson mehr Verantwortung übernimmt. In Schule 3 stehen sich bei der Schilderung der Rollenverteilung sehr viele unterschiedliche Beschreibungen kontrastierend gegenüber. Herr Bernd beschreibt das Idealbild, bei dem „eins ins andere übergeht“ [167, Transkript 2] und es keine Rollenverteilung gibt. Herr Erhard erzählt von der Aufteilung in Haupt- und Unterstützungslehrer, wie zuvor besprochen wurde, und Frau Conrad schildert, wie zwei Lehrpersonen nebeneinander ohne Absprache arbeiten, so dass es zur Arbeitsunzufriedenheit kommt. Es kann daher festgestellt wer-

den, dass eine Diskrepanz zwischen Idealbild und Handlungspraxis besteht. Dies könnte darauf hin deuten, dass die Lehrkräfte sich in einem Orientierungsdilemma befinden.

3.2.4.3. Soziogenetische Typenbildung

Das Forschungsdesign zielte nicht auf eine soziogenetische Typenbildung ab. Um diese zu ermöglichen, müssten wesentlich mehr Gruppendiskussionen durchgeführt und analysiert werden. Zudem müssten die Gruppen sich auch an Hand einer Variable in mehrere - bzw. mindestens zwei - Subgruppen zuordnen lassen, die unterschiedliche Merkmalsausprägungen in Bezug auf diese eine Variable haben. So könnten beispielsweise *schulspezifische Unterschiede* herausgearbeitet werden bzw. überprüft werden, ob *schulspezifische Unterschiede* überhaupt existieren. Dazu müssten mehrere Gruppendiskussionen pro Schule abgehalten werden. Die Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppendiskussionen an einer Schule müssten daraufhin im Vergleich zu den Gemeinsamkeiten der Gruppendiskussionen an anderen Schulen herausgearbeitet werden.

Bei dem momentanen Forschungsdesign bleibt stattdessen unklar, ob Unterschiede zwischen den Diskursmustern und den fokussierten Orientierungsmustern der einzelnen Gruppen auf *fallspezifische* oder auf *schulspezifische* Unterschiede zurückzuführen sind, d. h. worin die Genese der Unterschiede zwischen den Gruppen liegt. Es wird aber dennoch deutlich, dass die drei Gruppen sich stark in Hinblick auf ihre Diskursmuster voneinander abheben.

In Gruppe 1 verläuft das Gespräch vorwiegend in einem antithetisch strukturierten Muster ab. Es kommen allerdings auch oppositionelle und parallele Diskussionsmodi vereinzelt vor.

In Gruppe 2 herrscht vorwiegend ein parallelisierender Modus der Diskursorganisation. Auch einzelne antithetische Elemente sind vorhanden. Meinungen und Einstellungen, die sich konträr gegenüberstehen, wie sie in einem oppositionellen Modus der Diskursstruktur vorkommen, sind zwar ebenfalls erkennbar, sie stehen aber unverbunden nebeneinander, da sie ihre Unterschiedlichkeit durch die fachdidaktische Perspektive begründen. Sie haben keinen gemeinsamen Reverenzrahmen und stellen deshalb einander nicht in Frage, auch wenn die Meinungen konträr sind.

In Gruppe 3 verläuft ein Großteil im Modus einer divergenten Diskursstruktur ab. Die Beiträge stehen oft unverbunden nebeneinander und die TeilnehmerInnen beziehen sich wäh-

rend des Gespräches auf unterschiedliche Orientierungsrahmen. Zudem verläuft die Diskussion oft über die Interviewerin und spannt sich nicht primär zwischen den Gruppenmitgliedern auf.

Interessant hierbei ist, dass sich – ganz im Gegenteil hierzu – die Gruppen auf der kommunikativ-generalisierenden Ebene nicht unterscheiden, d. h. es konnten auf dieser Ebene keine kollektiven Orientierungen der einzelnen Gruppen festgestellt werden, die voneinander auffällig abgewichen wären. Dies lag unter anderem daran, dass die Meinungen und Einstellungen über die Norm des Individualisierten Lernens innerhalb der Gruppe so heterogen waren, dass es schwer war, von einer kollektiven Gruppenmeinung zu sprechen. Diese Heterogenität in den Lehrteams war eine Gemeinsamkeit, die deutlich hervorstach. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern einer Gruppe waren mindestens genauso groß, wie jene zwischen den drei Schulen. Welche methodischen Fragestellungen diese Erkenntnis aufwirft, wird im Kapitel „Reflektion der Methode“ [4. 4.] genauer diskutiert.

Im Kontext von soziogenetischen Typenbildung wäre ebenso die Erforschung von generationsspezifischen, ausbildungsspezifischen, fachspezifischen und entwicklungsspezifischen Typologien sicherlich hoch spannend. Zur Erforschung dieser wäre jedoch eine Erweiterung des Designs notwendig.

4. Diskussion der Ergebnisse

4.1. Identifikation der Lehrkräfte mit der Norm des individualisierten Lernens

Anknüpfend an die Untersuchung könnte kritisch angemerkt werden, inwieweit überhaupt von einer Identifizierung mit der Norm des Individualisierten Lernens gesprochen werden kann, wenn in der Studie der Begriff des Individualisierten Lernens nicht klar definiert wurde. Hierzu ist anzumerken, dass es nicht das Ziel der Studie ist, eine klare Begriffsdefinition zum Individualisierten Lernen zu entwickeln. Ebenso zielte die Untersuchungen nicht darauf, die Sinnhaftigkeit und Effizienz der Einführung der Norm des Individualisierten Lernens in den Niederösterreichischen Modellschulen zu beforschen und zu hinterfragen. Diese Fragen sind zwar meiner Meinung nach interessant und ihre Beforschung relevant für den bildungspolitischen Diskurs, sie bräuchten jedoch ein anderes Untersuchungsdesign.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit betrifft die Verarbeitung der Norm des Individualisierten Lernens durch die Lehrkräfte in den Lehrer_Innen-Teams. Deshalb wird die Identifizierung mit der Norm des Individualisierten Lernens als ein subjektiver Prozess betrachtet. Unter diesem wird in dem vorliegenden Zusammenhang verstanden, dass eine Norm, die von außen an die Schulen und somit an die Lehrkräfte herangetragen wird, von den Lehrpersonen subjektiv wahrgenommen wird. Das Verständnis der einzelnen Lehrkräfte, was unter dieser Norm zu verstehen sei, kann allerdings voneinander abweichen. Dies kann von den erhaltenen Informationen abhängen, aber auch vom subjektiven Erleben und den Erfahrungen des Einzelnen.

Die so wahrgenommene Norm des Individualisierten Lernens, wie sie im Konzept der Neuen Mittelschule festgeschrieben bzw. vermittelt wurde, wird nun mit den eigenen Normen, Werten und Vorstellungen von gutem Unterricht abgeglichen. Diese werden wiederum subjektiv wahrgenommen. Die Fremdwahrnehmung der Normen und Werte einer spezifischen Lehrkraft durch ihre Kolleg_Innen könnte beispielsweise eine ganz andere sein als die Selbstwahrnehmung dieser. Kommt es nun zu einer Übereinstimmung der beiden normativen Einstellun-

gen, ist es möglich, dass die im Außen wahrgenommenen Normen verinnerlicht werden können. Dieser Prozess wird in dieser Arbeit als Identifikation verstanden.

Besteht hingegen eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der von außen vorgegebenen Normen und den wahrgenommenen inneren Werten führt dies höchstwahrscheinlich zu einer negativen Bewertung. Die vorgegebenen Normen werden nicht in das eigene Wertesystem integriert. In diesem Fall wird von Ablehnung der Norm des Individualisierten Lernens gesprochen.

Es zeigt sich, dass die Norm des Individualisierten Lernens von Seiten der untersuchten Lehrerinnen und Lehrer sowohl Zustimmung als auch Ablehnung erfährt. Weiterhin wird deutlich, dass es sich hierbei nicht nur um eine normative Debatte handelt, sondern diese meist mit einer handlungspraktischen Ebene verschränkt ist. Es scheint, dass für die Lehrer_Innen ebenso die Frage im Vordergrund steht, wie eine Orientierung an der Norm des Individualisierten Lernens aussehen müsste, damit sie eine Grundlage für die erfolgreiche Praxis von gutem Unterricht sein könnte. Diese Verknüpfung spiegelt sich auch teilweise in der Ausdifferenzierung der vier gebildeten Typen wieder: a) die Norm des Individualisierten Lernen als persönliche Norm, b) Individualisiertes Lernen als erreichbare, erstrebenswerte Norm, deren Umsetzung mit Herausforderungen verbunden ist, c) Individualisiertes Lernens als Vision, d) Ablehnung der Norm des Individualisierten Lernens.

Durch die Wahl des offenen Forschungsdesigns blieb teilweise unklar, ob die Norm des Individualisierten Lernens als Ganzes oder nur einzelne Teilaspekte abgelehnt bzw. positiv bewertet wurden. Dies hätte man mit Hilfe einer semi-strukturierten Diskussion eventuell gezielter in Erfahrung bringen können. Dabei wäre jedoch einer der Hauptvorteile des offenen Verfahrens verloren gegangen, der darin besteht, dass flexibel auf die Themen eingegangen werden kann, welche für die Diskussionsteilnehmer relevant sind. Ebenso wäre die Dynamik innerhalb der Gruppe durch eine stärkere Steuerung der Diskussion durch die Moderatorin weniger aussagekräftig ausgefallen, da die Diskussionsmodi, welche sich beim offenen Verfahren frei nach den gewohnten Gruppenstrukturen entfalten können, in einer semi-strukturieren Diskussion eingeschränkt gewesen wären.

Betrachtet man die Studie von Ernst [2009], so ist es nicht verwunderlich, dass die Norm des Individualisierten Lernens sowohl Identifikation durch die Lehrkräfte als auch Ablehnung

erfährt. Dieser führte eine Fragebogen-Untersuchung an vierzehn Hauptschulen und vier Gymnasium kurz vor der Einführung der Niederösterreichischen Modellschulen durch. Fünf der befragten Schulen befanden sich in der Vorbereitung auf den Umstieg auf das Konzept der Niederösterreichischen Modellschule. Im Allgemeinen nahmen die Lehrkräfte eher eine neutrale Haltung zum Konzept der Neuen Mittelschule ein. Auf spezifische Überlegungen zur Einführung der Neuen Mittelschule reagierten sie aber auch tendenziell ablehnend.

Folgende Tabelle zeigt einige relevante Einzelheiten der Studienergebnisse. Diese orientiert sich an einer 5-stufigen LiFkert-Skala, bei der 5 für starke Zustimmung steht, 3 für eine neutrale Haltung gegenüber der Aussage und 1 für eine starke Ablehnung. Dies bedeutet, dass Aussagen, welche einen Mittelwert unter 3 erzielten, für eine tendenzielle Ablehnung dieser Aussage durch die Lehrkräfte steht. Werte über 3 für eine tendenzielle Zustimmung zu der Aussage.

Tabelle 8: Ergebnisse der Umfrage von Ernst [2009]

Allgemein:		
	Mittelwert	Standardabweichung
Das NÖ Modell wird sich positiv auf die Leistungen der Schüler_Innen auswirken	2,58	1,106
Das NÖ Modell sorgt für eine größere Bildungsgerechtigkeit für Kinder aus sozial schwächeren Schichten	2,61	1,162

[ebd.,S. 156]

Zeitstrukturen und zusätzliche Angebote:		
	Mittelwert	Standardabweichung

Ein wöchentlich wiederkehrender Block für fächerübergreifendes, praktisches Lernen stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	3,37	1,065
Ein vier bis sechswöchiges fächerübergreifendes Projekt pro Schuljahr stellt eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	3,39	1,071
Doppelstunden in möglichst allen Fächern bringen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts	2,59	1,072
Zusatzangebote [Praktika, Begabtenförderung, Theater-, Musik- und Kunstpräsentationen] stellen eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts dar.	4,41	0,795

[ebd. S. 167]

Zum gemeinsamen Unterrichten von AHS und HS Lehrkräften:		
	Mittelwert	Standardabweichung
Das gemeinsame Unterrichten von AHS- und HS-Lehrer_Innen stellt eine Qualitätsverbesserung dar	2,55	1,204
Ich freue mich darauf, mit Kolleg_Innen eines anderen Schultyps zusammenzuarbeiten	2,92	1,232
Meine Motivation würde/wird im NÖ Schulmodell steigen	2,16	1,197
Team-Teaching bringt Qualitätsverbesserung des Unterrichts	3,69	1,058

[ebd. S. 156 & 167]

Bei genauer Betrachtung ist interessant, dass gerade das Team-Teaching einige der wenigen Maßnahmen ist, welche die Mehrheit der Lehrpersonen befürwortet. Dieses wird aber - entsprechend den Ergebnissen dieser Diplomarbeit - von den Lehrer_Innen als größte Herausforderung wahrgenommen, welche an den Gruppendiskussion teilgenommen haben.

Eine weitere Diskrepanz zwischen den Studienergebnissen von Ernst [2009] und denen der vorliegend Untersuchung ist, dass bei der Befragung von Ernst die Veränderung der zeitlichen Strukturen sowie differenzierende Zusatzangebote von den Lehrerinnen und Lehrern posi-

tiv bewertet wurden. Diese zwei Faktoren, die genutzt werden können, um die Norm des Individualisierten Lernens umzusetzen, wurden in den Interviews interessanter Weise beide nicht angesprochen. Dies könnte mehrere Gründe haben: Es könnte sein, dass die Einrichtung von Zusatzangeboten sowie die Veränderung von zeitlichen Strukturen als so selbstverständlich angesehen werden, dass darüber nicht gesprochen wird. Ebenso wäre auch denkbar, dass die Einführung so unproblematisch war, dass die Lehrerinnen und Lehrer diese bei der Frage nach Herausforderungen nicht erwähnten, oder aber dass diese Maßnahmen noch nicht an den Schulen angekommen sind und daher auch nicht in den beschriebenen Gruppendiskussionen auftauchen.

Ernst [2009] hat ebenfalls spezifischere Fragen zur Einstellung der Lehrpersonen zum Unterricht in heterogenen Gruppen gestellt. Diese sind im nächsten Unterkapitel im Rahmen der Orientierung bezüglich des Spannungsfeldes zwischen heterogenen und homogenen Lerngruppen dargestellt.

4.2. Diskussion des Umgangs mit dem Spannungsfeld der heterogenen und homogenen Leistungsgruppen

In den Gruppendiskussionen zeigt sich keine einheitliche Gruppenmeinung zum Thema heterogene oder homogene Lerngruppe. Gemeinsam war den Gruppen vielmehr, dass sich bei der Frage nach dem Umgang mit Heterogenität ein Spannungsfeld eröffnete, welches durch unterschiedliche Positionierungen gekennzeichnet ist. In der dritten Schule werden diese nur an unterschiedlichen Stellen der Diskussionen geäußert. In Schule 1 und 2 jedoch lassen sich Diskussionsmodi beobachten, welche auf eine Synthese zustreben. In der ersten Diskussion führt dies zu einer teilweisen Synthese der Meinungen und in der zweiten Diskussion zu einer Synthese, die für alle Gruppenmitglieder zufriedenstellend zu sein scheint. Die Synthese tendiert in die Richtung einer positiven Bewertung des Unterrichtens in heterogenen Leistungsgruppen. Betrachtet man die Ergebnisse von Ernst (2009), so ist dies eher verwunderlich. Dieser stellte eine neutrale bis tendenziell ablehnende Haltung gegenüber der Effektivität des Unterrichtens in heterogenen Lerngruppen fest, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tabelle 9: Einstellungen der Niederösterreichischen Lehrkräfte zum Unterricht in heterogenen Gruppen, nach Ernst (2009)¹⁹.

Zum Effekt des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen:		
	Mittelwert	Standartabweichung
In heterogenen Lerngruppen erbringen die SchülerInnen zumindest gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in homogenen Lerngruppen	2,61	1,068
Sehr begabte SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse	2,41	1,180
Schwache SchülerInnen erbringen in einer stark durchmischten, heterogenen Klasse gleich gute oder sogar bessere Leistungen als in einer relativ homogenen Klasse	2,75	1,193

(Ernst, 2009, S. 162)

Beim Vergleich dieser Daten darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Lehrer_Innen in der Gruppendiskussion nicht konkret zu ihrer Meinung zum Team-Teaching gefragt wurden, wie dies auf anonyme Art und Weise bei Ernst (2009) geschah. Zudem betraf nur ein Teil der in dieser Studie befragten Lehrkräfte die Reform zu den Niederösterreichischen Modellschulen direkt. In den Gruppendiskussionen hingegen ist die Thematik auch an die Frage gekoppelt, wie das Team mit der Aufhebung der Leistungsgruppen umgeht. Die Dynamik in Schule 1 und 2 ist gekennzeichnet von einem lösungsorientierten Ansatz, der darauf abzielen scheint, Wege zu finden, die eigenen Denk- und Handlungsmuster dem Unterricht in heterogenen Gruppen anzu-

¹⁹ Die Skala der Tabelle orientiert sich wie zuvor an einer Likert-Skala, wobei 5 für Zustimmung und 1 für Ablehnung steht.

passen und den normativen Anforderungen gerecht zu werden.

Die Überlegungen in Gruppe 2, ob den etwas schwächeren Schüler_Innen etwas vorenthalten würde, knüpft an die theoretischen Überlegungen von Prenzel (2006) an. Diese entwickelte die Theorie der Pädagogik der Vielfalt, welche darauf abzielt, den scheinbaren Gegensatz zu überwinden, dass alle Schüler_Innen ein Recht auf gleiche Möglichkeiten und Chancen haben und ebenfalls auf die Anerkennung ihrer verschiedenen kulturellen Hintergründe, Geschlechter haben, sowie ihrer unterschiedlichen Leistungsstärken und Interessen. Die Pädagogik der Vielfalt wurzelt in den Konzepten und Theorien der feministischen Pädagogik, der interkulturellen Pädagogik sowie der integrativen Pädagogik. Diesen drei Bereichen ist gemein, dass sie sich mit der Berücksichtigung der Bedürfnisse von diskriminierten Gruppen beschäftigt haben. Alle drei Gruppen waren mit dem Phänomen konfrontiert, dass Mitglieder von diskriminierten Gruppen sich entscheiden mussten. Sie hatten die Wahl, sich entweder der bevorzugten Gruppe anzupassen, um Aufstiegschancen zu erhalten und somit die Gefahr in Kauf zu nehmen, sich selbst oder sich der Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen, zu entfremden oder aber zu bleiben, wie sie sind, und die damit verbundenen Nachteile in Kauf zu nehmen. Dieses Phänomen umschreibt Prenzel mit dem Begriff des Paria-oder-Parvenu-Problems.

Während die Überlegungen von Prenzel sehr auf den Umgang mit dem kulturellen Hintergrund, geschlechterspezifischen Merkmalen sowie Lernschwächen und Behinderungen abzielen, dreht sich die Diskussion in Gruppe 2 eher um den Umgang mit unterschiedlichen Lern tempi der Schüler_Innen. Heterogenität wird hier vorwiegend auf die Leistungsfähigkeit der Schüler_Innen im Hinblick auf den Schulstoff wahrgenommen. Ebenso spielen die daraus resultierenden Übergangsberechtigungen und beruflichen Möglichkeiten eine Rolle. Kulturelle Unterschiede werden hingegen gar nicht thematisiert. Geschlechterunterschiede kommen nur in Gruppe 1 zu Sprache. Es wird argumentiert, dass der Jahrgang in Mathematik besser sei als in Englisch, da in Mathematik nicht so sehr der Fleiß gefragt sei, wie beim Vokabel lernen, und die Burschen nicht so fleißig wären wie die Mädchen. Diese Nebendiskussion, die sich um geschlechterspezifische Unterschiede dreht, erscheint im Gesamtkontext des Gespräches aber auch die Funktion inne zu haben, zu begründen, warum der Jahrgang in Mathematik besser ist als in Englisch, und dadurch davon abzulenken, dass die Mathematik-Lehrer_Innen eine differenziertere Vorstellung und Umsetzungsstrategien für Individualisiertes Lernen zu haben schei-

nen. Das Eingehen auf Stärken und Interessen der Schüler_Innen wird einerseits in Gruppe 3 erwähnt, andererseits in Gruppe 1, wenn die Vision thematisiert wird, die Talente der einzelnen Schüler_Innen adäquat zu fördern.

Ein verbindendes Element zwischen der Diskussion in Gruppe 2 über das Spannungsfeld von homogenen und heterogenen Lerngruppen und den theoretischen Überlegungen von Pregel (2006) ist die implizite Frage danach, wie Chancengleichheit hergestellt werden kann. Sie knüpft dabei an einem radikal-demokratischen Verständnis an. Dieses impliziert die politische Forderung, dass Chancengleichheit von der Herkunft, d. h. von Rasse, Religion oder Geschlecht, statistisch unabhängig sein soll (vgl. ebd., S. 22f). Weiterhin wirft sie siebzehn Eckpunkte auf. Diese sind dem „Ziel verpflichtet, für alle Schülerinnen- und Schülergruppen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik den gleichberechtigten Zugang zu den materiellen und personellen Ressourcen der Schule zu schaffen, um auf der Basis solcher Gleichberechtigung, die je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten zu entfalten“ (ebd., S. 185).

1. „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen
2. Übergänge: Kennenlernen der Anderen
3. Entwicklungen zwischen Verschiedenen
4. Kollektivität: Gemeinsamkeit zwischen Menschen mit ähnlichen Erfahrungen
5. Innerpsychische Heterogenität
6. Begrenztheit und Trauerarbeit – Entfaltung und Lebensfreude
7. Prozeßhaftigkeit
8. Keine Definitionen
9. Keine Leitbilder
10. Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichte
11. Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen
12. Achtung vor der Mitwelt
13. Didaktik des offenen Unterrichts, Lernentwicklungsberichte
14. Grenzen, Rituale und Regeln
15. Kinderelend oder „Störungen als Chance“?

16. Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in der Rolle als Lehrerinnen und Lehrer

17. Verschiedenheit und Gleichheit als institutionelle Aufgabe“

(Prenzel, 2006, S. 185)

Die Auseinandersetzung mit Prenzel (2006) zeigt, wie viele Unterbereiche des schulischen Alltags und der Schulentwicklung von den Überlegungen über den Umgang mit dem Anspruch auf Gleichheit und der Anerkennung von Differenz berührt werden bzw. in wie viele Bereiche diese Überlegungen mit einbezogen werden könnten und sollten. Prenzels (2006) Theorie zeigt aber auch auf, dass es sich hierbei immer um ein Spannungsfeld handelt, das man zwar bewusst bearbeiten, aber dessen Spannung ebenso nie ganz aufgehoben werden kann, da diese gegensätzlichen Anforderungen entspringt. Ich persönlich halte ein Bewusstsein für diese Problematik bei den Lehrkräften, wie es sich in Gruppe 2 zeigte für erstrebenswert, da ich mir vorstellen könnte, dass eine ehrliche Auseinandersetzung mit den Limitationen des Individualisierten Lernens und sowie mit den Ansätzen, diese zu überwinden, den Lehrkräften helfen könnte, die auftauchenden Probleme in der Praxis besser einzuordnen und diese zu verarbeiten. Diese gewagt These müsste natürlich aber erst durch weitere Forschungen belegt oder widerlegt werden.

4.3. Diskussion des Analysefaktors Team-Teaching

Zunächst war bei der Auswertung der Daten überraschend, dass der Auseinandersetzung mit dem Thema Team-Teaching in den Gruppendiskussionen so viel Raum und Aufmerksamkeit von den Lehrer_Innen geschenkt wurde. Dasselbe gilt für die hohe emotionale Beteiligung der Einzelnen bei diesem Thema. Dies führte dazu, dass dem Team-Teaching auch bei der Analyse mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde, obwohl dieser Fokus nicht vorgesehen war. Schließlich ist das Team-Teaching zwar eng mit der Vorstellung von Individualisiertem Lernen in der Niederösterreichischen Modellschulen verknüpft, die beiden Konzepte müssen jedoch nicht zwingend miteinander gekoppelt sein. Generell wäre auch die Einführung des Team-Teachings unabhängig von der Betonung der Norm des Individualisierten Lernens möglich und umge-

kehrt.

Ein möglicher Grund dafür, dass das Team-Teaching sich als die zentrale Herausforderung für die Lehrpersonen abbildet, könnte darin liegen, dass dies eine strukturelle Maßnahme ist, die starke Anpassungsleistungen von den Lehrkräften verlangt. Die Unterrichtssituation scheint durch das Team-Teaching so stark verändert, dass die Lehrkräfte wahrscheinlich unter einem gewissen Handlungszwang stehen, ihre Verhaltensweisen im Unterricht an die neue Situation anzupassen. Ebenso sind aber organisationspsychologische Gründe denkbar, die eine Expertenkultur in der Schule fördern, in der jeder für seinen eigenen Bereich, d. h. für seinen persönlichen Unterricht, zuständig ist und sich auch vorwiegend mit diesem identifiziert und sich für diesen verantwortlich fühlt. Eine solche Schulkultur lässt sich aber nur schwer mit dem Konzept des Team-Teachings vereinbaren. Ein weiterer Grund dafür, dass Team-Teaching als so herausfordernd erlebt wird, könnte die Sozialisation der Lehrkräfte in Ausbildung und Beruf sein. Das frühere Bild der Lehrperson als dominierender Einzelkämpfer wurde in den Gruppendiskussionen, insbesondere in Schule 1, immer wieder erwähnt.

Die Auseinandersetzung mit Individualisiertem Lernen scheint hingegen in ihrer normativen Kernforderung, dass jede Schülerin und jeder Schüler in seiner Ganzheit als Individuum wahrgenommen, gefordert und gefördert wird, nichts gänzlich Neues zu sein. Ebenso scheint eine Auseinandersetzung mit didaktischen Überlegungen zur Umsetzungen dieses Anspruches durch den gemeinsamen Unterricht in den Nebenfächern, in denen die Schüler_Innen auch im Hauptschulsystem nicht in Leistungsgruppen aufgeteilt wurden, als auch durch die Zusammenarbeit mit Integrationslehrer_Innen schon stattgefunden zu haben.

Aus den Diskussionen ließen sich die folgenden drei Horizonte von Team-Teaching rekonstruieren, auf die nach Einschätzung der Lehrkräfte das Team-Teaching im Idealfall zustrebt: a) die Gleichwertigkeit der Team-Partner_Innen, b) Wissenstransfer im vTeam, c) Einheitlichkeit im Team. Diese Vorstellungen können mit der Definition von Frommherz und Halfhide (2003) verglichen werden. Diese verstehen unter Team-Teaching „die unterrichtliche Zusammenarbeit von Lehrpersonen, die im Dienst eines integrierten, qualitativ guten Unterrichts in heterogenen Klassen steht“ (ebd., S. 6). Weiterhin stecken sie die Rahmenbedingungen

ab, in denen eine solche Zusammenarbeit stattfindet. Dazu gehört für sie, dass die Team-Partner_Innen gleichzeitig in einer Klasse unterrichten, wobei sie in wechselnden Rollen eine leitende oder unterstützende Position einnehmen. Die Lehrpersonen planen diesen Unterricht inhaltlich und methodische auch gemeinsam. Außerdem tragen sie die Verantwortung gemeinsam und teilen flexibel auf, „wer für welche Aufgaben oder welche Schüler/innen zuständig ist“ (ebd.). Weiterhin sollen mit einem breit gefächerten Angebot die Lernprozesse der Schüler_innen differenziert und individualisiert werden. Die Lernanlässe, sowie das Lernniveau, sollen den Schüler_innen angepasst oder diese der Situation entsprechend in Gruppen eingeteilt werden (vgl. ebd.).

Es zeigt sich, dass hier ebenfalls die Betonung auf dem gemeinsamen Prozess des Unterrichts liegt. Obwohl bei Frommherz und Halfhide (2003) auch die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung als ein wichtiger Punkt des Team-Teachings hervorgehoben wird, wurde eine solche gemeinsame Vorbereitung in keiner der Diskussionsgruppen angesprochen. Wenn eine solche gemeinsame Vorbereitung überhaupt erwähnt wurde, konzentrierten sich die Aussagen der Lehrer_Innen darauf, wie man sich diese aufteilt oder koordiniert, dabei war von einer gemeinsamen Vorbereitung allerdings nicht die Rede.

Frommherz und Halfhide (2003) stellen - neben ihrer Definition von Team-Teaching, die die Autoren aus der Theorie abgeleitet haben, aber auch fest, dass der Begriff Team-Teaching in der Praxis eher unscharf, ja geradezu „schwammig“ gebraucht wird. Sie führten eine Befragung von 12 Primarschullehrerinnen und -lehrern durch, welche in Zürich im Team-Teaching unterrichteten. In den Ergebnissen variierten die genauen Vorstellungen, was Team-Teaching zu bedeuten hat, zwischen den Lehrkräften stark. Generell konnte diese Befragung zeigen, dass alle Lehrkräfte davon überzeugt waren, „dass das Unterrichten im Teamteaching die Effizienz und die Intensität des Unterrichts erhöht“ (ebd., S. 33).

Ein anderer Ansatz, um sich einer Begriffsdefinition von Team-Teaching anzunähern, besteht darin zu fragen, wie der Begriff des Teams definiert ist. Stöger (2006) erwähnt in ihren Überlegungen zur Teamentwicklung hierzu neun Fragen, die sich eine Gruppe stellen kann, um herauszufinden, ob sie noch eine „Gruppe Einzelkämpfer“ oder schon ein „Team“ ist (ebd., S. 90f).

- „In unserem Team herrscht ein Wir-Gefühl“
- Wir nehmen Rücksicht untereinander
- Wir gehen vertrauensvoll miteinander um
- Wir gehen tolerant mit anderen Meinungen um
- Wir sprechen untereinander Anerkennung aus
- Kritik wird offen und konstruktiv ausgetragen
- Jeder unterstützt jeden
- Alle engagieren sich gleichermaßen für das gemeinsame Ziel
- Wir unterhalten gute Beziehungen zu anderen Teams im Unternehmen“

(Stöger, 2006, S. 91)

Es ist fraglich, ob alle Gruppen diese Aussagen bei einer Selbstreflektion bejahen würden. In Anbetracht der durchgeführten Gruppendiskussionen und der dabei teilweise herrschenden Diskussionskultur liegt die Vermutung nahe, dass nicht alle Kriterien in allen Gruppen gegeben sind.

4.4. Methodenreflektion

Jede Methode hat ihre Vor- und Nachteile. Im folgenden Unterkapitel wird die Verwendung der Erhebungs- und Auswertungsmethodik kritisch diskutiert und reflektiert, inwieweit die Methoden dem Forschungsinteresse gerecht werden.

4.4.1. Zum Forschungsdesign

Generell erwies sich das Forschungsdesign als förderlich, um auf die gewählte Fragestellung einzugehen. Bei einer erneuten Durchführung dieses oder eines modifizierten Designs zur Erforschung eines ähnlichen Fragenkomplexes sollte jedoch folgendes berücksichtigt werden:

Falls es logistisch möglich ist, sollten die Zeitpunkte, an denen die Gruppendiskussionen durchgeführt werden, näher beieinander liegen. So würde die Legitimität der Vergleichbarkeit der Gruppen erhöht. Es wäre sicherlich förderlich, eine solche Studie noch an weiteren Gruppen durchzuführen, um ein umfassenderes Bild der Geschehnisse und Muster in den Gruppendiskussionen zu erhalten.

Weiterhin sollte man bei einem solchen Studiendesign bedenken, ob man die Diskussionen erneut in den Klassen-Teams durchführen möchte, in denen Kolleg_Innen mit einem unterschiedlichen fachdidaktischen Hintergrund sitzen. Stattdessen wäre es denkbar, die Tandem-Teams, die jeweils zusammen ein Fach unterrichten, zu interviewen bzw. diskutieren zu lassen. Dadurch käme ein fachdidaktischer Fokus zu Stande, welcher meiner Meinung nach sehr wertvoll sein könnte, da der fachdidaktische Aspekt von Individualisiertem Lernen viel zu oft ausgeblendet wird.

4.4.2. Erhebungsmethodik

Die Entscheidung die Termine mit den Schulen nur telefonisch abzusprechen und ihnen dabei das Vorgehen und den Fokus der Untersuchung zu erklären, erwies sich zwar als unbürokratisch, jedoch führte diese Vorgehensweise in einer Schule zu Missverständnissen. In dieser Schule musste daraufhin spontan das Untersuchungsdesign geändert werden. Daher wurde sie in die Auswertungen nicht mit einbezogen. Es empfiehlt sich deshalb, eine schriftliche Klärung der Rahmenbedingungen und eine Information zum Fokus der Studie im Vorhinein den Schulen zukommen zu lassen. Dies wäre sicherlich auch für die Lehrpersonen eine willkommene Vorbereitung gewesen. Auf der anderen Seite wurde durch das Vorgehen der Studie und die fehlende

Vorbereitung der Lehrpersonen deren „Unbewusstes“ vielleicht überrascht, weil sie im Vorhinein nicht schon Antworten festlegen oder formulieren konnten

Zudem sollte man sich bei einer Replikation der Untersuchung darum bemühen, das ganze Klassen-Team zur Teilnahme an der Diskussion zu bewegen, auch wenn dies mit einem gewissen logistischen Aufwand verbunden wäre. Es würde die Ergebnisse sicherlich noch transparenter und stärker machen. Ansonsten bleibt immer noch die Frage offen, wie etwa die Lehrkräfte im Gespräch reagiert hätten, die nicht anwesend waren, als über sie gesprochen wurde. So hätten diese Lehrpersonen die Chance erhalten, nicht übereinander, sondern miteinander zu reden²⁰.

Weiterhin könnte auf die Proposition, welche beim Eingangsstatement von der Moderatorin eingebracht wurde, verzichtet werden. Dies würde noch mehr eine Haltung unterstützen, welche die Orientierungen der Lehrkräfte im Blick hat, ohne diese an den eigenen Vorstellungen zu messen. Problematisierende, immanente Fragen, welche die Lehrkräfte zur Diskussion anregen können, könnten dann immer noch im Laufe der Diskussion gestellt werden.

Außerdem würde ein größeres Maß an Moderationserfahrung sicherlich dazu beitragen, eine noch entspanntere Atmosphäre zu herzustellen und den Diskussionsverlauf noch fließender zu gestalten. Weiterhin würde es dem Moderierenden dadurch auch leichter fallen, spontan Rückfragen zu stellen und auf die Diskussionsteilnehmer einzugehen. Generell würde ich empfehlen, wenn nur geringe Erfahrung in diesem Bereich existiert, im Team zu arbeiten, so dass eine Person sich auf den Diskussionsleitfaden konzentrieren kann, während die andere mehr darauf achtet, das Gespräch am Laufen zu halten und Rückfragen zu stellen. Hier wäre eine Teamarbeit sicherlich sehr hilfreich, da sie auch eine gemeinsame Reflektion und gegenseitiges Feedback ermöglichen würde.

²⁰ Insbesondere sind hier der Team-Partner aus der AHS von Frau Ehinger in Schule 1, sowie die Team-Kollegin von Herrn Erhard aus Schule 3 gemeint.

4.4.3. Auswertungsmethode

So viele Vorteile die Rekonstruktive Methode nach Bohnsack (vgl.1983; Bohnsack, 1997, 2007, 2010b, a) auch hat, bringt sie auch einige Limitationen mit sich. Ein Problem, welches auch bei der Analyse dieses Datenmaterials immer wieder auftrat, war folgendes: Es wurden nicht die gesamten Diskussionen analysiert, sondern nur die Passagen, welche für die spezifische Fragestellung als besonders relevant erschienen. Dabei musste immer wieder die Entscheidung gefällt werden, welche Passagen relevant und welche gar nicht oder fast nicht relevant waren; ebenso wie die Entscheidung, wo diese Passagen beginnen und enden. Die Reduktion des Materials ist notwendig, um trotz der detaillierten, explorativen Analyse den Arbeitsaufwand in einem Umfang zu halten, welcher zu bewältigen ist. Dieses Vorgehen birgt jedoch die Gefahr, dass manche Passagen, die auf den ersten Blick als unwichtig erscheinen, nicht berücksichtigt werden, obwohl sie zentrale Informationen bzw. für die Gesamtdynamik des Gespräches entscheidende kommunikative Prozesse enthalten. Diesem Problem wurde versucht vorzubeugen, indem nach der Detailanalyse einer Passage immer wieder die anderen, aussortierten Diskussionspassagen in einem zirkulären Prozess durchgegangen wurden. Dieser Prozess diente dazu, aus dem neu gewonnenen Blickwinkel das Gespräch erneut auf relevante Aussagen zu durchforsten.

Hinzukommt, dass einige Fragenkomplexe im Laufe der Analyse einen stärkeren Fokus erhielten als andere. So wurde dem Thema Team-Teaching, obwohl es am Anfang nicht als zentrale Thematik der Arbeit vorgesehen war, besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt. Andere Themen, wie zum Beispiel das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte, konnten nur am Rande behandelt werden. Eine erneute Analyse der Gespräche mit einem anderen Fokus wäre sicherlich aufschlussreich und bereichernd. Neben dem eben angesprochenen Thema kämen hierzu noch folgende in Frage: Motivation der Schüler_Innen, Leistungsbeurteilung, Balance zwischen Selbstständigkeit und Kontrolle der Schüler_Innen.

Des Weiteren könnte die Abhängigkeit der Analyse und der Studienergebnisse vom Standpunkt des Forschers besser kontrolliert werden, indem die Analyse der Daten in die Arbeit eines Forschungsteam einbezogen wäre, welches unterstützend bei der Analyse helfen und auch neue Gesichtspunkt in die Überlegungen mit einbringen könnte.

Ich danke hier noch einmal Frau Dr. Gössinger, die diese Rolle zum großen Teil übernommen hat. Sie hat alle Auswertungsschritte begleitet und immer wieder kritisch darauf geachtet, dass meine eigenen Vorstellungen von Individualisiertem Lernen und der Arbeitssituation der Lehrkräfte mich nicht zu sehr in der Analyse beeinflussten.

4.4.4. Stärken der verwendeten Forschungsmethode

Ein ausschlaggebender Grund, sich für dieses Forschungsdesign zu entscheiden, war die Vermutung, dass dadurch neben der Erhebung der Daten auch ein Reflektionsprozess zwischen den Lehrpersonen eingeleitet bzw. vertieft werden könnte. Diese Vermutung konnte teilweise bestätigt werden. So bemerkten Gesprächsteilnehmer_Innen in Schule 1 nach dem Ende der Diskussion, als sie noch zur Gruppendiskussion selbst von der Untersucherin befragt wurden, es sei gut gewesen, dass die Moderatorin gekommen sei, weil sie sich auf diese Weise die Zeit für die gemeinsame Reflektion genommen hätten. Sie wüssten jetzt besser, wo die anderen in Bezug auf das Thema stünden.

Ein weiterer Vorzug der Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens besteht ganz eindeutig darin, dass dadurch der Gruppen- und Teamaspekt in der Methode selbst verankert ist und somit immanent in der ganzen Erhebungs- und Auswertungsphase mitgedacht wurde. Er ist der zentrale Punkt, um den die inhaltlichen Analysen kreisen. Die Dynamiken im Team konnten eingefangen werden.

Zusätzlich konnten die inhaltlichen Auseinandersetzungen in der Gruppe sehr gut die Spannungsfelder verdeutlichen, innerhalb welcher die Lehrkräfte die Norm des Individualisierten Lernens verarbeiten. Die Abgrenzungen voneinander und die Synthesen, die zwischen einzelnen Positionen hergestellt wurden, zeigen sehr deutlich den Umgang der Lehrpersonen mit den Paradoxien und Balanceproblemen, welche die Norm des Individualisierte Lernens mit sich bringt. Einzelinterviews hätten zwar auch Aufschluss über die einzelnen Positionen der Lehrer_Innen gegeben, sie hätten jedoch nicht die Dynamik zwischen den Lehrkräften einfangen können, sondern nur die Sichtweise der Einzelnen auf diese Dynamik. Die Gruppendiskussion

hat hier den Vorteil, dass sie viele Aspekte der Dynamik, welche nicht direkt von den Lehrpersonen verbal zum Ausdruck gebracht werden können, trotzdem durch die Analyse extrahieren kann.

Außerdem scheint es durch das Forschungsdesign möglich geworden zu sein, Details des „Millieus“ bzw. der Arbeitswelt der Lehrkräfte, die an den Niederösterreichischen Modellschulen unterrichten, einzufangen bzw. zu rekonstruieren, so dass das Ziel, dem Lesenden diese zugänglich zu machen, erreicht zu sein scheint. Dies mag gerade in der heutigen Zeit besonders relevant sein, in der die immer größere Spezialisierung in einzelne Fachbereiche und Unterfachbereiche, selbst innerhalb der Pädagogik und Schule, dazu führen, dass wir die Lebens- und Arbeitswelten unserer Mitmenschen immer weniger kennen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

5.1. Zusammenfassung

Nachdem die Stärken dieser Untersuchung sowie deren Limitationen aus methodologischer Sichtweise beleuchtet wurden, wird im folgenden Kapitel kurz zusammengefasst, welche inhaltlichen Erkenntnisse aus der Untersuchung gezogen werden können.

Alle Klassen-Teams, die untersucht wurden, vertreten keine einheitliche Meinung bezüglich des Individualisierten Lernens. Ebenso wurde in den Diskussionen kein eindeutiges Begriffsverständnis dieser Norm ersichtlich. Jedoch zeichnen sich Spannungsfelder ab, innerhalb welcher die Norm des Individualisierten Lernens diskutiert wird bzw. mit denen sie verknüpft ist. Die drei Themenkomplexe auf die sich diese Analyse fokussierte waren: die Identifikation der Lehrpersonen mit der Norm des Individualisierten Lernens, der Umgang mit dem Spannungsfeld der heterogenen und homogenen Lerngruppe, sowie das Team-Teaching.

Das Team-Teaching stellte eine der zentralen Herausforderungen für die Lehrpersonen da. Dies schien zunächst überraschend und führte zu einer Verschiebung des Analyseschwerpunktes. Bei genauerer Betrachtung ist dieses Ergebnis jedoch nicht verwunderlich, da das Team-Teaching eine strukturelle Maßnahme ist, welche große Anpassungsleistungen von den Lehrerinnen und Lehrern verlangt, während das Ideal des Individualisierten Lernens per se nichts Neues in der pädagogischen Arbeitswelt ist. Es erhält allerdings durch die Zusammenlegung der Leistungsgruppen eine erneute Betonung und andere Rahmenbedingungen, in welchen es umgesetzt werden soll.

Im Hinblick auf das Team-Teachings konnten drei positive Horizonte rekonstruiert werden. Auf diese strebt nach den Angaben der Lehrkräfte das Team-Teaching zu: a] Gleichwertigkeit der Team-Partner_Innen, b] Wissenstransfer im Team, c] Einheitlichkeit im Team. Als förderliche Faktoren, die zum Team-Teaching beitragen, kristallisierten sich Sympathie, Kompetenz im Team zu arbeiten sowie die Vereinbarkeit von pädagogischen und didaktischen Einstellungen und Unterrichtsstilen heraus. Im Vergleich mit der Fachliteratur zu diesem Thema stellt sich heraus, dass andere Studien und Konzepte die Sichtweise der Lehrkräfte zwar ergänzen

zen, ihr aber nicht widersprechen. Insbesondere die Beschäftigung mit Kompetenzen für Teamarbeit wird von anderen Autoren wesentlich differenzierter behandelt. Hierzu werden meist mehrere Unterkategorien und Begrifflichkeiten, wie Kommunikation, Kooperation etc., aufgezählt.

Die Vereinbarkeit von pädagogischen und didaktischen Vorstellungen wird hingegen kaum in der Fachliteratur diskutiert. Ein weiterer Punkt, der in der Züricher Studie von Frommherz und Halfhide [#####] thematisiert wird und der mir sehr relevant erscheint, ist die freiwillige Entscheidung der beiden Lehrkräfte für die Zusammenarbeit. Dieser Faktor wurde in einer der Diskussionen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt wurden, kurz angesprochen, ansonsten bei der Analyse aber nicht weiter berücksichtigt, da er in den anderen Schulen nicht thematisiert wurde. Eine weitere Untersuchung, welche die Regelungen des Team-Teachings in den einzelnen Schulen beforstet, insbesondere auf welche Art und Weise die Fach-Teams zusammengestellt werden, wäre sicherlich interessant. Interessant wäre dies auch insbesondere deshalb, weil diese Zusammenstellung der Fach-Teams schulintern geregelt wird und von dem vorhandenen Lehrpersonal abhängig ist.

Neben förderlichen Faktoren wurden zusätzlich noch Handlungsstrategien der Lehrkräfte identifiziert, um Probleme beim Team-Teaching zu vermeiden oder vorzubeugen. Hier wurden folgenden Strategien genannt und/oder diskutiert: a] *Absicherung im Vorhinein*, dass man eine ähnliche pädagogische Einstellung und einen ähnlichen Unterrichtsstil hat wie der/die Team-Partner_In; b] *Verbesserung der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte*, im Team zusammen arbeiten zu können – durch eine Verbesserung der *Lehrerausbildung, Fortbildung* - und ein *neues Selbstverständnis der Rolle der Lehrperson*, c] *Supervision* durch Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung oder Berater von außerhalb der Schule, d] *Rückzug* in die selbständige Verarbeitung und klare Rollenverteilung im Unterricht, e] *Ignorieren* von Problemen und Konflikten. Es kann allerdings hinterfragt werden, ob alle diese Handlungsstrategien wirklich dazu geeignet sind, das oben genannte Idealbild von Team-Teaching herbeizuführen. Gerade etwa das Ignorieren eines Problems wird in der Literatur (vgl. Philipp, 2006; Stöger, 2006) als Kommunikationsstrategie angesehen, die in Gruppen zu finden ist, deren Teamarbeit nicht optimal funktioniert.

Wie beim Team-Teaching gibt es auch bei der Wahrnehmung der Vor- und Nachteile von homogenen und heterogenen Lerngruppen keine einheitliche Gruppenmeinung. Vielmehr sind die Gruppen hier gespalten. In Gruppe 1 kommt es jedoch zu einer teilweisen Annäherung der beiden Orientierungen. Bei Gruppe 2 gelingt die Synthese zwischen den antithetischen Meinungen vollständig. In beiden Gruppen werden ähnliche Punkte genannt, welche zu einem Kompromiss führen, da sie eine Verknüpfung der Überlegungen zu homogenen und heterogenen Lerngruppen zulassen. Diese Punkte können auch als Argumente verstanden werden, um die Teilnehmer_Innen, welche sich an einer homogenen Lerngruppe orientieren, von Möglichkeiten zu überzeugen, wie eine Orientierung an einer heterogenen Lerngruppe gewonnen werden kann bzw. welche Faktoren beim Unterrichten einer heterogenen Leistungsgruppe unterstützend wirken können. Solche Faktoren sind: a) den Anspruch aufgeben, dass alle Schüler_Innen dasselbe machen bzw. dasselbe Ziel erreichen müssen, b) ein festgelegtes Basiswissen von allen Schüler_Innen einfordern und über dieses hinaus für Differenzierung sorgen c) die Schüler_Innen durch individuelles Eingehen auf ihre Art und Weise zu lernen wie durch Beraten motivieren. Die Diskussionen in den beiden Schulen unterscheiden sich jedoch. In Schule 1 ist die Diskussion stark mit der Rolle der Lehrperson verknüpft. In Schule 2 hingegen steht die gesellschaftspolitische und philosophisch-pädagogische Frage im Zentrum, ob den leistungsschwächeren Schüler_Innen durch die Differenzierung Möglichkeiten und Chancen vorenthalten würden.

In der Schule 3 hingegen stehen die Orientierungen an homogenen und heterogenen Lerngruppe eher unverknüpft nebeneinander. Eine Verhandlung und ein Diskurs über sie kommen nicht zu Stande. Ein verbindender Punkt ist jedoch die Ablehnung des negativen Gegenhorizontes einer heterogenen Lerngruppe, die sich aus mehreren homogenen Subgruppen zusammensetzt und die in denselben Räumlichkeiten unterrichtet werden soll.

Bei der Analyse der Identifikation der Lehrpersonen mit der Norm des Individualisierten Lernens im Allgemeinen zeigten sich zwei Ebenen als relevant: Zum einen ist zu beachten, inwieweit die Normen und Vorstellungen der Lehrkräfte mit der von außen an die Schulen - und somit an die Lehrerinnen und Lehrer - herangetragene Norm des Individualisierten Lernens übereinstimmt und dadurch eine Identifikation möglich wird; zum anderen kann der Identifikationsprozess dadurch beeinflusst sein, wie hilfreich die Lehrer_Innen Individualisiertes Lernen

als Instrument zur Herstellung von gutem Unterricht wahrnehmen. Entlang dieser beiden Ebenen können folgende vier Typen identifiziert werden: a] die Norm des Individualisierten Lernen als persönliche Norm, b] Individualisiertes Lernen als erreichbare, erstrebenswerte Norm, deren Umsetzung mit Herausforderungen verbunden ist, c] Individualisiertes Lernens als Vision, d] Ablehnung der Norm des Individualisierten Lernens.

Jede Diplomarbeit hat ein inhaltliches Ergebnis. Wichtig erscheint mir jedoch auch der Lernprozess, der zu diesem Ergebnis geführt hat. Daher folgt zum Abschluss noch ein kurzes persönliches Resümee, das der Reflektion dieses Lernprozesses dient.

5.2. Abschließende Worte und Persönliches Resümee

Am Ende der Arbeit möchte ich mir selbst noch einmal zurückblickend die Frage stellen, was bleibt nach fast zwei Jahren intensiver Beschäftigung mit dem Individualisierten Lernen und der Reform der Neuen Mittelschule. Welche Erkenntnisse nehme ich persönlich aus diesem intensiven Lernprozess mit auf den Weg?

Als Erstes sind es leider die desillusionierenden Erkenntnisse, die mir dabei einfallen. Die Einsicht, dass die Konzepte über Team-Teaching und Individualisierung, welche sich in der Theorie auf dem Papier so toll anhören und begeistern können, in der Praxis meist schwerer umzusetzen sind als dargestellt wurde. Den Theorie-Praxis-Devide, welcher so oft während dem Studium angesprochen und reflektiert wurde, an einem konkreten Beispiel mitzubekommen, war sehr aufschlussreich und hat mich für diesen noch einmal stärker sensibilisiert als alle Vorlesungen und Seminare auf der Uni zu diesem Thema zusammen.

Ebenso ernüchternd war es mitzuerleben, dass Bildungspolitik und Bildungsforschung zwei unterschiedliche Systeme sind, die innerhalb ihrer eigenen Systemlogiken denken, welche sich aber nicht zwingend überschneiden oder aufeinander beziehen müssen. Gründe und Beispiele dafür waren mir aus dem Studium bekannt, und doch ist es etwas anderes, ein Problem in der Theorie zu behandeln oder an Hand der eigenen Forschungstätigkeit mitzuerleben. Ich fand es sehr bedauerlich, dass die die Planung der flächendeckenden Einführung der Neuen Mittelschule mit Schuljahr 2012/13 beschlossen wurde - ohne dass die ersten vollständigen [Längs-

schnitts-] und Vergleichsstudien zur Evaluation der NMS abgewartet wurden, die für den Sommer 2012 geplant sind [vgl. Bifie, 2012].

Nach allen Enttäuschungen, Überlegungen und Hadern mit dem Thema und den politischen Entscheidungen bleibt zuletzt doch die Überzeugung, noch zu jung zu sein, um sich in Zynismus und Sarkasmus zurückzuziehen oder mit der inneren Haltung, dass „eh nichts zu ändern sei“ desillusioniert und frustriert zurückzulehnen. Zurück bleibt der feste Glaube, dass Hoffnung – auch die Hoffnung auf Veränderung - nicht die Überzeugung ist, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass es Sinn macht, egal wie es ausgeht [frei nach Vaclav Havel]. Es bleibt der Wille, sich für einen differenzierten Blick auf Individualisierung einzusetzen, anstatt in einer rein normativen Debatte stecken zu bleiben, welche weder die praktischen Probleme bei der Umsetzung diesen normativen Zieles betrachtet, noch die pädagogischen Paradoxien, welche der Debatte zu Grunde liegen.

Und sollte ich wieder einmal ein Schüler wie Selcuk, wie in der Einleitung beschrieben, bei den Hausaufgaben betreuen und mich fragen, worin der Sinn dieser Hausaufgabe besteht, werde ich mir innerlich sagen, dass Glück eben nicht darin besteht, keine Probleme zu haben, sondern Freude darin, kreative Lösungen für die großen und kleinen Probleme der Pädagogik und des alltäglichen Lebens zu finden.

6. Literaturverzeichnis

Banach, Michael (2002): Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbst gewählten Themen. Hohengehren: Schneider Verlag.

Berg, Christoph (2006): Selbstgesteuertes Lernen im Team. Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.

Bifie - Bundesinstitut Für Bildungsinnovation Forschung Und Entwicklung Des Österreichischen Schulwesens (2010): Peer Review im Rahmen der Neuen Mittelschule. Dokumentation der Prozesse und Ergebnisse 2009. http://www.bifie.at/sites/default/files/pub-pdf/2010-05-03_br-2010-3.pdf [Zugriff: 17.04.2011]

Bmukk (2008): Modellplan Niederösterreich.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17576/mp_noe.pdf. [Zugriff: 06.04.2012].

Bmukk (2011): Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung.
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf>. [Zugriff: 01.05.2012].

Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Opladen: Westdt. Verl. .

Bohnsack, Ralf (1997): "Orientierungsmuster": Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folker [Hrsg.] Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 49- 61.

Bohnsack, Ralf (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, Ralf (2010a): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen [u.a.]: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2010b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Qualitative Methoden. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Bräu, Karin (2005): Individualisierung des Lernens - Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, Karin und Schwerdt, Ulrich [Hrsg.] Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit Verlag, S. 129 -149.

Bräu, Karin (2006): Lehrerhandeln im individualisierenden Unterricht. Vortragsbeitrag bei der Konferenz: Vielfalt in der Schule: Heterogenität nutzen - individuell fördern: 22.09.2006. Dortmund. http://www.eu-mail.info/events/2006_09/d_braeu.pdf [Zugriff: 23.03.2011]

Bräu, Karin und Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Münster: LIT Verlag.

Ernst, Roland (2009): Das Niederösterreichische Schulmodell aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung. Dipl.Arbeit. Universität Wien.

Frommherz, Brigitte und Halfhide, Therese (2003): Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf. [Zugriff: 17.05.2012].

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. New Jersey: Englewood.

Herold, Martin und Landherr, Birgit (2001): SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Hohengraben: Schneider Verlag.

Höhm, Katrin, Kopp, Rainer, Schäfers, Heidmarie u. a. (2009): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Warschau: Verlag Barbara Budrich.

Hopmann, Stefan, Rosemund, Moritz, Katschnig, Tamara u. a. (2010): NOESIS. Arbeitsbericht, Nr. 1, September 2010. Ergebnisse der Vorerhebung im Schuljahr 2009/2010. http://www.noesis-projekt.at/wp-content/uploads/2010/10/Arbeitsbericht-September_2010.pdf [Zugriff: 17.04.2011]

Hörmann, Bernadette und Forghani-Arani, Neda (2012): Gelebte Unterrichtserfahrung. Wie SchülerInnen und Lehrpersonen ihren Unterricht in der Niederösterreichischen Mittelschule erleben. <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.7.pdf>. [Zugriff: 15.04.2012].

Ios und Systemberatung, Institut Für Organisationsentwicklung & (2011): Entwicklungsbegleitung. Neue Mittelschule. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17584/eb.pdf> [Zugriff: 20.05.2011]. [Zugriff:

Klement, Karl (2010): Unterricht als Persönlichkeitsentwicklung. Methodische Trägerkriterien selbstgesteuerten und kooperativen Lernens. In: Kalcher, Anna Maria ;, Lauermann, Karin; und Bucher, Anton [Hrsg.] Geist - Begeisterung. Wien: G &G, Verlagsgesellschaft, S. 75- 91.

Krainz, Ulrich (2009): Zur Problematik kultureller Integration. Kollektive Orientierungen junger muslimischer Männer der zweiten Generation am Beispiel des Wehr- und Wehersatzdienstes in Österreich. Diplomarbeit. Universität Wien.

Lähnemann, Christiane (2010): Freiarbeit in Schulklassen, Selbstevaluation mit der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf und Nentwig- Gesemann, Iris [Hrsg.] Dokumentarische

Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 117-137.

Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim [u.a.]: Beltz [u.a.].

Loos, Peter & Schäffer, Burkhardt (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske & Budrich.

Lüders, Manfred und Rauin, Udo (2004): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: Bnd. 9. Frankfurt a. M.: Europ. Verl.-Anst.

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft ; 298. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nießen, Manfred (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie - Methodenbegründung - Anwendung. München: o. A.

Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Ohne Autor (2009): Befragung zum Projekt "NÖ Schulmodell". Interner Forschungsbericht.

Philipp, Elmar (2006): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperimente - Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie: Bnd. 2. Frankfurt a. M.: Europ. Verl.-Anst.

Posch, Peter (2009): Individualisierung - Ansätze und Erfahrungen. http://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beaetraege/dateien/Posch_Individualisierung.pdf. [Zugriff: 12.11.2012].

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Prenzel, Annedore, Heinzl, Friederike und Carle, Ursula (2004): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, Werner; Böhme, Janette, [Hrsg.] Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183-199.

Projektleitung Niederösterreich, Köstler, Rudolf, Fuchs, Doris u. a. (2011): Niederösterreichische Mittelschule (NÖ Schulmodell). Informationsblatt zum Bundeslehreinsatz. <http://www.ph-noe.ac.at/uploads/media/Bundeslehreinsatz.pdf> [Zugriff 19.05.2011. [Zugriff:

Projektleitung, Niederösterreichische Modellschule (2008): Zu Fragen der Leistungsberurteilung in den NÖ Mittelschulen. <http://www.ph-noe.ac.at/fortbildung/schulartenebergreifendethemen/noe-mittelschule/projektleitung-noe/informationen-der-projektleitung.html>. [Zugriff: 21.05.2012].

Projektleitung, Niederösterreichische Modellschule (2010): NÖ Mittelschule. Differenzierungsmodelle nach der 6. Schulstufe. <http://www.ph-noe.ac.at/fortbildung/schulartenebergreifendethemen/noe-mittelschule/projektleitung-noe/informationen-der-projektleitung.html>. [Zugriff: 20.05.2012].

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Przyborski, Aglaja und Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München Oldenbourg

Rabenstein, Kerstin und Reh, Sabine [Hrsg.] (2007): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Rahm, Sibylle und Schröck, Nikolaus (2008): Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reinert, Gerd-Bodo und Wehr, Helmut (2004): Selbstbestimmtes Lernen lernen. Donauwörth: Auer Verlag

Salner-Gridiling, Ingrid (2009): Querfeldein: individuell lernen - differenziert lehren. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.

Schratz, Michael und Westfall-Greiter, Tanja (2010): Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In: Journal für Schulentwicklung, Vol. 1, S. 18-30.

Siebert, Horst (2003): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Stöger, Gabriele (2006): Besser im Team. Stärken erkennen und nutzen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Trautmann, Matthias und Wischer, Beate (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung - eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahren mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: Meyer, Meinert A. [Hrsg.] Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft, S. 159 -172.

Wimmer, Manfred (2008): Das Niederösterreichische Schulmodell. Die NÖ Mittelschule startet mit dem Schuljahr 2009/10. http://www.noesis-projekt.at/wp-content/uploads/2010/09/N%C3%96Mittelschule_Modellversuch.pdf. [Zugriff: 03.04.2011].

Wimmer, Manfred (2009): Niederösterreichische Mittelschule (NÖ Schulmodell). Informationsblatt zum Bundeslehreereinsatz. <http://www.ph-noe.ac.at/fortbildung/schulartenebergreifende-themen/noe-mittelschule/projektleitung-noe/informationen-der-projektleitung.html>. [Zugriff: 21.05.2012].

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Pädagogisches Konzept der Niederösterreichischen Modellschulen.....	22
Abbildung 2: NÖ – Schulmodell – Pädagogisches Konzept nach Wimmer (2008, S. 5)	23
Abbildung 3: Darstellung des antithetischen und oppositionellen Diskursverlaufes	158
Abbildung 4: Darstellung des antithetischen Diskursverlaufes über die Orientierungen an heterogenen und homogenen Leistungsgruppen, wie sie in Gruppe 2 verwandelt wurden	160
Abbildung 5: Darstellung des divergenten Diskursverlaufes über die Orientierungen an heterogenen und homogenen Leistungsgruppen, wie sie in Gruppe 3 verhandelt wurden:	163
Abbildung 6: Förderliche/Notwendige Faktoren für funktionierendes Team-Teachings.....	165
Abbildung 7.....	166
Abbildung 8: Interaktion von förderlichen und hinderlichen Faktoren des Team-Teachings	168
Abbildung 9: Absicherung, dass die Team-Partner zueinander passen [präventiv]	170
Abbildung 10: Professionelle Kompetenz der Lehrkraft [präventiv und nachträglich].	172
Abbildung 11: Selbständige Verarbeitung und klare Rollenverteilung im Unterricht ..	174
Abbildung 12: Supervision, Eingreifen der Schulleitung	176

8. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Methodisches Vorgehen zur Erreichung des Zieles >>Schule ist Lernort<<.24	
Tabelle 2: Methodisches Vorgehen zur Erreichung des Zieles >>Bei Prüfungen zeigen Schüler_Innen, was sie können <<	25
Tabelle 3: Doppelendige Trägerkriterien einer neuen Lernkultur nach Klement (2010, S. 77)	33
Tabelle 4: Zusammensetzung des Lehrer_Innen-Teams in Schule 1.....	55
Tabelle 5 : Zusammensetzung des Lehrer_Innen-Teams in Schule 2.....	92
Tabelle 6 : Zusammensetzung des Lehrer_Innen-Teams in Schule 3.....	121
Tabelle 7: Fallvergleiche.....	144
Tabelle 8: Ergebnisse der Umfrage von Ernst [2009].....	186
Tabelle 9:Einstellungen der Niederösterreichischen Lehrkräfte zum Unterricht in heterogenen Gruppen, nach Ernst (2009).....	189

9. Anhang

9.1. Gruppendiskussions-Leitfaden:

Begrüßung und Einleitung:

Ich begrüße Sie ganz herzlich zur Gruppendiskussion zum Individuellen Lernen. Vielen Dank, dass sie sich bereit erklärt haben an der Diskussion teilzunehmen. Ich heiße Nicola Brisch und studiere Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Dort schreibe ich im Rahmen des Forschungsprojektes NOESIS – Niederösterreichische Schulen im Schulversuch - meine Diplomarbeit zum Thema Individualisiertes Lernen. Ich werde die Gruppendiskussion moderieren, mich aber selbst nicht in die Diskussion mit einbringen.

Die Diskussion wird ungefähr eine Schulstunde dauern. Ich würde Sie darum bitten, die Diskussion auf Tonband aufnehmen zu dürfen. Dies würde es mir ermöglichen die Daten genauer auswerten zu können. Ich wäre auch die einzige Person, die mit den Mitschnitten arbeiten würde und ihre Namen und der Name der Schule und Gemeinde werden selbstverständlich nur in anonymisierter Form verwendet. Wäre dies für Sie alle in Ordnung?

Wichtig ist mir noch vor der Diskussion zu erwähnen, dass es keine falschen Antworten oder Diskussionsbeiträge gibt, sondern nur unterschiedliche Sichtweisen auf das Thema und das es mir gerade darum geht mehr über ihre persönlichen Sichtweisen zum Individualisierten Lernen zu erfahren. Jeder kann alles sagen und alle erhobenen Daten werden natürlich anonymisiert ausgewertet.

So ... Ich würde Sie nun bitten, nacheinander kurz zu erwähnen, welches Fach Sie unterrichten, wie lange Sie schon unterrichten und wie lange sie schon hier in dieser Schule arbeiten.

Vorstellungsrunde [im Uhrzeigersinn, damit man die Stimmen erkennen kann.]

M: Vielen Dank.

Einstiegsfrage / Grundreiz:

Ihre Schule nimmt ja nun seit fast zwei Jahren/drei Jahren an dem Modellschulversuch Neue Mittelschule teil und Sie unterrichten alle in der jetzigen fünften Schulstufe, das heißt im zweiten/dritten Jahrgang des Modellversuches an ihrer Schule. Ist das richtig? Im pädagogischen Konzept der Niederösterreichischen Modellschule ist auch die Auflösung der äußeren Differenzierung durch Leistungsgruppen und die Norm des individuellen Lernens verankert. Ich stelle mir vor, dass diese Umstellung einige Herausforderungen mit sich bringt.

Es würde mich nun interessieren, welche Herausforderungen durch die Norm des individualisierten Lernens in ihrem Berufsalltag entstehen.

Exemanente Fragen:

- Welche **förderlichen Faktoren** werden für den Umgang mit Individualisiertem Lernen genannt?
- Welche **hemmende Faktoren** werden für den Umgang mit Individualisiertem Lernen genannt?
- Welche **didaktischen Werkzeuge** werden verwendet um die Norm des Individualisierten Lernens umzusetzen?
- Inwieweit betrifft die Veränderung durch das individualisierte Lernen Ihr **Roller das Lehrender**

9.2 Transkriptionsregeln:

Unterstrichen	Betonung.
<i>Kursiv</i> [ironisch]	Tonfall, Tonhöhe, Volumen etc. des kursiv geschriebenen Satzes wird in den anschließenden Klammern angegeben
[-]	Eine Sekunde Pause
[--]	Zwei Sekunden Pause
[Pause, drei Sekunden]	Pausen, die drei Sekunden oder länger dauern, werden in eckigen Klammern angegeben
[Handlung, zwei Sekunden]	zum Beispiel Lachen, Gesten etc. plus Zeitdauer in Sekunden
Af: [richter oder. Allgäuer]	Sprecherin mit Anfangsbuchstabe A [z.B. Frau Arnold, Alt-richter oder. Allgäuer] f = female, die sprechende Person ist weiblich
Bm:	m = male, die sprechende Person ist männlich [z.B. Herr Berndt]
X:	Nicht mehr zu identifizierende/r SprecherIn.

9.3 Transkripte

Die Transkripte sind in elektronischer Form, d. h. auf einer CD, der Diplomarbeit beigelegt. Sie dürfen für weitere Forschungszwecke nur mit ausdrücklicher schriftlicher Genehmigung der Autorin verwendet werden.

9.4 Lebenslauf Nicola Brisch

Name: Nicola Milena Brisch
Email: Nicola.Brisch@web.de
Geburtsdatum: 29. Juni 1987
Geburtsort: Herrenberg, Deutschland

Schulischer Werdegang:

09.1994 – 07.1998 Gutenberg Grund- und Hauptschule; Jungingen
09.1998 – 07.2004 Kepler Gymnasium; Ulm
09.2004 – 05.2006 Mahindra United World College of India;
Pune Indien
Abschluss: International Baccalaureate [42/45
Punkten, anerkannt als Allgemeine deutsche
Hochschulreife und österreichische Matura]

Universitäre Bildung

03.2007 - 10.2012

Diplomstudium der Pädagogik mit Wahlfach Internationalen Entwicklung an der Universität Wien

Schwerpunkte: Schulpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik

Praktika und Arbeit:

09.2006- 12.2006

Kreisjugendpflege, Landratsamt Alb-Donau-Kreis; Ulm

01.2007- 02.2007

Kontaktstelle für Ausländische Bürgerschaft; Stadt Ulm

7. 2007

Freizeitbetreuung und Englischunterricht in einem englischsprachigen YES Feriencamp; Salzburg

02.2008

Einwöchige Hospitation im Robert-Bosch Gymnasium in Langenau

03.2009- 01.2011

Leitung der Theatergruppe „All-Inklusive“ [für Menschen mit und ohne Behinderung]

Aufführung „Ihr seid die Champions“ 01.2010; Wien

08. 2008

Zwei je einwöchige Hospitationen in Grundschu-

len in Frankfurt und Düsseldorf

WS 08/09

Wissenschaftliches Forschungspraktikum, 80
Stunden, PH Wien

10 -12.2009

Hospitation und Assistenz bei der Theaterproduk-
tion der Behindertenwerkstätte „Jugend am
Werk“, Standort Speckbachergasse Wien

Vortragstätigkeit:

12.2012

Teachers and the Norm of Individualized
Learning – a Research Approach with the Docu-
mentary Method,
Forschungssymposium: So far, so good?
New Perspectives on Teachers Research;
Universität Wien, KPH Wien

Kongress-
& Workshopeteilnahmen:

04.2011

Forschungssymposium
Differenzen [er]leben und reflektieren, ÖZEPS,
Universität Wien

2006

Hellbruegge Stiftung Kongresse; München:

„Der Säugling – Neurobiologie und Gene“

2007

„Wege zu sicheren Bindungen“

2008

„Bindung, Angst und Aggression“

Ausgewählte ehrenamtliche Tätigkeiten:

- 06.2006 [Auswahl] Gruppenleitung bei der Jugend Friedenskonferenz „Initiative for Peace - Focus on Kashmir“; Puna, Indien
- 03.2008-03.2010 Leitung der Improvisationsgruppe, STUTHE Zappt Reloaded, Aufführung 06.2009 & 01.2010 ;Wien
- 07.- 08.2012 Leitung des internationalen & inklusiven Theater-Work-Camps von GRENZENLOS; Wien
- 06.2011- 05.2011 Teilnahme und Unterstützung der Organisation des GrundVig Projektes „Art for Multiculturalism“ durch Playback-Theater; London, Nikosia, Wien

Interessen und Hobbys:

Tanz, Theater, Schwimmen, Gesang, Fahrradfahren, Interesse an Märchen und Sagen, Natur genießen, der Stille zu hören, fremde Kulturen erleben

9.5 Abstrakt

9.5.1 Deutsch

In der pädagogischen Debatte wird immer öfter gefordert, Heterogenität als Chance zu sehen und die Vielfalt der Schüler_Innen als Ressource zu betrachten. Auch im politischen Diskurs werden diese pädagogischen Ansätze betont - insbesondere die Norm des Individualisierten Lernens, durch welche der Unterricht in heterogenen Leistungsgruppen in der Neue Mittelschule (NMS) in Österreich ermöglicht werden soll.

Die Lehrkräfte an den NMS sind einer der Hauptträger der Reformmaßnahme der NMS und somit auch der Niederösterreichischen Modellschulen. Es ist daher entscheidend, wie sie die Umstrukturierungsmaßnahmen der Niederösterreichischen Modellschulen, sowie die Veränderung der normativen Ausrichtung in der NMS erleben und verarbeiten. Daher beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage, wie Lehrerteams der Niederösterreichischen Modellschulen die Herausforderungen verarbeiten, welche durch die Norm des Individualisierten Lernens entstehen.

Um diese Frage zu erforschen, wurden drei Gruppendiskussionsverfahren an drei unterschiedlichen Schulen durchgeführt. Die Gruppen setzten sich jeweils aus jenen fünf bis sechs Lehrkräften zusammen, die in einer Klasse der fünften oder sechsten Schulstufe in den Hauptfächern im Team-Teaching unterrichteten. Durch die Analyse der Diskussionen mittels der Rekonstruktiven Methode nach Bohnsack wurde es einerseits möglich, die Inhalte der Gespräche zu erfassen und diese in strukturierter Form für den Leser aufzubereiten, andererseits konnte die Dynamik der Gruppendiskussionen eingefangen werden.

Es wurden zu den folgenden Themenkomplexen Typiken aus dem Material abstrahiert: Sie betreffen a) die Identifikation der Lehrkräfte mit der Norm des Individualisierten Lernens, b) die Verarbeitung des Spannungsfeldes von Heterogenität und Homogenität durch die Lehrpersonen c) die Herausforderung des gemeinsamen Unterrichtens. Neben der Identifizierung von positiven Horizonten, auf die das Team-Teaching ausgerichtet ist und auf das es zustrebt, wurden Faktoren identifiziert, die - nach Aussagen der Lehrkräfte - das „Funktionieren“ des Team-Teachings sicherstellen bzw. Voraussetzungen für diesen Prozess sind. Weiterhin wurden

Handlungsstrategien zusammengetragen, welche von den Lehrpersonen erwähnt wurden, um das „Nicht-Funktionieren“ des Team-Teachings präventiv zu vermeiden oder nachträglich auf Probleme beim Team-Teaching zu reagieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass das individuelle sowie das kollektive Erleben der Lehrkräfte, in heterogenen Leistungsgruppen zu unterrichten, ein extrem vielschichtiger und komplexer Prozess ist. Diese Arbeit kann als ein Beitrag verstanden werden, der einen vorwiegend normativ geführten Diskurs mit der alltäglichen Arbeitswelt der Lehrkräfte, d. h. mit ihrer pädagogischen Praxis, verknüpft, um so eine doppelseitige Übersetzungsleistung zu generieren. Die Forschungsergebnisse bieten einen kleinen Einblick in die Lebenswelt der Lehrkräfte in der NMS, ihrer Konstruktion von Wirklichkeit in der Schule, ihre täglichen Herausforderungen und ihre Bewältigungsstrategien. So wird eine Sichtweise auf die Neue Mittelschule im Speziellen und auf Unterricht und Schule im Allgemeinen ermöglicht, der in Zeiten von PISA und TIMSS oft zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird und deren Erfassung in einzelnen qualitativen Studien daher umso bedeutungsvoller ist.

9.5.2 *Englisch*

Claims to see heterogeneity as a chance rather than as a deficit, as well as the suggestion to take advantage of the diversity of the students in a classroom, have been expressed in the pedagogical discourse within Austria more often lately. Also in the political debate these pedagogical approaches are emphasized – especially the norm of individualized learning, which shall be the tool used to make teaching possible in heterogenic student groups in the New Middle Schools in Austria.

The teachers at the NMS are one of the main stakeholders of the reform of the NMS. Therefore it is relevant, how they experience the structural changes of the NMS and the shift of the normative orientation of their school and how they deal with it. That is why this thesis tackles the question, how the teacher-teams in the Lower Austrian Middle Schools digest the challenges, which arise from the emphasis of the norm of individualised learning.

In order to research this question, three group discussion at three different schools where conducted. The group consist of the five to six teachers, who are teaching together in pairs in the main subjects (mathematics, German, English) in one class of the fifth or sixth grade. Using the Reconstructive Method according to Bohnsack, on the one hand it was possible to grasp the content of the discussions and present it to the reader in a structured form; on the other hand the dynamics of the group discussion could be captured.

Typologies to the following themes have been abstracted form the material. They concern a) the identification of the teachers with the norm of individualized learning, b) the processing of the tension between the orientations toward homogenous or heterogenic student groups through the teachers; c) the challenges to teach in a team. Besides the identification of positive horizons on which the team-teaching is oriented and towards which it is heading, factors have been identified, which – according to the teachers – secure the “functioning” of the team-teaching or are necessary conditions for this process. Furthermore, behavioural strategies used to preventively avoid the “non- functioning” of the team-teaching and the ones used to react towards problems, which occur during the team-teaching, have been extracted form the data. The results show that the individual and collective experience of the teacher to teach in classes with students of heterogenic learning achievements is an extremely multi-layered and complex process.