



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Individualisierung – Programmatische Falle
im Umgang mit Heterogenität?

verfasst von / submitted by

Sandra Richter, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022/ Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

*„Jeder von uns hat unglaubliches Potential!
Aber wenn ein Fisch daran gemessen wird,
wie gut er auf einen Baum klettern kann,
wird er immer denken er wäre dumm.“
(Albert Einstein)*

Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den benutzten Quellen entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Declaration

I hereby declare and confirm that this thesis is entirely the result of my own original work. Where other sources of information have been used, they have been indicated as such and properly acknowledged. I further declare that this or similar work has not been submitted for credit elsewhere.

Wien, März 2022

Sandra Richter

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
<i>Bildungswissenschaftliche Relevanz</i>	12
<i>Aufbau der Arbeit</i>	13
1. Theoretische Grundlagen	15
1.1. <i>Begriffe Heterogenität & Individualisierung</i>	15
1.1.1. Heterogenität, Vielfalt und Diversität	15
1.1.2. Individualisierung	19
1.2. <i>Heterogenität in der Institution Schule</i>	22
1.2.1. Resümee	25
1.3. <i>Individualisierung im schulischen Unterricht</i>	26
1.3.1. Lehr- und Lernprozesse	26
1.3.2. Lehrer*innenrolle & Lehrer*innenhandeln	29
1.3.3. Unterrichtsmerkmale & Standards in der Lehrer*innenbildung	32
1.3.4. Handlungsvorschläge für den Umgang mit Heterogenität – Möglichkeiten der Individualisierung	38
1.3.4.1. Differenzierung	38
1.3.4.2. Mögliche Methoden der individualisierenden Unterrichtsgestaltung	43
1.3.5. Bedingungsfaktoren und notwendige Ressourcen individualisierender Unterrichtsgestaltung	51
1.3.6. Internationaler Vergleichsblick	56
1.4. <i>Strukturelle Rahmenbedingungen: Unterricht als Massenlernprozess</i>	58
1.5. <i>Rechtliche Rahmenbedingungen: Kinderrecht und Chancengleichheit</i>	61
2. Zusammenfassung und Erkenntnisinteresse	62
3. Empirische Untersuchung	67
3.1. <i>Forschungsmethodischer Ausgangspunkt und Forschungsfrage</i>	67
3.2. <i>Forschungsdesign im Überblick</i>	68
3.3. <i>Zugang zum Feld und Auswahl der Lehrer*innen</i>	68
3.4. <i>Erhebungsverfahren: Qualitatives leitfadengestütztes Interview</i>	69
3.5. <i>Aufbereitungsverfahren: Transkription</i>	71
3.6. <i>Auswertungsverfahren: Dokumentarische Interpretation</i>	73
4. Exemplarische Darstellung des Datenmaterials	75

4.1. <i>Ausschnitt aus dem Interviewtranskript L1</i>	76
4.2. <i>Formulierende Interpretation</i>	77
4.3. <i>Reflektierende Interpretation</i>	78
5. Ergebnisse	79
6. Verknüpfung der Theorie und der Praxis	89
7. Resümee / Interpretation der Ergebnisse	93
8. Ausblick	95
Literaturverzeichnis	98
Tabellenverzeichnis	108
Anhang	109
<i>Kurzfassung</i>	109
<i>Abstract</i>	110

Einleitung

Dass Schulklassen von der Heterogenität ihrer Schüler*innen geprägt sind und damit erhebliche Herausforderungen für die Lehrkräfte einhergehen, ist seit je her immer wieder ein zentrales Thema pädagogischer Diskussionen. Bereits um 1800 hat Johann Friedrich Herbart *die Verschiedenheit der Köpfe* als größte Herausforderung des schulischen Unterrichts erkannt. Ernst Christian Trapp sah die Lösung dieses Problems in der *Ausrichtung des Unterrichts nach den Mittelköpfen* (Sandfuchs, 1994, S. 340).

Dass die Verantwortung für einen angemessenen Umgang mit den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler*innen schon damals vor allem in die Pflicht der Lehrer*innen gelegt wurde, zeigen auch die Überlegungen von Schnell, indem er auf die Notwendigkeit verweist, dass Lehrer*innen die Charaktere aller Schüler*innen individuell sehen (Schnell, 1850, S. 84).

Die Frage nach dem Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft wurde somit bereits vor über zweihundert Jahren aufgeworfen und steht bis heute immer wieder im Zentrum schulpädagogischer Diskussionen. Schon daran lässt sich die Komplexität dieses Themenbereiches erkennen.

Unter anderem waren beispielsweise die Ergebnisse von PISA 2000 Ausgangspunkt für Diskussionen um einen angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen. Zentral ist in diesen Auseinandersetzungen die Forderung nach einer Verbesserung eben jenes Umgangs. So sieht auch die Leitung der deutschen PISA-Studie 2000 die eigentliche Herausforderung des Schulsystems im Umgang mit Differenz (Trautmann & Wischer, 2011, S. 7-8).

Diese Forderung wird immer zentraler, da die Lehrer*innen im Klassenzimmer einer zunehmend heterogen werdenden Schülerschaft gegenüberstehen. Die Heterogenität ergibt sich aus mehreren Aspekten von Verschiedenheit: So sind es sowohl familiäre Unterschiede (ethnische, kulturelle, soziale Herkunft), aber auch die individuellen Lernpotentiale (Interessen, Motivation, Leistungsfähigkeit) der Schüler*innen, die im Klassenzimmer zu berücksichtigen sind. Ein optimaler Umgang mit Heterogenität ist nicht nur als grundlegende Frage in Bildungsdiskussionen zu sehen, sondern wird gerade in einer Zeit der vermehrten Migration zentraler (Vock & Gronostaj 2017, S. 5-9).

Als Antwort auf die immer wiederkehrende Diskussion um die Frage nach dem Wie im Umgang mit Heterogenität, gibt es zahlreiche Expertisen, die unter anderem auch von Bildungsbehörden in Auftrag gegeben und veröffentlicht wurden. Diese Ausführungen stellen meist die Nutzung von Heterogenität als Chance ins Zentrum. So sollen Lehrer*innen die Vielfalt der Schülerschaft als positive Ressource verstehen und nicht als Belastung sehen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 8). Als Reaktion auf die Frage nach einem optimalen Umgang mit Heterogenität im Schulunterricht wird somit häufig das Schlagwort *individualisierende Unterrichtsgestaltung* aufgeworfen.

In diesem Zusammenhang meint Individualisierung, dass die Unterrichtsangebote nach den jeweiligen Voraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet sind. Der Begriff steht für jegliche Unterrichtsmethoden in deren Fokus die Eigenaktivität der Schüler*innen steht. Dabei ist der Gesamtaspekt Lernen gemeint und schließt die Persönlichkeiten und Potentiale der Schüler*innen, sowie die bestmögliche Forder- und Förderung eben dieser Aspekte ein (Salner – Gridling, 2009, S. 18).

In Bezug darauf werfen Trautmann & Wischer die Frage auf, ob die Problematik im Umgang mit Heterogenität im Unterricht wirklich nur mit einer Veränderung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte und damit verbunden mit verändertem Lehrer*innenhandeln zu lösen ist. Die beiden sehen eine wertschätzende Haltung gegenüber der Vielfalt der Schüler*innen als Grundstein jeglichen pädagogischen Denkens. Sie formulieren die These: „Jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin dürfte für sich in Anspruch nehmen, jeden einzelnen optimal fördern zu wollen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 9).

Die beiden thematisieren diesbezüglich die organisatorischen Rahmenbedingungen von Massenerlernprozessen, wie sie in der Institution Schule stattfinden und somit das Lehrer*innenhandeln mitbestimmen. Auf diese Weise zeigen sie auf, welche Probleme und Anforderungen Lehrer*innen in der Organisation dieser zu bewältigen haben. Auf Grundlage dessen erörtern Trautmann & Wischer, welche strukturellen Bedingungen möglicherweise den geforderten Strategien zum Umgang mit Heterogenität entgegenstehen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 9-11). Dies ist notwendig, um Änderungen im Umgang mit Heterogenität zu erreichen, denn „Reformen [...] können nur gelingen, wenn man das komplizierte Bedingungsgefüge organisierter Lernprozesse in all seinen Facetten und auch Widrigkeiten mit in die Überlegung einbezieht“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 12).

Auch laut Klieme & Warwas ist die Orientierung an der Heterogenität der Schüler*innen und der damit verbundenen individuellen Förderung in wissenschaftlicher Literatur

vorwiegend als „eigentlich selbstverständliches Merkmal pädagogischen Handelns“ (2011, S. 805) zu verstehen. Die Schwierigkeit liege vielmehr darin, diese heterogenitätssensible Praxis in einem Schulsystem umzusetzen, indem die Schüler*innen in Klassen unterrichtet werden, in denen der Unterricht an Gruppenereignissen orientiert ist (Klieme & Warwas, 2011, S. 806 -809).

Ich teile die Ansicht von Trautmann & Wischer, dass differente Fördermaßnahmen notwendig sind, um den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schüler*innen gerecht werden zu können. Die Notwendigkeit von theoretischen Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität beziehungsweise zur individualisierenden Unterrichtsgestaltung ist an dieser Stelle als unbestreitbar zu markieren. Jedoch gilt es zu hinterfragen, warum es bisher noch nicht gelungen ist, die pädagogischen Theorien umzusetzen, wo sie doch auf einer gut argumentierten Grundlage beruhen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 9 - 11).

Eben darin liegt der Ausgangspunkt und auch das Ziel dieser Masterarbeit. Auf Grundlage der angeführten Überlegungen, soll im Zuge der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden, auf welche möglichen Hindernisse heterogenitätssensible Maßnahmen im schulischen Unterricht treffen und wo wiederum die Möglichkeiten eben dieser liegen.

Was Trautmann & Wischer in ihrer Ausführung theoretisch erörtert haben, wird nun im Zuge der vorliegenden Masterarbeit mittels praktischer Forschung weiter untersucht. Die Argumentation von Trautmann & Wischer bildet somit den theoretischen Ausgangspunkt der Masterarbeit. Die Thematik wird im Zuge der Masterarbeit aus der Perspektive von Lehrer*innen näher beleuchtet. Da sich Empfehlungen und Reformen zum Umgang mit Heterogenität der Schülerschaft vor allem auf das Lehrer*innenhandeln beziehen, ist es notwendig, die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von Individualisierung, aus Sicht von den in der Praxis tätigen Lehrer*innen aufzuzeigen.

Es gibt zahlreiche theoretische Überlegungen dazu, wie Heterogenität der Schülerschaft im Unterricht positiv genutzt werden kann und wie Lehrer*innen diesbezüglich zu handeln haben. Auch Hinweise dazu, welche Ansichten und Haltungen Lehrer*innen für einen positiven Umgang mit der Verschiedenheit ihrer Schüler*innen einnehmen sollen, liegen vor. Doch gilt es die Möglichkeiten und Grenzen dieser Empfehlungen auch zu überprüfen, und zwar aus Sicht der Lehrer*innen selbst. Um die Fragen und Diskussionen zum Umgang mit Heterogenität und dem damit verbundenen Aspekt des individualisierenden Unterrichts zu einer Antwort führen zu können, ist es meines Erachtens notwendig, direkt

in das Feld zu gehen, über welches diskutiert wird – nämlich den schulischen Unterricht. Um relevante Erkenntnisse zu erlangen, sind die dort handelnden Lehrkräfte und somit Fachpersonen nach ihren Erfahrungen zu fragen. Genau dies leistet die vorliegende Masterarbeit mittels einer Stichprobe.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Fragestellung, die im Zentrum der Masterarbeit und der damit verbundenen Forschung steht:

*Worin liegen Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung von Schüler*innen im Unterricht aus Sicht von Lehrer*innen der Primarstufe?*

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wird zunächst im theoretischen Teil der Masterarbeit auf den Aspekt der Heterogenität der Schülerschaft eingegangen, um weiterführend Individualisierung zu erläutern. Daraufhin werden beide Gesichtspunkte in Bezug auf Schule und Unterricht beleuchtet. Außerdem werden die schon angedeuteten Rahmenbedingungen von Massenlernprozessen – eben Unterricht in Schulen – thematisiert. Im Zuge einer praktischen Untersuchung mittels Lehrer*inneninterviews werden Erkenntnisse aus der pädagogischen Praxis erhoben, um abschließend die Theorie mit den praktischen Erfahrungen der Lehrer*innen verbinden zu können.

Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die Erkenntnisse dieser Masterarbeit sind für die Gestaltung von einzelnen Unterrichtsstunden durch Lehrer*innen relevant und somit von pädagogischer Bedeutung. Ziel ist, die Erfahrungen und Einschätzungen von Lehrer*innen aufzuzeigen, die selbst praktisch tätig sind. Die Überprüfung der Umsetzbarkeit von Individualisierung in der schulischen Praxis, erscheint notwendig für die Etablierung neuer Empfehlungen und Forderungen zu diesem Themenfeld. So können etwa durch die erbrachten Erkenntnisse Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Unterrichtsstunden gezogen werden. Außerdem sollen die Ergebnisse dieser Masterarbeit dazu dienen, aufzuzeigen an welche Hindernisse Lehrer*innen in ihrem täglichen Unterrichtshandeln stoßen. Mit der Masterarbeit wird erläutert, welche Gegebenheiten hinderlich sind, um einen Beitrag zur Änderung eben dieser Hindernisse zu leisten. Als Grundlage dafür, können jene Aspekte herangezogen werden, die von den befragten Lehrer*innen als förderlich für individualisierendes Handeln eingeschätzt werden.

Das zentrale bildungswissenschaftliche Forschungsinteresse der Arbeit liegt somit darin herauszuarbeiten, wo die Möglichkeiten aber auch die Grenzen von individualisierendem Lehrer*innenhandeln im alltäglichen Schulunterricht liegen. Im Sinne einer zielführenden Schul- und Unterrichtsentwicklung wird aufgezeigt in welcher Form der Unterrichtsgestaltung Lehrer*innen Ansatzpunkte für individualisierendes Lehrer*innenhandeln sehen und was sie bei einer erfolgreichen Individualisierung der Schüler*innen unterstützen würde. Weiters soll auch aufgedeckt werden, welche Aspekte dies wiederum einschränken. Die Forschung mit den daraus resultierenden Ergebnissen soll dazu beitragen, ein Stück weit transparenter zu machen, wie es gelingen kann der Notwendigkeit - den individuellen Lernbedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden - nachzukommen. Es soll also auch dazu beigetragen werden zu beleuchten, ob und wie der theoretisch begründete Anspruch zur positiven Nutzung von Heterogenität der Schülerschaft auch praktisch erfüllt werden kann.

Aufbau der Arbeit

Nachdem der Ausgangspunkt dieser Masterarbeit und die im Zentrum stehende Forschungsfrage bereits kurz umrissen, sowie ein erster Bezug zur theoretischen Grundlage hergestellt und die bildungswissenschaftliche Relevanz begründet wurde, wird nun auf den weiteren Aufbau der Arbeit eingegangen.

Das erste Hauptkapitel beinhaltet die theoretischen Grundlagen der Arbeit. Dabei werden die Hauptbegriffe der Masterarbeit erklärt, nämlich Heterogenität und Individualisierung. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die beiden Begriffe anschließend im Kontext Schule näher beleuchtet. So wird in einem Unterkapitel des ersten Hauptkapitels zunächst auf die zunehmende Heterogenität in Schulklassen und die damit verbundenen Herausforderungen für Lehrer*innen eingegangen. In einem weiteren Unterkapitel wird Individualisierung in der Institution Schule thematisiert. Außerdem wird im Zuge des Kapitels der theoretischen Grundlagen sowohl auf rechtliche als auch strukturelle Rahmenbedingungen von Unterricht und Schule eingegangen.

Den Abschluss der theoretischen Auseinandersetzung stellt das zweite Hauptkapitel dar, in welchem die wichtigsten Erkenntnisse der angeführten Theorien noch einmal zusammengefasst werden, um weiterführend das Erkenntnisinteresse der Masterarbeit näher auszuführen.

Ausgehend davon widmet sich das dritte Hauptkapitel nun der empirischen Untersuchung. Dabei wird in einem ersten Unterkapitel zunächst die Forschungsfrage noch einmal genauer erläutert. Anschließend werden sowohl das Erhebungsverfahren als auch die Auswertungsmethode des empirischen Materials beschrieben, im Zuge dessen auch auf die Form des Datenmaterials verwiesen wird.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird der Vorgang der Auswertung exemplarisch im vierten Hauptkapitel dargestellt. Dazu werden zur Veranschaulichung des Forschungsprozesses Ausschnitte der einzelnen Schritte beispielhaft aufgezeigt. Weiters werden im fünften Kapitel die Forschungsergebnisse zusammengefasst.

Im sechsten Hauptkapitel wird der Bezug zur Forschungsfrage aufgezeigt, indem die theoretischen Grundlagen mit der empirischen Untersuchung verknüpft werden.

Im siebten Hauptkapitel werden abschließend die wichtigsten Erkenntnisse in Form eines Resümee zusammengefasst und in Verbindung mit einem Ausblick gebracht.

Im Anschluss an das Literaturverzeichnis wird das Datenmaterial im achten Kapitel als Anhang angeführt.

1. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel wird auf die theoretischen Bezugspunkte der Masterarbeit eingegangen. Dazu werden zuerst die Begriffe Heterogenität und Individualisierung zu bestimmen versucht, um verständlich zu machen, mit welcher Bedeutung sie in der vorliegenden Arbeit verwendet werden. Im nächsten Schritt wird auf die Bedeutung und Möglichkeiten der beiden Aspekte im schulischen Handeln Bezug genommen. Hierzu wird zunächst auf die Bedeutung einer schüler*innenorientierten Lernkultur sowie den Einfluss der Lehrer*innen auf eben diese eingegangen. Nach der Thematisierung von Individualisierung in Unterrichtsmerkmalen und Standards der Lehrer*innenbildung werden von Expert*innen formulierte Handlungsvorschläge angeführt und auf notwendige Ressourcen eingegangen. Anschließend wird ein kurzer internationaler Blick auf die Bedeutung von Individualität in anderen Schulsystemen geworfen. Weiters werden strukturelle sowie rechtliche Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht in Österreich thematisiert.

1.1. Begriffe Heterogenität & Individualisierung

Bei den Begriffen Heterogenität und Individualisierung handelt es sich um sehr komplexe Systeme. Damit sie entsprechend der vorliegenden Arbeit verstanden werden, wird ihre Bedeutung nachfolgend unter Bezugnahme auf den schulischen Kontext zu bestimmen versucht.

1.1.1. Heterogenität, Vielfalt und Diversität

Der Begriff Heterogenität wird sowohl alltagssprachlich als auch im Kontext schulpädagogischer Diskussionen häufig synonym mit Vielfalt und Diversität verwendet. So wird es auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit gehandhabt. Um die genaue Bedeutung der einzelnen Begriffe und somit die synonyme Verwendung eben dieser zu rechtfertigen, werden die Begriffe nachfolgend erklärt und in Bezug zueinander gestellt.

Vielfalt wird im Duden online beschrieben als „Fülle von verschiedenen Arten, Formen o. Ä., in denen etwas Bestimmtes vorhanden ist, vorkommt, sich manifestiert“ und wird als Synonym für Diversität ausgewiesen (Duden online). Der Begriff Diversität wird

wiederum als Vielseitigkeit angeführt (Duden online), was sich durch seine Abstammung vom Lateinischen „diversitas“ begründen lässt. Dies ist im deutschen nämlich mit Vielfalt bzw. Vielfältigkeit zu übersetzen (Duden 2016). Diversität ist als Beschreibung der Vielfalt innergesellschaftlicher und personaler Unterschiede zu verstehen (Schmid & Samhaber, 2013, S.4).

„Im schulischen Kontext beschreibt der Begriff 'Diversität' den Zustand einer Schüler/innenpopulation, die sich hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und soziologischen Subkulturen unterschiedlich zusammensetzt. Diese Zugehörigkeiten können kultureller, ethnischer, religiöser oder sozialer Natur sein.“ (Schmid & Samhaber, 2013, S. 4)

Diversität ist dabei jedoch nicht als Ausnahme oder gesellschaftlicher Sonderfall zu sehen, sondern im Gegenteil als Normalität zu verstehen (Schmid & Samhaber, 2013, S. 4). Diversität – eben mehr als normales Phänomen und weniger als Sonderfall – gilt es nicht nur zu akzeptieren, sondern auch zu schützen (Allemann – Ghionda, 2013, S. 17- 18).

Arens & Mecheril betonen in Bezug auf diese Begrifflichkeiten, dass es nicht darum geht die Norm von dem ihr Abweichenden zu unterscheiden. Nicht die Einen oder die Anderen sind divers, sondern die gesamte Gesellschaft (Arens & Mecheril, 2010, S. 10 - 11).

„Vielfalt als Grundverfassung (eigener) schulischer Wirklichkeit zu verstehen, heißt dann nicht, die 'Anderen' als von uns unterschieden anzuerkennen, sondern zu begreifen, dass wir (als Schule oder Klassenzusammenhang) verschieden sind“ (Arens & Mecheril, 2010, S.11).

Mit dem Begriff Heterogenität aber wird häufig eine solche Unterscheidung verbunden, nämlich durch die Gegenüberstellung mit dem Begriff Homogenität. So meint Wenning (2007), dass bei einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen Heterogenität, jener der Homogenität nicht unbeachtet bleiben könne, da es keine Heterogenität ohne den Vergleich zur Homogenität gäbe. Deshalb ist nach Wenning auch keine objektive Bestimmung des Begriffs möglich (S. 21 -23).

„Heterogenität ist also ein 'relativer' Begriff, sie hängt vom Maßstab ab und ist nur zusammen mit Homogenität zu betrachten, wird erst durch Vergleichsoperationen 'hergestellt' und ist wandelbar“ (Wenning, 2007, S. 24).

Im schulischen Kontext wird der Begriff Heterogenität verwendet, wenn die Unterschiedlichkeit der Schüler*innen gemeint ist. Heterogenität bezieht sich somit auf die Gruppe der Schülerschaft und nicht auf ein einzelnes Subjekt. Wie Trautmann & Wischer erklären, schließt der Begriff Heterogenität Differenzen sowie Gemeinsamkeiten mit ein. Die Schüler*innen teilen gemeinsame Merkmale (beispielsweise Alter, Geschlecht, Wissensstand), die Ausprägung dieser Merkmale unterscheiden sich aber (Trautmann & Wischer, 2011, S. 38 – 39).

„Heterogenität ist also nicht als Faktum gegeben, sondern nur als ein Konstrukt, d.h. eine Bezeichnung, die von außen – einem Beobachter - zugeschrieben wird.“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39)

Somit ist Heterogenität als Zustandsbeschreibung zu verstehen, die sich objektiv verändern kann. Heterogenität bezieht verschiedene Dimensionen, wie beispielsweise kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Herkunft und Alter, mit ein (Trautmann und Wischer, 2011, S. 41). Altrichter & Hauser (2007) führen in Bezug auf Heterogenität in der Schule eine genauere Beschreibung und Differenzierung der Merkmale an:

„Die Klassenzimmer sind gleichsam mit Heterogenität gepflastert, Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind oft sehr unterschiedlich in Bezug auf

- *Erfahrungshintergrund – nach ihrer sozialen, kulturellen, nationalen Identität, Erziehungsstile der Eltern etc.*
- *Kenntnisse und Vorerfahrungen, Leseverhalten, Fernsehkonsum etc.*
- *Allgemeine Fähigkeiten und Begabungen und logisches Denken, künstlerische Fähigkeiten, sportliche Eigenschaften etc.*
- *Persönlichkeitsmerkmale, wie Schüchternheit, Offenheit, unterschiedliche Lerntypen etc.*
- *Arbeitshaltungen – Durchhaltevermögen, zielgerichtetes Arbeiten, Ehrgeiz, Langsamkeit, Entmutigung, Unsicherheit, etc.*
- *Arbeitstechniken im Umgang mit angebotenen Lernmaterialien*
- *Motivation und Einstellungen zu bestimmten Unterrichtsfächern*
- *Arbeits- und Lerntempo, Ausdauer, Lernorganisation*

- *Leistungen.*“ (Altrichter & Hauser, 2007, S. 6)

Diese Unterteilung von Heterogenitätsmerkmalen, macht deutlich, wie komplex dieser Aspekt in Bezug auf die Schülerschaft ist, und unterstreicht die Bedeutung von Heterogenität im Unterricht. Diesbezüglich gibt es verschiedene Ansichten und Expert*innenmeinungen dazu, ob und in welche Dimensionen Heterogenität zu unterteilen ist.

Boller führt bei seinen Untersuchungen eine Unterteilung in institutsinterne und -externe Kategorien durch (Boller, 2007, S.13). Allemann – Ghionda (2013) hingegen meint, dass eine Differenzierung der Aspekte von Differenz zu einer weiteren Markierung von Ungleichheit führen würde (S. 13).

Largo & Beglinger (2009) verdeutlichen das enge Zusammenwirken der unterschiedlichen Faktoren, indem sie beschreiben:

„Die Vielfalt unter den Kindern wird ganz wesentlich durch die Umwelt mitbestimmt. [...] Diese sogenannte Heterogenität ist Ausdruck des sozialen, kulturellen und religiösen Umfeldes, in dem die Kinder leben. Die Heterogenität ist jedoch lediglich ein Teil der Vielfalt. Der entscheidende Anteil liegt in den Kindern selbst.“ (S. 21)

Rohlf (2006) fasst den Begriff der Heterogenität weiter, indem er unter Verweis auf seine Längsschnittstudie zum Freizeitverhalten von Kindern im Grundschulalter auf ein Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Kongruenz verweist. Er schließt daraus, dass Kindheit generell – also in allen Lebensbereichen – von Heterogenität geprägt ist. Und zwar Heterogenität „als eine Wechselbeziehung zwischen individueller Vielfalt (der Kinder und ihrer Deutungsmuster) und gesellschaftlicher Vielschichtigkeit (der Lebenswelten und Chancen der Kinder)“ (Rohlf, 2008, S. 26).

Um den Begriff im Kontext der Institution Schule verstehen und verwenden zu können, nehmen Gröhlich et al. (2009) eine Einengung der Bedeutung vor:

„Unter dem Stichwort >Heterogenität< werden sowohl soziale oder kulturelle Unterschiede als auch die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft gefasst“ (S. 87).

Wie die einzelnen Bestimmungsversuche zeigen, können die Begriffe Vielfalt, Diversität und Heterogenität zwar getrennt voneinander betrachtet werden, aufgrund ihrer

Bedeutungen sind sie aber gleichbedeutend zu verwenden. Deshalb werden sie auch in der nachfolgenden Arbeit gerechtfertigt synonym gebraucht. Wie sich außerdem in dieser Erläuterung gezeigt hat, ist der Aspekt der Unterschiedlichkeit in viele Dimensionen unterteilbar. Aufgrund der engen Verflechtung und der gegenseitigen Beeinflussung der einzelnen Faktoren werden sie in dieser Arbeit jedoch als ein Komplex von Verschiedenheit verstanden. Somit beziehen sich die Begriffe Vielfalt, Diversität und Heterogenität nachfolgend zusammengefasst auf alle Dimensionen von Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse und -ziele.

1.1.2. Individualisierung

Bei dem Begriff Individualisierung handelt es sich um einen komplexen Terminus mit großer Bedeutungsvielfalt. Im Duden online wird unter diesem Suchbegriff auf „das Individualisieren“ verwiesen, worunter das Hervorheben des Individuellen einer Person, eines Gegenstandes oder ähnlichem zu verstehen ist. Individualisieren meint, dass sich auf das Individuum – eben den Einzelfall - bezogen wird (Duden online).

In Bezug auf den schulischen Kontext versteht Feyerer (1998) unter Individualisierung, Unterrichtsangebote die nach den jeweiligen Voraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet sind. Individualisierung bezieht sich dabei auf die Verschiedenheit der Lernvoraussetzungen, Lernwege und Lernziele der Schüler*innen. Individualisierter Unterricht ist diesbezüglich nicht als Einzelunterricht zu verstehen, sondern meint

„vielmehr, Schüler/innen durch Aufgabenstellungen und flexible Unterrichtsmethoden solche Lernwege und Lernziele zu ermöglichen, die ihren individuellen Voraussetzungen in Hinblick auf Leistungsvermögen, Interessen usw. gut entsprechen, sie durch diese 'Passung' zu optimaler Ausschöpfung ihrer Lernpotenziale motivieren und sie dabei auf ihrem Lernweg zu unterstützen“ (S. 149).

Im schulischen Unterricht bedeutet das Individualisieren also – wie in der Definition von Duden online beschrieben – konkret, dass die Lernangebote nach den Schüler*innen ausgerichtet sind.

Individualisierung fasst somit alle Unterrichtsmethoden zusammen, welche die Eigenaktivität der Schüler*innen in Bezug auf Lernen per se ins Zentrum rücken und diese dabei hinsichtlich ihrer Persönlichkeit, Voraussetzungen und Potentiale bestmöglich

fördern und auch fordern (Salner – Gridling, 2009, S. 18).

Für Meyer (2004) bedeutet Individualisierung, dass einem/einer jeden Schüler*in die Chance gegeben wird sein/ihr Potential umfassend zu entwickeln. Und zwar in jeglichen Persönlichkeitsbereichen, wie motorische, intellektuelle, emotionale und soziale Kompetenzen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es dabei, die Entfaltung durch entsprechende Maßnahmen zu unterstützen. Darunter fallen wiederum Merkmale wie die Lernzeit, die Lernmittel, spezifische Fördermethoden und Hilfestellungen durch Expert*innen (S. 97).

Für Bründel (2005) geht es um die individuelle Auseinandersetzung und Verarbeitung von Inhalten, wobei dies in Interaktion mit der personalen und materiellen Umwelt passiert. Es steht dabei die Eigenaktivität und -leistung des individuellen Kindes im Zentrum, wobei dies sowohl allein als auch gemeinsam mit anderen lernt.

In der Fachliteratur wird für die Bezeichnung ähnlicher Ansichten häufig der Terminus „individuelle Förderung“ verwendet. Auch dieses Begriffsverständnis wird in unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Laut Müller – Kipp & Oelkers (2007) hat die Bezeichnung „individuelle Förderung“ keinen spezifischen Begriffsinhalt, da „Erziehung selbst [] im Allgemeinen (entwicklungs-)fördernde Akte [meint]“ (S. 205). Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird Erziehung generell eine Förderabsicht zugeschrieben. Laut Klieme & Warwas (2011) bedeutet dies,

„dass Erziehung danach strebt, die Edukanden im Blick auf Erziehungsziele 'voranzubringen', und zwar in einer gegenüber ungesteuerter Entwicklung fokussierten und beschleunigten Weise, dass also Erziehung im weitesten Sinne immer 'Förderung' ist“ (S. 807).

Die beiden Experten gehen weiter, indem sie sagen, dass Bildung immer nur ein „individueller Prozess“ und Erziehung somit „individuelle Förderung“ sein kann, wenn doch unter Bildung allgemein die Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung eines Individuums verstanden wird (S. 807). Sie fassen individuelle Förderung zusammen „als erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 808).

Ricken (2008) versteht Förderung als Oberbegriff jeglicher pädagogischer Handlungen, die auf den bestmöglichen Verlauf der Bildung beziehungsweise Erziehung eines Individuums ausgerichtet sind. Individuelle Förderung meint dabei weiterführend eine Spezialisierung.

Kunze (2008) führt dies folgendermaßen aus:

„Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/ des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (S. 19).

An dieser Stelle ist zu vermerken, dass der Begriff der individuellen Förderung nicht hinsichtlich seiner traditionellen Bedeutungszuschreibung zu verstehen ist, sondern im Kontext der vorliegenden Arbeit in ein schüler*innenzentriertes Verständnis von Lehren und Lernen, sowie Fordern und Fördern eingebettet wird. Ursprünglich wurde individuelle Förderung auf die Behebung von Lerndefiziten der Schüler*innen ausgerichtet, wobei der/die Lernende als Objekt des Förderns gesehen wurde. Dieses Verständnis entspricht jedoch nicht dem Schüler*innenbild der vorliegenden Arbeit. Somit ist im Förderprozess besonders auf die Beteiligung des/der Schüler*in, sowie auf dessen/deren individuelle Lerninteressen einzugehen. (Haag & Streber, 2014, S.51-52).

Dass die Termini „individuelle Förderung“ und „Individualisierung“ von Fachexpert*innen zur Beschreibung ähnlicher pädagogischer Prozesse verwendet werden, zeigt sich noch deutlicher, wenn man an diese Bedeutungszuschreibung von Klieme & Warwas nun folgenden Bestimmungsversuch von Largo & Beglinger anschließt. Largo fasst Individualisierung zusammen als, „die Selbstverwirklichung des einzelnen Menschen bezüglich seiner Begabungen“ (Largo & Beglinger, 2009, S. 189).

Da es in der vorliegenden Arbeit um alle Prozesse geht, in denen die Schüler*innen entsprechend ihrer Individualität gefördert und gefordert werden, wird der Begriff Individualisierung diesbezüglich im allgemeinen Sinn verwendet. Dabei sind die Unterstützung von individuellen Lernwegen – wozu beispielsweise auch die Überwindung von Hindernissen zählt - also ihre Förderung, gleichbedeutend mit der Anregung neuer Erfahrungen und Erkenntnisse - also ihrer Forderung.

1.2.Heterogenität in der Institution Schule

Nach dem Versuch grundlegender Begriffsklärung wird nun nachfolgend expliziter auf die Bedeutung von Heterogenität in den Schulklassen eingegangen.

Dass den Lehrer*innen in den Klassen Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -voraussetzungen gegenüberstehen ist kein neues Thema. Wie bereits erwähnt, beschäftigt die Frage nach einem adäquaten Umgang mit dieser Vielfalt die Bildungsexpert*innen bereits seit Jahrhunderten. Dabei wurden unterschiedliche Reaktionen und Umgangsformen mit der – zumeist als problematisch, jedenfalls aber als herausfordernd eingeschätzten – Heterogenität versucht. Eine davon ist, den Unterricht nach einem imaginären Durchschnittsschüler auszurichten. Laut Tillmann (2007) wird diese Umgangsweise im deutschen Schulsystem bis heute durchgeführt. Er kritisiert diesen Ansatz und sieht ihn umso problematischer, je heterogener die Schulklassen werden (S. 1 – 2).

„Heterogene Lerngruppen und Frontalunterricht im Gleichschritt – das kann nicht gut gehen. Je mehr wir es im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen zu tun haben, desto stärker muss der Unterricht diese Unterschiede auch didaktisch aufgreifen“ (Tillmann, 2007, S. 2).

Doch es sind nicht nur der soziale Hintergrund der Schüler*innen, deren Fähigkeiten, ihr Vorwissen und ihr Interesse im schulischen Unterricht zu berücksichtigen. Ebenso individuell, wie ein*e jede*r Schüler*in zu sehen ist, so individuell sind auch ihre Bildungsprozesse zu betrachten. Es geht in der Schule somit nicht nur darum, sich an den individuellen Persönlichkeiten zu orientieren, welche die Schüler*innen in den Unterricht einbringen, sondern vor allem auch darum, die jeweiligen Bildungsprozesse in ihrem je individuellen Verlauf zu begleiten. Heterogenität bezieht sich somit nicht nur auf die Eigenschaften der Schülerschaft, sondern vor allem auch die (Bildungs-) Prozesse und Wege, die sich in der Schule gestalten und dort ablaufen. Somit scheint die Orientierung an einem sogenannten Durchschnittsschüler noch weiter erschwert, bis gar unmöglich.

Diesbezüglich beobachten Schmid & Samhaber (2013) in den vergangenen Jahren eine Wende, in der die Lehrer*innen ihre Aufmerksamkeit zunehmend auf die individuellen Unterschiede der Schüler*innen gelenkt haben. Zwar wird die Klasse weiterhin als

gesamter Organismus gesehen, aber die einzelnen Schüler*innen rücken als Individuum zunehmend ins Zentrum (S. 4).

Dass dem Aspekt Heterogenität gerade auch im speziellen Bezug auf Schule und Unterricht eine so große Aufmerksamkeit zukommt, sehen die beiden vor allem auch in einer insgesamt heterogener werdenden Gesellschaft begründet.

„Zusätzlich verstärkt wird die Wahrnehmung von Vielfalt in den letzten Jahren durch die Ausprägung sehr unterschiedlicher Lebenskonzepte innerhalb einer heterogenen Gesellschaft beispielsweise durch Fragen im Zusammenhang mit Migration, durch die sensible Herangehensweise an Geschlechterkonzeptionen und vieles mehr“ (Schmid & Samhaber, 2013, S. 4).

Durch internationale soziale Entwicklung wie Migration und Globalisierung hat sich das Gefühl einer zunehmenden Heterogenität der Gesellschaft verstärkt. Mit dieser steigenden Vielfalt der Bevölkerung steigt auch der Wunsch von jedem/jeder Einzelnen in seiner/ihrer Individualität wahrgenommen und als Individuum behandelt zu werden. Internationale Vergleichsstudien und Wettbewerbe steigern in diesem Zusammenhang die Individualisierungstendenzen (Altrichter, et al., 2009, S. 346). Diese Vielfalt der Bevölkerung spiegelt sich eben auch in den Schulklassen wider. Vor allem in den Volksschulen, als grundlegende Bildungsinstanz, findet sich eine breite Vielfalt.

Wie bereits erwähnt sehen auch Vock & Gronostaj (2017), dass die Heterogenität in den Klassen immer mehr zunimmt. Diese Heterogenität ergibt sich für sie aus mehreren Aspekten von Verschiedenheit (S. 5-9).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass das schulische Lernen sowie die Entwicklung und Entfaltung der jeweiligen Schüler*innen von vielen Faktoren - also von ihrem gesamten Lebensumfeld - beeinflusst wird (Schmid & Samhaber, 2013, S. 4), [d]ie in Zusammenhang mit Potentialentfaltung von besonderer Bedeutung sind: sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Geschlecht“ (Schmid & Samhaber, 2013, S. 4).

Arens & Mecheril (2010) sehen die Heterogenität der Schülerschaft wie andere als Herausforderung - vor allem aber verstehen sie diese als Selbstverständlichkeit. Dass dem Heterogenitätsdiskurs aber in pädagogischen und wissenschaftlichen Diskussionen steigende Aufmerksamkeit geschenkt wird, verstehen sie in einem Wechsel der Perspektive begründet. Die Vorstellung einer homogenen Gesellschaft wird durch ein wachsendes -

auch pädagogisches - Bewusstsein für Heterogenität zunehmend in Frage gestellt (S. 9).

„[D]ie Existenz von Lebenszusammenhängen und -entwürfen, von Deutungsmustern und Weltbildern im Plural wird zunehmend als konstitutiv für gesellschaftliche – und somit auch pädagogische Wirklichkeit – begriffen.“
(Arens & Mecheril, 2010, S.9).

Diesbezüglich betonen Arens & Mecheril (2010), dass die zunehmende Thematisierung von Heterogenität eben in einer oben erwähnten Wahrnehmungsveränderung begründet liegt, denn heterogen war unsere Gesellschaft immer schon. Die gesellschaftliche Pluralisierung werde durch Prozesse, wie Migration und Globalisierung in den letzten Jahrzehnten aber intensiver wahrgenommen (S.11).

Dass verbunden mit diesen Veränderungsprozessen, Diversität vor allem auch von Bildungsexpert*innen vermehrt wahrgenommen und thematisiert wird, zeigt die Recherche von Budde (2012). In einer Suche nach dem Schlagwort Heterogenität bei FIS-Bildung (Fachportal Pädagogik) war eine zunehmende Auseinandersetzung mit der Thematik Heterogenität in Schule und Unterricht zu vermerken. Laut dieser Auszählung kam es in facheinschlägiger Literatur in den letzten Jahren vermehrt zu themenspezifischen Veröffentlichungen. Dabei handelt es sich kaum um theoretische Erörterungen, sondern meist um Diskussionen und Anleitungen zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, wobei vor allem auf die Primarstufe Bezug genommen wird. Als Ausgangs- und Bezugspunkt wird in vielen dieser Erläuterungen die Diskussion um die Ergebnisse von PISA 2001 angeführt. Obwohl das PISA-Konsortium den Begriff Heterogenität nicht als solchen herangezogen hat, wird die Ursache für die als unzureichend angesehenen Ergebnisse in vielen späteren Diskussionen in einem problematischen Umgang mit der Heterogenität im schulischen Unterricht gesehen. Durch die Debatten der PISA-Ergebnisse wurde die Heterogenität im Klassenzimmer jedenfalls zunehmend Thema gesellschaftlicher und pädagogischer Diskussionen und der Frage nach einem adäquaten Umgang mit eben dieser vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt (Budde, 2012).

Auch Schrittemer (2018) hat den Perspektivenwechsel im Diskurs um die Verschiedenheit der Schüler*innen in einem Vortrag angesprochen. So gehe es nicht mehr um die bloße Feststellung von Diversität in der Schule, sondern werde zunehmend ein sensibler Umgang mit eben dieser gefordert. Dabei sei vor allem die Lehrer*innenbildung herausgefordert. Wie Schrittemer in ihrem Vortrag betont, sei es nicht damit abgetan künftige Lehrer*innen mit entsprechendem Handlungsrepertoire auszustatten.

„Vielmehr ginge es um eine Ausweitung des Diversitätsbegriffs auf ein intersektionales Verständnis von Inklusion, in dem das Zusammenspiel von Diversitätskategorien – von sozialen, ethnischen und Gender-Unterschieden sowie auch anderen oft nicht wahrgenommen Faktoren, die zu Exklusionsmechanismen beitragen – in den Blick kommt“ (Schrüttesser, 2018).

1.2.1. Resümee

Wie oben beschrieben, ist der Aspekt Heterogenität im (schul)pädagogischen Kontext schon lange gegeben, gesehen und auch thematisiert. Die Pädagog*innen in Schule und Unterricht waren immer schon mit einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert und dadurch herausgefordert. Durch Pluralisierungstendenzen der Lebenswelten sowie eine Etablierung von individuellen Bildungswegen wird dieser Thematik nun zunehmende Aufmerksamkeit geschenkt. Die aktuelle Relevanz der Auseinandersetzung mit diesem Thema liegt somit in der wachsenden Heterogenisierung der Gesellschaft durch Migrations- und Globalisierungsprozesse sowie weiterführend in der steigenden Thematisierung von eben dieser Verschiedenheit und Individualität in pädagogischen Diskussionen. Auch aufgrund von Evidenzen im Rahmen der – mittlerweile fest im Bildungsdiskurs verankerten – Schulleistungsstudien wurde dem Thema heterogener Leistungsergebnisse vermehrt Aufmerksamkeit zuteil. Diesbezüglich waren vor allem die Ergebnisse der PISA-Studie Ausgangspunkt vieler Diskussionen um die Frage nach einer lernfördernden Unterrichtsgestaltung. Die Thematik rückte besonders in den letzten Jahren auch hinsichtlich steigender globaler Emigrations- und Immigrationsprozesse vermehrt ins Zentrum von Bildungsdiskussionen.

Natürlich war die Gesellschaft, ebenso wie die Schülerschaft, immer schon heterogen. Doch durch den Wandel in der Wahrnehmung und Akzeptanz dieser Vielfalt in Gesellschaft und Schule, hat Heterogenität im schulischen Unterricht an Bedeutung zugenommen, woraus sich eine gesteigerte Relevanz der Frage nach dem Umgang mit eben dieser ergibt.

Somit ist die zunehmende Heterogenität in den Schulklassen an dieser Stelle nicht nur als Gegebenheit anzuführen, sondern wird nachfolgend in den Mittelpunkt der Diskussion gestellt. Die vorliegende Arbeit und die dafür durchgeführte Forschung dienen der Diskussion darüber was diese (als steigend wahrgenommene) Heterogenität für den

schulischen Unterricht bedeutet und wie es vor diesem Hintergrund gelingt und weiterführend gelingen kann Unterricht individualisierend zu gestalten und so einem/ einer jeden Schüler*in auf die je individuell notwendige Art und Weise gerecht zu werden. Ausgehend von diesem theoretischen Umriss, stellt sich die Frage, wie im schulischen Kontext pädagogisch auf diese Vielfalt reagiert werden kann.

1.3. Individualisierung im schulischen Unterricht

In diesem Kapitel wird nun näher auf die zentrale Thematik der vorliegenden Arbeit eingegangen. Nachdem aufgezeigt wurde, dass und warum die Heterogenität der Schülerschaft zunehmend Thema von schulpädagogischen Diskussionen ist, wird nun eben dies genauer behandelt, was häufig als Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit dieser Heterogenität ausgewiesen wird – nämlich die Individualisierung im Unterricht. Dabei gilt es nicht nur zu hinterfragen, ob Individualisierung die lösungsbringende Antwort auf die Diskussion um den Heterogenitätsdiskurs ist, sondern auch aufzuzeigen, ob und wie eine individualisierende Ausrichtung des Unterrichts vor dem Hintergrund einer solchen heterogenen Schülerschaft überhaupt umsetzbar ist.

1.3.1. Lehr- und Lernprozesse

Zentral für den Heterogenitätsdiskurs und vor allem den Individualisierungsgedanken im schulischen Unterricht ist ein Verständnis davon, wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen.

Klafki (1996) verstand Bildung und Lernen als selbstbestimmte, individuelle Prozesse, die dennoch im Verbindungskomplex von Gesellschafts- und Umweltanforderungen zu sehen sind. Die Lehrer*innen haben einen Überblick und wirken ein beziehungsweise gestalten anregende Bildungsarrangements, je nach Notwendigkeit und individueller Entwicklung oder Entfaltung. In der Frage um die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen spielt die Beziehung zwischen dem/der Lernenden und der Welt eine zentrale Rolle. Nach pädagogischem Verständnis geht es in Lernprozessen in besonderer Weise um das Zusammenwirken eben dieser beiden Komponenten, mit dem Ziel einer Weiterentwicklung auf beiden Seiten (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S.11).

„Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf den Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird. Lernen zu verstehen heißt aus pädagogischer Sicht immer, ein Verhältnis zwischen Lernendem und

*Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen“
(Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S.7)*

Um in dieser Wechselbeziehung zwischen Lernendem*r und Welt einen produktiven Austausch zu ermöglichen, ist es notwendig die Umgebung des/der Lernenden entsprechend, nämlich lernunterstützend, zu gestalten. Damit ist gemeint, „[...] dass sie anregend, klärend, aber auch stärkend wirkt [...]“ (Göhlich, Wulf, Zirfas, 2007, S.9).

Dabei wird dem*r Lernenden selbst die größte Bedeutung zugeschrieben. Lernprozesse basieren auf dem Interesse und den Fähigkeiten der Lernenden und ihrem daraus resultierenden Handeln, wohingegen Pädagogik als Unterstützung des Lernprozesses zu verstehen ist (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S.10).

„Aus dieser Perspektive, [...], wird Lernen als schöpferischer Akt des Lernenden gesehen“ (Göhlich, Wulf & Zirfas, 2007, S.10).

Auch für Speck – Hamdan (2006), sowie Akgün & Strätz (2007) funktioniert Lernen nicht als bloße Wissensvermittlung im Sinne von Geben und Nehmen zwischen Lehrer*in und Schüler*in, sondern als individueller und vor allem aktiver Aneignungsprozess. Dabei wird an das je individuelle Vorwissen und an die Vorerfahrungen der einzelnen Schüler*innen angeknüpft.

Bartnitzky, Hecker & Lassek (2012) fassen als Grundlage für eine solche Lernkultur folgende Aspekte zusammen:

- *„ Kompetenzorientierung statt Defizitblick*
- *sinnhaftes Lernen statt Abarbeiten von vorgegebenen Inhalten*
- *Anschluss an Vorerfahrungen und an die Lebenswelt des Kindes
statt starre Orientierung an curricularen Vorgaben*
- *Individualisierung von Leistungsanforderungen statt
Standardisierung*
- *Ermöglichung von Erfolgserfahrung im Alltag des Unterrichts
statt ausschließlich Intervention bei Misserfolgen*
- *individuelle und gruppenspezifische Aufgaben und
Problemstellungen verbunden mit Kernauftrag für alle Kinder
statt vorwiegend Frontalunterricht“*

Eine der wohl international bekanntesten Übersichtsstudien zur Bedeutung der Lehrer*innen in Lern- und Bildungsprozessen ist die Untersuchung von Hattie. Dabei hatte der bekannte Pädagoge bereits im Jahr 2009 die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung von über 800 Metaanalysen zusammengeführt und daraus Kernaussagen über lernwirksame und lernunwirksame Faktoren formuliert. Diese Studienarbeit wird nach wie vor ergänzt und bezieht mittlerweile 1700 Metaanalysen mit ein (Corwin Visible Learning Plus). Ausgangspunkt und Grundlage von Hatties Untersuchung „Visible Learning“ (Hattie, 2009) ist sein pädagogischer Ansatz, dass erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse im schulischen Unterricht sichtbar, also erkennbar sind. Dabei ist der Lernprozess nach Hattie umso erfolgreicher, je mehr die Lernenden auch die Rolle des/der Lehrenden einnehmen und umgekehrt (Hattie, 2013, S. 26).

Hattie (2013) legt die Kriterien für erkennbare Lehr- und Lernprozesse folgendermaßen fest:

- *„wenn Lernen das explizite Ziel ist,*
- *wenn es ausreichend anspruchsvoll ist,*
- *wenn sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden (jeweils auf ihre Weise) überprüfen, ob und in welchem Ausmaß das anspruchsvolle Ziel erreicht ist,*
- *wenn es absichtsvolles Lernen gibt, um die Beherrschung des Zieles zu erreichen,*
- *wenn Feedback gegeben und eingefordert wird und*
- *wenn am Lernprozess aktive, leidenschaftliche und engagierte Menschen (Lehrperson, Lernende, Peers* usw.) beteiligt sind“ (S. 27).*

Nach Hattie (2013) wird vor allem auf die Individualität der Schüler*innen im schulischen Unterricht zu wenig geachtet und Bezug genommen. Doch die Schüler*innen kommen mit unterschiedlichsten Wissensständen in die Schule. Ohne Anknüpfung an eben diese, können Lernprozesse laut Hattie nicht erfolgreich verlaufen.

Er fasst zusammen: „Der Lernprozess ist eine Reise von den Vorstellungen hin zum Verstehen, zum Konstruieren und darüber hinaus. Er ist eine Reise des Lernens, des Vergessens des Gelernten und des Über-Lernens“ (Hattie, 2013, S. 36).

1.3.2. Lehrer*innenrolle & Lehrer*innenhandeln

In oben beschriebenen Lern- und Bildungsprozessen treten Lehrer*innen als Unterstützer*innen der Schüler*innen auf. Sie sollen Möglichkeiten schaffen, in denen die Schüler*innen eigeninitiativ und individuell Wissen erkunden und sich aneignen können. Der Frage nach der Rolle und Bedeutung von Lehrer*innen ist im Zuge der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen näher nachzugehen.

Loebell (2004) sieht eine kritische Selbstreflexion sowie die Bereitschaft zu eigenen Veränderungen und Lernprozessen der Lehrer*innen als unabdingbar. Nur so können sie ihrer Vorbildfunktion gerecht werden und Individualisierungsprozesse der Schüler*innen adäquat begleiten und dabei unterstützend zur Seite stehen.

Auch für Messner (2001) ist der Selbstlernprozess von Lehrer*innen im Unterrichtsgeschehen zentral. Lehrpersonen erlangen ihre Kompetenz nicht durch die Anwendung von theoretischem Wissen, sondern das praktische Tun. Das Lehrer*innen handeln entwickelt sich somit im Zuge der Unterrichtspraxis andauernd individuell weiter (S.13). Dabei hat im schulischen Unterrichtshandeln der Lehrpersonen vor allem auch deren Intention einen entscheidenden Einfluss, die wie Helsper (2000) beschreibt, nicht immer eindeutig intendierte Reaktionen auslösen (S.18-19).

Hinsichtlich lernförderlichem Verhalten von Lehrer*innen unterscheidet Helmke (2011) drei zentrale Bereiche:

- „(1) effiziente Klassenführung als notwendige Voraussetzung jedes anspruchsvollen Unterrichts,*
- (2) Prozessmerkmale, die sich direkt auf die Initiierung und Förderung der Informationsverarbeitung beziehen sowie*
- (3) Merkmale, die sich primär auf die Förderung der Lernbereitschaft und somit mittelbar und indirekt auf den Lernerfolg beziehen“ (S. 637).*

Im deutschen Sprachraum wurde unter effizienter Klassenführung lange Zeit die Durchsetzung von Disziplin und der Umgang mit Störfaktoren verstanden. An dieser Stelle ist der effektive Nutzen von Lernzeit im schulischen Unterricht als zentraler Aspekt von effizienter Klassenführung angeführt. Damit ist gemeint, dass die Zeit im Unterricht, durch eine Anpassung der Aufgaben hinsichtlich Menge und Schwierigkeit, bestmöglich genutzt wird. In den zweiten Teilbereich fallen die Merkmale Klarheit und Strukturiertheit der Planung und Durchführung des Unterrichts sowie die kognitive Aktivierung von

Schüler*innen (Helmke, 2011, S. 637-638). „Unter 'kognitive Aktivierung' fallen Lehrerverhaltensweisen wie das Stellen herausfordernder Aufgaben, die Provokation kognitiver Konflikte, die Initiierung selbstreflexiver Prozesse auf Seiten der Schüler“ (Helmke, 2011, S.639). Als Merkmale zur Förderung der Lernbereitschaft führt Helmke (2011) „Lernförderliches Klima, Motivierung, Unterstützung, Schülerorientierung“ an. Die Lernumgebung soll sich in positiver Weise auf die Lernprozesse der Schüler*innen auswirken (S. 639).

Darüber hinaus beschreibt Seidel (2011) in der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen die Bedeutung der Lernbegleitung durch Lehrer*innen.

„Die Lernbegleitung umfasst Aktivitäten und Handlungsweisen im Unterricht, die Lernprozesse der Schüler aktivieren, diese steuern und entsprechend der Zielsetzung anpassen. Diese Steuerungsprozesse können im Kontext des Unterrichts sowohl von Seiten der Lehrperson als auch von den Lernenden selbst übernommen werden“ (S. 619).

Dabei bezieht sich Seidels Beschreibung der Lernbegleitung vor allem auf zwei Aspekte. Zum einen die „Aktivierung und Steuerung von Lernprozessen durch Lehrer-Schüler-Interaktion“ und zum anderen auf die „Anpassung der Lernprozesse durch Adaptivität im Unterricht“ (S. 619). Die zentrale Aufgabe der Lehrpersonen in der Begleitung von schulischen Lernprozessen liegt darin, ein Gleichgewicht zwischen ihren Unterstützungsangeboten und der Selbstwirksamkeit der Schüler*innen zu schaffen. Gerade im deutschen Sprachraum sind die Interaktionen im schulischen Unterricht stark Lehrer*innenzentriert beziehungsweise -gesteuert. Meist geben sie Impulse oder werfen Fragen auf, worauf die Schüler*innen reagieren. So ist der Großteil der Lehrer-Schüler-Interaktion von Frage-Antwort-Gesprächen geprägt. Über den Verlauf der Interaktion entscheiden zu einem erheblichem Teil die Lehrpersonen, abhängig davon ob und wie sie die (Rück)Meldungen der Schüler*innen aufgreifen. Klassenöffentliche Interaktionen zwischen den Schüler*innen kommen weniger vor (Seidel, 2011, S.620).

Nach Seidel (2011) nehmen Lehrer*innen im Unterricht somit meist die Rolle eines „Fragenstellers“ ein, wobei sie (aus Zeitdruck) häufig vorstrukturierte Fragen stellen und den Schüler*innen wenig Spielraum für Abweichungen der Antworten geben. Weiters zeigt sich, dass Lehrer*innen im Unterricht verstärkt mit leistungsstärkeren Schüler*innen interagieren (S.622).

Welche Ansichten und Vorstellungen Lehrer*innen selbst in Bezug auf eine individuelle Lehr- und Lernkultur haben, geht aus einer Studie der Vodafone Stiftung Deutschland (2011) hervor. In der Untersuchung wurden Eltern und Lehrer*innen zur Schul- und Bildungspolitik befragt. Im Zuge der Befragung eines repräsentativen Querschnitts von 536 Lehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland wurden die Idealvorstellungen der Lehrer*innen hinsichtlich einer guten Schule ermittelt. Dabei spielen für die befragten Lehrer*innen engagierte Lehrkräfte (94%) und gut ausgebildete Lehrkräfte (85%) die wichtigste Rolle. Außerdem sind individuelle Fördermaßnahmen für die befragten Lehrer*innen zentral. So wurde die gezielte Förderung von Schüler*innen entsprechend ihrer Begabungen von 74%, spezielle Förderkurse für benachteiligte Schüler*innen von 71% und die gezielte Förderung von begabten Kindern von 58% der Lehrer*innen als notwendige Maßnahmen einer guten Schule genannt. (S.21).

In der weiteren Befragung der Lehrer*innen zu ihrem eigenen Schulalltag und den dabei umsetzbaren individuellen Förderungsmaßnahmen der Schüler*innen wurde deutlich, dass eine große Kluft zwischen dem Anspruch der Lehrkräfte und der umsetzbaren Wirklichkeit herrscht. Für 74% der befragten Lehrer*innen ist die gezielte Förderung von Kindern nach ihren Begabungen ein Qualitätskriterium für Schulen, ist aber nur bei 24% in der eigenen Schule gegeben (S.22).

Laut den Ergebnissen dieser Studie vertreten die befragten Lehrer*innen also den individuellen Fördergedanken und haben eine entsprechende Haltung, um ihn umzusetzen. Laut dieser Befragung scheitert die Umsetzung von individueller Förderung der Schüler*innen somit an anderen Aspekten und nicht der Lehrer*inneneinstellung.

Wenn es um die Bedeutung der Lehrer*innen in den Lern- und Bildungsprozessen geht, ist weiters die bereits oben angeführte Studie von Hattie (2009) heranzuziehen. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung geht hervor, dass den Lehrkräften und dem Unterricht eine erhebliche Bedeutung für erfolgreiches schulisches Lernen zugeschrieben wird. Nach den Schüler*innen selbst (50%) wird der Lehrkraft und dem Unterricht 30% Bedeutung für die Effektivität der Lern- und Bildungsprozesse zugeschrieben (Köller, 2012, S.74 78). Hattie (2009) leitet aus den Ergebnissen seiner Forschung Kernaussagen ab und meint zur Bedeutung der Lehrer*innen:

„Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing, to construct meaning an meaningful experiences in light of this knowledge, and have proficient knowledge and understanding of their content

to provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum level” (S. 238).

Eine Ausrichtung der Lern- und Lehrkultur an den Schüler*innen ist somit notwendig, um erfolgreiches schulisches Lehren erreichen zu können. Es muss an den individuellen Potentialen der Schüler*innen angesetzt werden. Darüber hinaus ist individuelles Feedback zentral für den eigenen Lernfortschritt (Haag & Streber, 2014, S. 18).

Hattie hat mit seiner Studie aufgezeigt welche Aspekte und Maßnahmen das schulische Lernen fördern sowie Lern- und Bildungsprozesse unterstützen und welche ebendem entgegenstehen. Diesbezüglich hat er gezeigt, dass vor allem die Lehrperson eine besonders einflussreiche Rolle einnimmt, wenn es um die Verbesserung von Lernprozessen und -ergebnissen geht (Hattie, 2013a, S. 4-5).

Dabei ist laut Hattie entscheidend, dass die Lehrpersonen sich dessen – also ihres Lehrer*innenhandelns – bewusst sind. „Exzellente Lehrende“ sind lernpsychologisch, methodisch und didaktisch entsprechend geschult und handeln in ihrem Lehrer*innensein nach der Logik des Lernens“ (Hattie, 2013a, S. 30-37). Hatties Forderung beziehungsweise Ziel ist es, „Lehrende anzuregen, Lernen durch die Augen der Lernenden zu sehen, und zum andern Lernenden zu helfen, ihre eigene Lehrperson zu werden“ (Hattie, 2013b, S.7).

Neben Hattie fassen auch Helmke & Schrader (2001) sowie Kember & McNaught (2007) empirische Arbeiten zusammen und kommen über oben genanntes hinaus zur Erkenntnis, dass exzellente Lehrende besonders darauf achten, erwartete Lernleistungen mit den vermittelten Inhalten, den angewandten Lehr- und Lernmethoden sowie den gestellten Aufgaben abzustimmen.

1.3.3. Unterrichtsmerkmale & Standards in der Lehrer*innenbildung

Neben den Expertisen zur Bedeutung der Lehrer*innenrolle im schulischen Unterricht liegen auch Ausführungen vor, welche Merkmale sogenannten guten Unterricht ausmachen. Diese Merkmale werden neben der Lehrer*innenbildung in diesem Unterkapitel kurz thematisiert. Danach wird darauf eingegangen welche Bedeutung dem Aspekt der individuellen Förderung in der Lehrer*innenbildung zukommt.

Wenn guter mit gelingendem Unterricht gleichgesetzt wird, sind neben den individuellen Schüler*innen und dem Lehrer*innenhandeln vor allem auch den Unterrichtsmerkmalen große Bedeutung zugeschrieben. Diese Merkmale sollen Pädagog*innen und auch

künftigen Pädagog*innen in der Lehrer*innenbildung Handlungsrichtlinien zur Verfügung stellen. Ursprünglich sind solche Merkmalskataloge für lehrer*innenzentrierten Unterricht konzipiert worden, wie sich diese in offen gestalteten Unterrichtsformen umsetzen lassen ist von der Forschung noch eher ungeklärt.

Meyer (2004) findet folgende Merkmale ausschlaggebend für guten Unterricht:

Tab. 1: Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2004)

1. Klare Strukturierung des Unterrichts	Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit; Absprache von Regeln
2. Hoher Anteil echter Lernzeit	gutes Zeitmanagement, Rhythmisierung des Tagesablaufs
3. Lernförderliches Klima	gegenseitiger Respekt; Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit, Fürsorge
4. Inhaltliche Klarheit	Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs
5. Sinnstiftendes Kommunizieren	Planungsbeteiligung, Gesprächskultur,
6. Methodenvielfalt	Vielfalt der Handlungsmuster; Inszenierungstechniken
7. Individuelles Fördern	Freiräume, Geduld und Zeit; innere Differenzierung und Integration; individuelle Lernstandsanalyse
8. Intelligentes Üben	Bewusstmachen von Lernstrategien; Passgenauigkeit der Übungsaufgaben
9. Klare Leistungserwartungen und klare Rückmeldungen	Durch Passung und Transparenz gerecht und zügig
10. Vorbereitete Umgebung	Verlässliche Ordnung, geschickte Raumregie, Bewegungsmöglichkeiten, Ästhetik

Um die organisatorischen und strukturellen Grundlagen für möglichst gelingende Lehr- und Lernprozesse zu bieten sind neben den Merkmalen für die Unterrichtsgestaltung auch Standards für die Lehrer*innenbildung strukturiert. Oser (2001) hat dabei als erster im deutschsprachigen Raum die Lehrer*innenbildung so strukturiert, dass sie auf berufliche Anforderungen bezogen ist. Auf Grundlage von Expert*innengesprächen mit Verantwortlichen der Lehrer*innenbildung hat er 88 Standards - in 12 Gruppen unterteilt - formuliert. In drei dieser Gruppen spielt die individuelle Förderung der Schüler*innen eine zentrale Rolle.

Tab. 2: Ausschnitt der Standardgruppen nach Oser (2001, S. 230)

5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	Schüler befähigen, selbstständig und effektiv zu lernen
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts	Gestaltung eines abwechslungsreichen und methodisch reichhaltigen Unterrichts
7. Leistungsmessung	Leistungen der Schüler vielseitig, gerecht und effizient überprüfen und beurteilen

In der Gruppe 5 geht es für Oser darum, dass die Schüler*innen ein ausgeglichenes Verhältnis zu ihrem Lernprozess mit Fort- und Rückschritten entwickeln. Ein Standard dieser Gruppe bezieht sich darauf, „wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung)“ (S. 235). Gruppe 6 thematisiert die Verwirklichung verschiedener Formen des individuellen Lernens und des selbstständigen Lernens im schulischen Unterricht. Gruppe 7 stellt Lernberichte, die nach Kriterien bestimmt werden, subjektiven und ungerechten Beurteilungen nach sozialen Bezugsnormen gegenüber (S. 236-237).

In weiterer Folge hat auch die Kultusministerkonferenz (KMK) Standards für die Lehrer*innenbildung formuliert. Ausgangspunkt für die Formulierung der Standards war eine bislang fehlende Evaluation der Lehrer*innenbildung in Deutschland. Die Standards dienen somit als Grundlage für die Möglichkeit einer darauf bezogenen Evaluation. Entsprechend dem deutschen Lehrer*innenbildungssystem werden Standards für die erste

Ausbildungsphase, die universitäre Lehrer*innenbildung, sowie welche für das daran anschließende Studienseminar, das sogenannte Referendariat in der zweiten Ausbildungsphase formuliert. Die Standards und die darauf bezogene Evaluation dienen der Qualitätssicherung beziehungsweise -entwicklung der Lehrer*innenbildung. Die Steuerung des Lehrer*innenbildungssystems soll nicht weiter allein vom Input ausgehen, sondern sich zunehmend nach tatsächlich erreichten Wirkungen ausrichten (Terhart, 2002, S.3-7). „Diese sind mit den gesetzten Standards zu vergleichen, wobei darauf zu achten ist, dass angesichts unterschiedlicher Ausgangs- und Umfeldbedingungen ein fairer Vergleich der Effektivität und Effizienz der einzelnen Einheiten durchgeführt wird: Entscheidend ist, was angesichts jeweils unterschiedlicher Ausgangsbedingungen mit den Mitteln erreicht wird“ (Terhart, 2002, S.7). Da die Evaluation mehrere Ebenen einbeziehen soll, werden Standards für drei Einheiten unterteilt: für Absolvent*innen der Lehrer*innenbildung, für die Ausbildungsinstitutionen und für das Steuerungssystem der Lehrer*innenbildung. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Standards auf Ebene der Absolvent*innen relevant. Dafür wurden getrennt für die erste und zweite Ausbildungsphase jeweils zehn Standards für die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienelemente formuliert, sowie fünf Standards für die schulpraktischen Studienelemente (Terhart, 2002, S.3-7). Die spezifischen Standards der einzelnen Bereiche basieren auf Kompetenzen, die es in der ersten und zweiten Ausbildungsphase zu erreichen gilt, wobei die Ziele als aufeinander aufbauend verstanden werden. Betrifft die erste Phase noch allgemeinere Ziele in den Bereichen: Wissensbasis, Reflexionsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Urteilsfähigkeit, zielt die zweite Phase auf die „Entwicklung und Erprobung der eigenen beruflichen Handlungs- und Reflexionsfähigkeit“ (Terhart, 2002, S.30). In diesen Zielen der zweiten Phase ist auch explizit die „Erfassung spezifischer *Lernbedürfnisse von Schülern*“ angeführt (Terhart, 2002, S.30). Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die Standards der erziehungswissenschaftlichen Studien der ersten Ausbildungsphase relevant:

„1. Menschenbilder/Bildungstheorien/Erziehungsprozesse

- 1. Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*
- 2. Schule und Schulsystem*
- 3. Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess*
- 4. Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler*
- 5. Lerndiagnostik und Lernförderung*
- 6. Lernschwierigkeiten, Heterogenität, Leistungsbeurteilung*

7. Kooperation mit: Kollegen, Eltern, außerschulischen Institutionen

8. Schul- und Unterrichtsentwicklung

9. Lehrerberuf und Professionalität“ (Terhart, 2002, S.34-35).

Der fünfte Standard dieser Gruppe lässt auf die Bedeutung einer aktiven Teilhabe der Schüler*innen schließen. Es lässt sich daraus ableiten, dass Unterricht nicht rein als bloße Wissensvermittlung ausgehend von den Lehrkräften zu verstehen ist, sondern dass die Interaktion aller Beteiligten die Wirkung des Lernprozesses bestimmt. Die Aspekte der Lernstrategien, Lernmethoden sowie der Leistungsbeurteilung überschneiden sich mit den oben angeführten Standardgruppen 5-7 nach Oser. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle der siebte Standard, in welchem der Aspekt Heterogenität separat als solcher angeführt wird. Der Einbezug von Heterogenität, ohne diesen Aspekt genauer zu einschränken, verdeutlicht die Präsenz im und die Relevanz für schulischen Unterricht.

Die Expertise der KMK bezieht sich auf die erworbenen Kompetenzen bis zum Abschluss der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. Darüber hinaus wird kein Bezug auf weitere Auswirkungen der Lehrer*innenbildung genommen. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass sich die Lehrer*innenbildung über die gesamte Berufsbiografie weiter erstreckt, womit sich die Standards durch das Weiterlernen in der Berufspraxis weiter ausprägen (Terhart, 2002, S.5-27). „Die Lehrerausbildung in erster und zweiter Phase ist dafür nun die *Ausgangsbasis*: ihr Ziel kann und sollte *nicht der kompetente Lehrer*, sondern *der kompetente Berufsanfänger!* sein“ (Terhart, 2002, S.27).

Für Österreich hat eine Gruppe von Forscher*innen und Praktiker*innen die sogenannten EPIK-Domänen entwickelt. Die Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) wurde vom damaligen Bildungsministerium damit beauftragt „[...] Thema und spezifische Problemstellung von Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf mit Bezug auf eine sich zunehmend internationalisierende Bildungslandschaft zu bearbeiten“ (Schratz, Paseka & Schrittemser, 2011, S.9). Auch in den daraus fünf erschienenen EPIK-Domänen finden sich Hinweise zum Umgang mit Heterogenität im schulischen Unterricht. Professionalität charakterisiert sich in diesem Zusammenhang als Wechselwirkung zwischen individuellen Handlungen und den zugrundeliegenden Strukturen. Ausgehend davon sind diese Domänen nicht als einzelne Kompetenzen, sondern als Kompetenzfelder zu verstehen. Das heißt, die Domänen beschreiben zwar individuelle Kompetenzen, beziehen sich aber immer auf die Strukturen, in welchen die Lehrer*innen diese Kompetenzen entwickeln und

weiterentfalten können. Diese Strukturen wiederum werden ebenfalls kontinuierlich von den Lehrpersonen mitgestaltet. Außerdem stehen die einzelnen Domänen nicht für sich und sind als separiert zu sehen, sondern alle Domänen sind aufeinander bezogen und fügen sich wie Puzzleteile zusammen (Schratz, Paseka & Schrittemser, 2011, S.26-28).

Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrer*innen sind:

- „1. Reflexions- und Diskursfähigkeit: Das Teilen von Wissen und Können*
- 2. Professionsbewusstsein: Sich als Experte/Expertin wahrnehmen*
- 3. Kooperation und Kollegialität: Die Produktivität von Zusammenarbeit*
- 4. Differenzfähigkeit: Der Umgang mit großen und kleinen Unterschieden*
- 5. Personal Mastery: Die Kraft individueller Könnerschaft (Schratz, Paseka & Schrittemser, 2011, S.28-39).*

In der vierten Domäne beschreibt die Arbeitsgruppe die Herausforderung von Vielfalt mit der die Lehrer*innen täglich konfrontiert sind. Als Antwort auf die Frage nach dem Umgang damit, spricht die Arbeitsgruppe von Differenzfähigkeit. Diese Differenzfähigkeit setzt voraus, dass die Differenzen in mehreren Ebenen gedacht werden. So gibt es innerhalb einer Schulklasse immer verschiedene Gruppen, die sich voneinander unterscheiden, beispielsweise Gruppen mit Kindern verschiedener Erstsprachen. Weiters gibt es aber auch innerhalb dieser Gruppen Differenzen. Diese Differenzen ergeben sich aus vielen anderen Aspekten von Vielfalt. Darüber hinaus sind individuelle Besonderheiten anzuerkennen und damit die Uneinheitlichkeit als solche zu akzeptieren. Wenn die Lehrer*innen die Differenzen als solches Wahrnehmen, schafft Vielfalt viel Raum zur Weiterentwicklung aller Beteiligten. Dies ermöglicht den Schüler*innen Reibung aneinander, Konflikte miteinander oder auch bewusste Abgrenzung voneinander. Dies zu erkennen und zuzulassen macht Differenzfähigkeit ebenfalls aus. Differenzfähige Lehrer*innen planen ihren Unterricht entsprechen dieser Vielfalt und orientieren sich nicht an einem*r vermeintlichen Standardschüler*in (Schratz, Paseka & Schrittemser, 2011, S.35-37). Um solche individuellen Fallbegleitungen im Sinne von „[...] differenzierenden[n] Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und selbstorganisierte Lernprozesse zu initiieren, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen“ ist fundiertes Wissen der Lehrer*innen notwendig (Schratz, Paseka & Schrittemser, 2011, S.36). Im Sinne der oben erwähnten Uneinheitlichkeit (der Schülerschaft) meint Differenzfähigkeit auch, Differenzen wahr- und als solche hinzunehmen, wenn eine zu

starke Differenzierung für die Schüler*innen - in dieser Situation - kontraproduktiv wäre. „'Differenzfähig' sein heißt demzufolge: Chancen einer heterogenen Lerngruppe nutzen, ihre Herausforderung annehmen, Grenzen des Erwünschten akzeptieren und Grenzen des Möglichen im Individualisierungsdilemma erkennen“ (Schratz & Westfall-Greiter, 2010).

Die Idee der individuellen Förderung ist somit nicht nur laut befragten Lehrer*innen notwendig für gelingende schulische Lern- und Bildungsprozesse, sondern ist auch in Expertisen zur Organisation und Gestaltung des Unterrichts, sowie in der Heranbildung künftiger Lehrpersonen ein Fixum. Die Forderung nach individueller Förderung ist von allen Seiten gegeben, die Frage der nun weiter nachzugehen ist, ist die der praktischen Umsetzung im schulischen Alltag.

1.3.4. Handlungsvorschläge für den Umgang mit Heterogenität – Möglichkeiten der Individualisierung

Nachdem bereits diskutiert wurde welchen Stellenwert individuelle Förderung in theoretischen Überlegungen und Ausführungen von Expert*innenmeinungen hat, werden an dieser Stelle damit verbundene Handlungsvorschläge angeführt, wie die Individualisierung im schulischen Unterricht nach verschiedenen Expert*innenmeinungen praktisch umgesetzt werden soll.

1.3.4.1. Differenzierung

Eine besonders große Rolle bei der Individualisierung in Lehr- und Lernprozessen spielt die Differenzierung. Diese Differenzierung zielt darauf, die Heterogenität der Schüler*innen zu strukturieren und ordnen. Dabei wird Differenzierung auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Dimensionen durchgeführt. In ihrer Diskussion der organisatorischen Rahmenbedingungen von Massenlernprozessen gliedern Trautmann & Wischer (2011) das Schulsystem in drei Ebenen und unterscheiden in Bezug darauf drei Ebenen von Differenzierung. Auf der Makroebene findet interschulische Differenzierung nach Schultypen und Schulformen statt. Auf der Mesoebene ist intraschulische Differenzierung zu erkennen, welche sich durch die Zuteilung der Schüler*innen in Klassen und Kurse zeigt. Darüber hinaus findet unterrichtliche Differenzierung in Form von Unterscheidungen in Gruppen- und Einzelarbeiten auf der Mikroebene statt. Im deutschsprachigen Raum wird allgemein zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden. Die äußere Form von Differenzierung ist zentral für die Schulorganisation

und an unserem Schulsystem, beispielsweise in Form von unterschiedlichen Schultypen und der Einteilung in Jahrgangsklassen, deutlich erkennbar. Auf die äußere Differenzierung können die einzelnen Lehrer*innen kaum einwirken (Saalfrank, 2012).

Tab. 3: Dimensionen der äußeren Differenzierung nach Saalfrank (2012, S.69 ff. in Haag & Streber, 2014, S. 45)

Parallele Schulsysteme: getrennte Einrichtungen für Kinder unterschiedlicher Begabung, d.h. unterschiedliche Schularten; z.B. Dreigliedrigkeit vs. Gesamtsysteme Maßstab: Einteilung nach Jahrgangsklassen	Einteilung nach Schulleistung: Streaming (in fast allen Fächern getrennt unterrichtet) Setting (in einigen Kernfächern getrennt unterrichtet) Geplante heterogene Differenzierung (Umkehrung des Streaming) Gezielte flexible Differenzierung (Gruppen unterschiedlicher Größe, unterschiedlich lange Unterrichtseinheiten) Einteilung nach Wahl etc.: Schulzweige Wahlfächer Arbeitsgemeinschaften Sonderklassen (z.B.	Einteilung nach Profilen, z.B.: musisch-künstlerisch mathematisch-naturwissenschaftlich Hochbegabte Sportschwerpunkt Europaschulen Internationale Schulen
--	---	--

	Sprachförderung	
<i>Interschulische Dimension</i>	<i>Intraschulische Dimension</i>	<i>Profilbildungsdimension</i>

Haag und Streber (2014) sehen eine schematische Einteilung der Schüler*innen, wie es beispielsweise in Jahrgansklassen der Fall ist, als kritisch. Jede*r Schüler*in bringt differenzierte Stärken und Schwächen mit, die in den schulischen Unterricht einfließen. Es gibt nicht generell interessierte oder uninteressierte, begabte oder unbegabte Schüler*innen (S. 45). Die einzelnen Schüler*innen bringen eine Vielfalt an Fähigkeiten und Fertigkeiten mit, was eine schematische Zuteilung problematisch erscheinen lässt.

Die innere Form der Differenzierung passiert im Unterricht selbst und wird von den jeweiligen Lehrpersonen vorgenommen. Die innere Differenzierung bezieht sich auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen, wofür ihre Lernprozesse kontinuierlich beobachtet werden müssen. Diese Form von Differenzierung ermöglicht es innerhalb einer Klasse verschiedene Lernangebote umzusetzen. Innere Differenzierung kann somit als Ausgangspunkt jeglicher schüler*innenzentrierter Lernangebote und Unterrichtsgestaltung gesehen werden (Haag & Streber, 2014, S. 46-47).

Tab. 4: Dimensionen der inneren Differenzierung nach Saalfrank (2012, S.72 ff. in Haag & Streber, 2014, S. 48)

<i>Unterrichtsorganisatorische Dimension</i>	<i>Didaktische Dimension</i>	<i>Unterrichtsgestaltungsdimension</i>
Einzelne Schüler oder Lerngruppen werden bezüglich bestimmter Kriterien durch den Lehrer gruppiert:	Alle Differenzierungsmaßnahmen richten sich nach dem jeweiligen individuellen Lernen der Schüler. Kriterium ist unterschiedliches Material:	Die Variation des Unterrichts richtet sich nach dem Grad der Individualisierung:
Ziele (z.B. heterogenen	Lerninteresse	individualisierter Unterricht

Ziele in Fördergruppen mit unterschiedlichen Schwierigkeiten) Inhalte (z.B. individualisierte Aufgabenstellungen) Methoden und Medien (z.B. Präsentationstechniken) Sozialformen (z.B. Einzel- und Partnerarbeit) Lernvoraussetzungen (z.B. interessenbezogene Lerngruppen) Organisation und Zufall (z.B. Lerngruppen, die sich aus der Sitzordnung ergeben)	Lerntempo Lernstile/ Lernpräferenzen	(z.B. Wochenplanarbeit, Freiarbeit) kooperativer Unterricht (z.B. Projektunterricht, Gruppenunterricht) gemeinsamer Unterricht (z.B. Klassenunterricht) Blended Learning
---	---	---

Dabei ist es wichtig zu beachten, dass innere Differenzierung und Individualisierung eben nicht bedingungslos miteinander einhergehen. Differenzierung kann zur gelingenden Individualisierung beitragen, jedoch folgt nicht auf jede Differenzierung der Lernangebote garantiert eine Individualisierung durch die einzelnen Schüler*innen. Ein*e Lehrer*in kann beispielsweise auch jedem/r Schüler*in einen Einzelauftrag geben, ohne dabei inhaltlich zu differenzieren. Damit wird deutlich, dass Individualisierung als didaktischer Oberbegriff zu verstehen ist. Um ihn zu erfüllen, können verschiedene Unterrichtsformen angewandt werden wie beispielsweise Maßnahmen der Differenzierung oder auch des offenen Unterrichts (Haag & Streber, 2014, S. 43; Schorch, 2007).

Da in der Schule ein Spannungsverhältnis zwischen Individualität und Gemeinsamkeit

herrscht, braucht es eine zielführende innere Differenzierung, um professionelles Handeln zu ermöglichen. Rohlfs (2008) formuliert dafür folgende Grundsätze:

- „1. Heterogenität verlangt Differenzierung, aber alle Kinder sollten beim gemeinsamen Inhalt bleiben.*
- 2. Das Ausmaß der Lernhilfen muss so gestaltet sein, dass alle Kinder Lernfortschritte wahrnehmen können.*
- 3. Es ist soviel Differenzierung zu schaffen, dass alle Kinder angemessen lernen.*
- 4. Die differenzierten Aufgaben müssen in den gemeinsamen Unterricht eingebettet sein. Die Lernaufgaben müssen zum gemeinsamen Lernen beitragen und dorthin führen.*
- 5. Die Kinder mit Lernproblemen brauchen die Person des Lehrers/der Lehrerin besonders“ (S. 34 f.).*

Um Differenzierung als solches zu verstehen ist an dieser Stelle zu erklären, dass Differenzierung bereits in viel größeren Dimensionen beginnt. Differenzierung findet nicht nur in der Schule statt und wird von den dort Beteiligten initiiert, sondern zeigt sich durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen. Die Zuschreibung zu diesen sozialen Gruppen wird in den Schulen reproduziert. Unter Bezugnahme auf Nohl (2010) spricht Sturm (2016) in Zusammenhang mit diesen sozialen Gruppen von Milieus. „*Milieus* stellen Kulturen der praktischen Lebensführung und der Alltagsgestaltung dar, die auf der Grundlage kollektiver Erfahrungen basieren“ (Nohl, 2010, S.145). Die Zugehörigen werden in die jeweiligen Milieus hineingeboren bzw. -sozialisiert und können ihre Individualität nur innerhalb ihrer Milieus entfalten. Allerdings gehört man immer mehreren Milieus an, die sich überlagern (Nohl, 2010). Auch in der Schule finden sich spezifische Milieus, denen die Schüler*innen und Lehrer*innen angehören. Sturm (2016) fasst diesbezüglich vier Differenzkategorien zusammen, wobei es sich um gesellschaftlich etablierte Milieus handelt:

1. Mit sozio-ökonomischer Heterogenität sind unterschiedliche Zugänge zu ökonomischen Ressourcen gemeint. Diese Ungleichheit spiegelt sich in unterschiedlichen Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung in Schule und Unterricht (S. 66-72).
2. Die geschlechterbedingte Heterogenität geht über die bloße Unterscheidung der Geschlechter hinaus und schließt auch stereotypische

Zuschreibungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, wie beispielsweise in der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, mit ein (S. 80).

3. Die migrationsbedingte Heterogenität wird häufig auch als kulturelle Heterogenität bezeichnet und bezieht Aspekte sprachlicher, kultureller und sozio-ökonomischer Differenzen mit ein. In Bezug auf die Teilhabe an Bildung in der Schule spielen sprachliche, sowie kulturelle und historische Vorkenntnisse eine wesentliche Rolle (S. 94-96, 105).
4. Die Differenzkategorie behinderungsbedingte Heterogenität wird im Kontext Schule als sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf bezeichnet (S. 114-115).
5. In den vergangenen Jahren wurde auf erziehungswissenschaftlicher bzw. schulpädagogischer Ebene diskutiert, ob Leistung als schulische Differenzkategorie festgelegt werden sollte. Leistung stellt sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf schulischer Ebene einen wichtigen Bezugspunkt dar. Die Leistungsgesellschaft folgt der Idee, dass mehr Leistung zu privilegierten Möglichkeiten führt. Auch im Kontext Schule findet sich dieses Prinzip in Form von Jahrgangsklassen sowie exklusiven Bildungsgängen für höhere Leistung. Ob Leistung als eine mit den oben Genannten vergleichbare Differenzkategorie zu sehen ist, wird im Fachdiskurs noch diskutiert (S. 125-127).

Die Aspekte dieser verschiedenen Differenzkategorien fließen in unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler*innen ein, auf welche es in Schule und Unterricht zu reagieren gilt. Auf die Frage, wie dies gelingen könnte, wird nachfolgend eingegangen.

1.3.4.2. Mögliche Methoden der individualisierenden Unterrichtsgestaltung

Ausgehend von den oben angeführten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die Schüler*innen mitbringen, soll ein*e jede*r im Unterricht sein/ihr optimales Entwicklungspotential nutzen (können). Dies zu ermöglichen kann nach Hardy et al. (2011) durch adaptive Lernangebote gelingen. Adaptivität meint dabei die optimale Nutzung von Lerngelegenheiten, in dem „auf Schülerseite Lernprozesse so initiiert und aufrechterhalten werden, dass möglichst viele Schüler ihr Potenzial entfalten. Im Unterricht sind methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen also als ein an generellen

Lernprinzipien ausgerichtetes Angebot zu verstehen, welches in unterschiedlichem Maße an die Eingangsvoraussetzungen der Schüler angepasst sein kann“ (Hardy et al., 2011, S.821). Durch die methodisch-didaktische Schwerpunktsetzung wird unterschieden und festgelegt ob und wie individuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten durch die Schüler*innen erforderlich sind und in welchem Ausmaß die Steuerung der Lernprozesse durch die Schüler*innen bzw. die Lehrkräfte erfolgt (Hardy, et al., 2011, S.822). Diese methodisch-didaktische Schwerpunktsetzung zur optimalen Nutzung von Lernprozessen erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen:

1. Lehrer*innen – Schüler*innen – Interaktion:

Auf dieser Ebene kann das Vorwissen der Schüler*innen einbezogen werden, indem die Lernangebote an den kognitiven Voraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet werden. Über eine Anpassung der Lernangebote hinaus, sind Lösungsvorschläge der Schüler*innen fachlich in die Angebote einzubinden (Hardy et al., 2011, S. 823-824).

2. Schüler*innen – Schüler*innen – Interaktion:

Schüler*innen – Schüler*innen – Interaktion kann im Zuge von kooperativen Lernformen optimal genutzt werden, indem Schüler*innen sich gemeinsam mit Lernmaterialien auseinandersetzen und die Verantwortung und Steuerung des Lernprozesses übernehmen. Dabei braucht es klare Vorgaben, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen (Hardy et al., 2011, S. 824).

3. Individuelle Lernzielerreichung:

Auf dieser Ebene wird das Aufgabenangebot auf die individuellen Ausgangslagen der Schüler*innen abgestimmt. Diese Lernangebote ermöglichen individuelle Bearbeitungsmodi und Zeitrahmen, wobei die Angebote durch Rückmeldungen der Wissensstände kontinuierlich angepasst werden sollen (Hardy, et al. 2011, S. 824).

Diese drei methodisch-didaktischen Schwerpunkte stellen eine Basis für jegliche individualisierende Unterrichtsgestaltung dar. Nachfolgend werden nun Beispiele angeführt, welche spezifischen Methoden und Unterrichtsformen Individualisierung in der Schule innerhalb einer Klassengemeinschaft ermöglichen können beziehungsweise können sollen. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt der vielfältigen Methoden wie sie von Expert*innen beschrieben werden. Es besteht weder der Anspruch auf Vollständigkeit der Möglichkeiten noch einer Garantie, dass diese Methoden zu Individualisierung führen. Die nachfolgende Auswahl soll exemplarisch darstellen, welche Möglichkeiten und Formen

der Unterrichtsgestaltung in der Fachliteratur als für Individualisierung begünstigend ausgewiesen werden. Hinweise dazu gibt es für Lehrkräfte nicht nur in der einschlägigen bildungs- bzw. erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Literatur, sondern auch in diversen Handreichungen, etwa der vom österreichischen Bildungsministerium in Auftrag gegebenen Handreichung des Charlotte Bühler Instituts, die zwar keine Forschungsliteratur darstellen, jedoch versuchen, Lehrkräften praktische Handlungsanweisungen zu geben. Einige Auszüge davon finden sich auch in der folgenden Aufstellung.

Arbeitspläne und Arbeitsplanunterricht

Es gibt unterschiedliche Formen von Arbeitsplänen. Dabei sind von Tages-, über Wochen- bis zu Jahrespläne möglich. Für die Aufgaben des Arbeitsplans sind im Unterricht vorgegebene Zeitfenster bestimmt, in denen die Schüler*innen individuell an den Plänen arbeiten. Dass die Schüler*innen sowohl die Zeit, die sie für die einzelnen Aufgaben anwenden, als auch die Reihenfolge der Arbeitspunkte selbst bestimmen, ermöglicht, dass sie in ihrem eigenen Lernrhythmus arbeiten. Da Arbeitspläne sowohl Pflichtaufgaben beinhalten, die alle Schüler*innen erledigen müssen als auch Wahlaufgaben, können außerdem besondere Interessen der Schüler*innen berücksichtigt werden. Durch die Pflichtaufgaben wird sichergestellt, dass von allen Schüler*innen vorgesehene Lerninhalte gefestigt werden. Für Schüler*innen mit besonders hohem Arbeitstempo werden meist noch zusätzliche Aufgaben in Form von Vorschlägen eingebaut. Darüber hinaus ist es den Lehrer*innen möglich die Arbeitspläne an den individuellen Interessen, Begabungen und Lernständen der Schüler*innen anzupassen. So können Arbeitspläne einheitlich für die gesamte Klasse vorbereitet werden, aber auch für einzelnen Gruppen der Klasse bis hin zu einzelnen Schüler*innen. Auf diese Weise kann in besonderer Form auf Stärken und Schwächen der Schüler*innen eingegangen werden (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 31-32; Haag & Streber, 2014, S. 147-148).

Diese Form der Unterrichtsgestaltung ermöglicht es, die Schüler*innen in einem zeitlich vorgegebenen Rahmen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu stärken. Dabei ist aber wichtig, dass eine solcher Arbeitsplanunterricht schrittweise eingeführt wird, damit es zu keiner Überforderung der Schüler*innen kommt (Charlotte Bühler Institut, 2016, S.32).

Werkstatt- oder Stationenunterricht

Grundlegend für den sogenannten Werkstattunterricht ist, dass die individuellen Arbeitstempi, Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen berücksichtigt werden. Dazu werden zu einem bestimmten Thema, das der Klasse vermittelt werden soll, verschiedene Stationen aufgebaut, die von den Schüler*innen selbstständig und in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden können. Dabei soll mithilfe der Stationen gelingen möglichst verschiedene Repräsentationsformen einzubauen und somit viele individuelle Lerntypen anzusprechen. Das Ziel von einem solchen Werkstatt- oder auch Stationenunterricht ist es, mehrkanaliges Lernen zu ermöglichen. Durch die verschiedenen aufbereiteten Stationen sollen möglichst viele Sinne der Schüler*innen angesprochen werden und sowohl geistiges als auch praktisches Erfahren der Inhalte ermöglicht werden. Auf diese Weise können sich die Schüler*innen auf von ihnen bevorzugte und verschiedene Weisen mit vorgegebenen Themen auseinandersetzen. Voraussetzung ist dafür, dass die Aufgaben der einzelnen Stationen selbsterklärend sind und von den Schüler*innen selbstständig bearbeitet werden können. Dennoch ist es wichtig vor Beginn einer solchen Arbeitsphase die wichtigsten Arbeitsinformationen mit der Klasse zu besprechen und allgemein in das Thema der Stationen einzuführen (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 32-33; Haag & Streber, 2014, S. 150-151).

Niggli (2000) unterscheidet in Bezug auf Werkstattunterricht folgende Grundtypen:

- Übungswerkstatt zum Vertiefen und Anwenden der Inhalte sowie der Kontrolle von Lernfortschritten.
- Erfahrungswerkstatt zum Erleben, Erfahren, Problemlösen, Wahrnehmen und Verstehen der Inhalte.
- Informationswerkstatt zur indirekten, medialen Auseinandersetzung mit dem Inhalt.

Projektunterricht

Der Begriff Projektunterricht wird vielfältig gebraucht, so werden oft auch außerschulische Aktivitäten als sogenannte Projekttag bezeichnet. Die eigentliche Idee des Projektunterrichts in der Schule liegt aber darin, sich fächerübergreifend, also aus dem Blickwinkel verschiedener Fachgebiete, mit einem Thema auseinanderzusetzen. Im Zuge von Projektunterricht werden alle klassischen Rahmenbedingungen von Unterricht in der Schule, wie der übliche Zeittakt, ein festgelegter Stundenplan oder eingeteilter Fächerunterricht außer Acht gelassen. Durch eine solche Unterrichtsgestaltung soll das ganzheitliche und vernetzte Denken der Schüler*innen gestärkt werden. Auf diese Weise

wird eine Trennung von Lernen und Anwenden der Inhalte, beziehungsweise Theorie und Praxis zu einem Thema aufgehoben und es kommt zu einem Zusammenspiel der einzelnen Aspekte. Ohne es so zu benannt oder eine Theorie dazu formuliert zu haben, kann John Deweys pädagogisches Verständnis als grundlegend für den Projektunterricht gesehen werden. Er vertrat die Position, dass Erkenntnis durch selbsttätige Auseinandersetzung mit der Welt gewonnen wird. Indem die Schüler*innen selbst handeln, bleiben die Erkenntnisprozesse völlig offen und werden nicht durch Lehrer*innen oder Unterrichtsstrukturen eingegrenzt (Dewey, 1993). Es geht somit nicht darum vergangene oder festgelegte Vorgänge zu begreifen, sondern um einen offenen Ausgang der Erkenntnis von den Schüler*innen. Dies kann erreicht werden, indem die Schüler*innen komplett im Planungs- und Durchführungsprozess eingebunden sind. Die Schüler*innen sind bereits bei der Themenauswahl beteiligt, um ihre eigenen Interessen an Inhalten zu vertreten. Auch eine Teilhabe an der Auswahl von Materialien und Lernzielen kann zielführend sein. Die Planung, Durchführung und Reflexion des Projekts werden von den Lehrer*innen und Schüler*innen komplett gemeinsam übernommen, womit sich auch die Verantwortung für das Projekt auf alle Beteiligten aufteilt. Ziel ist es, im Zuge der Projektarbeit, ein praktisch relevantes Problem zu lösen und auf ein vorweisbares oder gedankliches Produkt beziehungsweise Endergebnis hinzuarbeiten. (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 33; Haag & Streber, 2014, S. 160).

Durch eine solche Form der Unterrichtsgestaltung kann auf die individuellen Interessen, Fähigkeiten und Stärken wie Schwächen der einzelnen Schüler*innen eingegangen werden. Durch die Offenheit und den freien Gestaltungsspielraum kann dabei eine besonders große Vielfalt erreicht und angesprochen werden.

„Das Projekt als Beitrag zur Bewältigung der Heterogenitätsproblematik ist dann pädagogisch stimmig, wenn gezielt alle Kinder einbezogen und gemäß ihrer individuellen Fähigkeiten eingesetzt werden [z.B. verschiedene Rollen bei einem Schulspiel oder Theaterstück]“ (Schorch, 2007, S. 196)

Wie auch bei der Methode des Werkstatt- beziehungsweise Stationenunterrichts ist es wichtig, die Projektarbeit langsam in der Klasse einzuführen und den Kindern schrittweis die Verantwortung zu übertragen, um eine Überforderung zu verhindern (Charlotte Bühler Institut, 2016, S.33).

Gruppenunterricht

Gruppenunterricht wird phasenweise in den alltäglichen Regelunterricht eingebaut. Dabei wird die Klasse von der Lehrperson zur Bearbeitung eines bestimmten Themas beziehungsweise Inhalts in Kleingruppen aufgeteilt. In einem zeitlich vorgegebenen Rahmen werden von den Schüler*innen selbstständig Ergebnisse ausgearbeitet, die später der gesamten Klasse präsentiert werden. Dabei ist es zielführend, wenn die Schüler*innen sich nicht nur eine methodische Auseinandersetzung mit dem Thema überlegen, sondern auch verschiedene Varianten der Ergebnispräsentation. Somit können die Kreativität, Selbstständigkeit, die Teamfähigkeit und Verantwortungsübernahme der Kinder gestärkt werden. Außerdem wird die Kommunikationsfähigkeit gefördert, indem die Schüler*innen sich gegenseitig aktiv zuhören und Informationen miteinander teilen. Auch die Organisationsfähigkeit der Schüler*innen wird gefördert, indem sie selbstständig für die Planung und Zeiteinteilung ihrer Aufgaben verantwortlich sind. Wichtig ist dabei, dass genug Zeit eingeplant wird, dass jede Gruppe die Ergebnisse ihrer Arbeit vorstellen kann. Dabei ist die Wertschätzung der Arbeitsleistung grundlegend, um die Schüler*innen für solch selbstständige Arbeitsformen motivieren zu können. Zum einen ermöglicht eine solche Unterrichtsgestaltung, dass möglichst viele Schüler*innen aktiv am Unterricht mitwirken, zum anderen aber ist dem/der Lehrer*in damit auch eine vorübergehende Differenzierung möglich. In dieser Zeit kann die Lehrperson intensiv Inhalte mit einzelnen Schüler*innen behandeln, während die Kleingruppen weiterführende Aufgaben zu diesem Thema bearbeiten (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 34; Haag & Streber, 2014, S.158-159).

Peer – Learning oder Tutorielles Lernen

Diese Methode kann sowohl in Phasen innerhalb des Regelunterrichts als auch außerschulisch umgesetzt werden. Außerdem können sich die sogenannten Lernteams sowohl innerhalb einer Klassenstufe als auch jahrgangsübergreifend zusammensetzen. Jedenfalls braucht es eine genaue Planung, Vorbereitung und Einführung seitens der Lehrer*innen. So muss mit den Tutor*innen zum einen besprochen werden, wie sich eben solche angemessen verhalten, zum anderen muss mit den Lernteams genau vereinbart werden, was diese in ihrer gemeinsamen Arbeitszeit erarbeiten sollen. Dazu werden zusammen mit der Lehrperson verbindliche Lernziele festgelegt. Damit die Lernpartner zielführend zusammenarbeiten können, braucht es gut vorbereitetes und klar strukturiertes Lernmaterial.

Gelingt das Peer – Learning beziehungsweise das tutorielle Lernen profitieren jedenfalls beide Seiten des Teams davon. Die Tutor*innen reflektieren als Helfende ihre eigenen Lern- und Bildungsprozesse und können dadurch das Selbstgelernte festigen. Neben der Sachkompetenz wird durch ein solch gemeinsames Lernen auch die Sozialkompetenz gestärkt. Darüber hinaus können die Inhalte einfacher verständlich sein, wenn sie von anderen Schüler*innen auf Basis eigener Lernerfahrungen in einer kindgerechten Sprache vermittelt werden.

Da diese Methode auf unterschiedliche Themenbereiche angewandt werden kann, ist auch ein Tausch der Rollen zwischen den Schüler*innen möglich. So sind sie einmal der/die Hilfesuchende und in einem anderen Themenfeld vielleicht der/die Helfende. Somit haben auch leistungsschwächere Schüler*innen die Möglichkeit für ein Thema, in dem sie sich gut auskennen, die Tutor*innenrolle zu übernehmen. Auf diese Weise kann auf vielfältige Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen eingegangen werden. Diese Unterrichtsform zeigt besonders deutlich, dass ein*e jede*r seine/ihre Stärken und Schwächen in anderen Bereichen hat und andere dementsprechend unterstützen kann (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 34-35; Haag & Streber, 2014, S. 155).

Freiarbeit

Unter Freiarbeit sind Phasen des Unterrichts zu verstehen in denen den Schüler*innen ein gewisser Grad an Wahlfreiheit zugestanden wird. Sie entscheiden beispielsweise selbst über die Arbeitsverfahren, Aufgaben, Reihenfolge, Materialien und Partner. Um Freiarbeit zu ermöglichen und vor allem gelingen zu lassen, müssen im Klassenzimmer verschiedene Lernzonen mit vielfältigen Materialien gestaltet sein. Da die Schüler*innen selbstständig und selbstbestimmt arbeiten, nimmt der/die Lehrer*in die Rolle eines/einer Lernbegleiter*in ein. In der Freiarbeit werden die Lernergebnisse allen Schüler*innen zugänglich gemacht. Damit Freiarbeit zur individuellen Förderung und somit der Individualisierung von Schüler*innen beitragen kann, muss bei den zur Verfügung gestellten Zeiträumen, den inhaltlichen Angeboten und Materialien natürlich darauf geachtet werden, dass sie den Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht werden (Haag & Streber, 2014, S.153-154).

Die Methode der Freiarbeit unterscheidet sich durch vier Grundformen:

- Es gibt Phasen der selbstständigen Arbeit in denen die Schüler*innen je nach Interesse selbstständig an von ihnen gewählten Themen arbeiten. Dabei entscheiden sie selbst, ob sie dies allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe tun wollen.

- In der individuellen Weiterführung von Unterrichtsthemen arbeiten die Schüler*innen an einem Thema ihres Interesses weiter und vertiefen dies damit selbstständig.
- In Übungs- und Wiederholungsphasen können die Schüler*innen entsprechend ihres eigenen individuellen Lernrhythmus die Unterrichtsinhalte vertiefen und ergänzen.
- Lernangebote, die zur freien Nutzung zur Verfügung gestellt sind, können von Schüler*innen genutzt werden, die schneller arbeiten (Haag & Streber, 2014, S.153-154).

Individueller Lernplan

Ein individueller Lernplan ist als eine Art Vertrag zwischen Schüler*in und Lehrer*in zu sehen, in welchem gemeinsam Lernziele vereinbart werden. Auf Grundlage von Beobachtungen der Lehrperson und von Lern- beziehungsweise Übungsergebnissen planen Lehrer*in und Schüler*in gemeinsam welche Kompetenzen gestärkt und weiterentwickelt werden sollen. Es ist auch möglich die Eltern der Schüler*innen als Informationsquelle in den Lernplan miteinzubeziehen. Dabei ist besonders wichtig, dass immer von einer Förderung der Begabungen ausgegangen wird. Die Förderung von individuellen Stärken kann weiterführend als Basis dienen, um mögliche Schwächen abzubauen. Individuelle Lernpläne erleichtern ein zielgerichtetes und strukturiertes Handeln in Bezug auf die Weiterentwicklung des jeweiligen Kindes. Dabei dient der Lernplan sowohl als Orientierung für die Lehrperson als auch den/die Schüler*in selbst. Im Lernplan wird die Gesamtentwicklung des Kindes transparent gemacht, wodurch der/die Schüler*in ihren eigenen Lernstand und -fortschritt immer präsent hat. Wichtig ist dabei, dass der Lernplan nicht zu umfangreich gestaltet wird, damit Lehrer*in und Schüler*in den Überblick bewahren können. Außerdem sind nur (wirklich) realistische, also für das jeweilige Kind umsetzbare Maßnahmen in den Lernplan aufzunehmen. Die im Lernplan festgehaltenen Maßnahmen sind kontinuierlich mit der Entwicklung des/der Schüler*in abzugleichen und rückzumelden beziehungsweise gemeinsam zu besprechen. Im Zuge dessen können bei Zielerreichung neue Ziele vereinbart und bei Nicht- oder Teilerreichung, die entsprechenden Zielformulierungen angepasst werden (Charlotte Bühler Institut, 2016, S. 36-37; Haag & Streber, 2014; Kress et al., 2013).

1.3.5. Bedingungsfaktoren und notwendige Ressourcen individualisierender Unterrichtsgestaltung

Um solche, an den individuellen Schüler*innen orientierte Unterrichtsmethoden ein- und umsetzen zu können, sind bestimmte Voraussetzungen erforderlich beziehungsweise mitzudenken. Bei Unterrichtsmethoden des offenen Unterrichts, wie sie oben beschrieben wurden (Freiarbeit, Planarbeit, Projektunterricht, Werkstatt- oder Stationenunterricht) wird durch die Selbsttätigkeit der Schüler*innen jedenfalls deren Selbstbestimmungserleben gefördert, für das fachliche Wissen kann dies nach aktueller Forschungslage nicht bedingungslos gesagt werden. Als gelingend lernfördernd können solche offenen Unterrichtsmethoden dann eingeschätzt werden, wenn es den Schüler*innen ermöglicht wird, durch Unterrichtsstrukturierung von Lehrer*innenseite, die neuen Inhalte an ihr verfügbares Wissen anknüpfen können. Die gebotene Vielfalt an Lernangeboten, -wegen und -methoden ist von den Lehrer*innen gut überlegt anzubieten, damit die Lernprozesse nach Auswahl und Bestimmung der zeitlichen Anordnung sowie Dauer der Lerntätigkeiten durch die Schüler*innen erfolgreich ablaufen können (Klieme & Warwas, 2011, S.809). Eine (reine) Differenzierung nach Aufgabenmaterialien, wie sie in Form von individuellen Aufgabenstellungen anhand unterschiedlicher Arbeitsblätter für einzelne Schüler*innen, häufig umgesetzt werden, lassen nach Hattie (2009) nur geringe Effektstärken aufweisen. Für eine passgenaue, individualisierte Förderung braucht es eine genaue Betrachtung der individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen, eine sogenannte differenzierte Diagnostik. Diese muss die individuellen Lernwege fortwährend begleiten, um kontinuierlich auf förderliche Weise auf die Lernprozesse einzuwirken. Diese unterrichtsintegrierte Diagnostik ist im anglo-amerikanischen Raum bereits Gegenstand von Forschungen, war im deutschsprachigen Raum bisher aber noch wenig thematisiert (Klieme & Warwas, 2011, S.810-811; Maier, 2010).

Um eine solche individualisierte Unterrichtsgestaltung planen und umsetzen zu können, sind spezifische Kompetenzen von den Lehrer*innen gefragt. Beck et al. (2008) weisen als Voraussetzungen auf Ebene der Lehrer*innen folgende Kompetenzen an:

- diagnostische Kompetenz
- Sachkompetenz
- didaktische Kompetenz
- Klassenführungskompetenz

Die genannten Lehrer*innenkompetenzen werden im Studium grundgelegt – insbesondere die Sachkompetenz und die didaktische Kompetenz. Auch die diagnostische Kompetenz wird in zahlreichen Lehramtscurricula als wesentlich zu erwerbende Fähigkeit genannt. In spezifischen Trainings können etwa die diagnostische Kompetenz, die eine relevante Rolle für eine gelungene individualisierte Unterrichtsgestaltung spielt, oder die Klassenführungscompetenz vertieft werden. Für Sachkompetenz und didaktische Kompetenz gilt die Empfehlung, durch laufende Fort – und Weiterbildung am aktuellen Stand zu bleiben (Beck et al., 2008; Klieme & Warwas, 2011, S. 813). Neben den Fähigkeiten der Lehrkräfte sind aber auch jene der Schüler*innen erforderlich, um offene Unterrichtsprozesse gelingen lassen zu können. So ist die Selbstregulation der einzelnen Schüler*innen entscheidend für die Wirksamkeit individualisierter Unterrichtsformen. Dabei sind die selbstregulatorischen Fähigkeiten der Schüler*innen sowohl für die Auswahl der individuellen Lernstrategien als auch auf motivationaler Ebene erforderlich. Diese Selbstregulation der Schüler*innen ist als Entwicklungsprozess zu verstehen, wobei die Lernprozesse im Zuge individueller Förderung immer weniger von außen (durch Lehrkräfte oder auch Eltern) und zunehmend von den Schüler*innen selbst reguliert werden (Klieme & Warwas, 2011, S.812-813; Boekaerts, 1999).

Fritz Bohnsack (2013) beleuchtet in seinen Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität im schulischen Unterricht unter anderem den Aspekt der Leistungsmaßstäbe. Durch die strenge Orientierung am Lehrplan geht es in der Schule weniger um eine individuelle Persönlichkeitsbildung als mehr um das Erreichen eines fixen Leistungsziels. Eine Orientierung an den individuellen Persönlichkeiten der Schüler*innen im Zuge offener Unterrichtsgestaltung hingegen zielt weniger auf Prüfungen als mehr auf Erfolge im Sinne der Selbstwirksamkeit der Schüler*innen ab. Leistung ist ein wesentlicher Faktor in Schule und Unterricht. Leistung kann Bestätigung verschaffen, kann aber auch destabilisieren, wenn Leistungserwartungen misslingen. Doch, wenn es im schulischen Unterricht weniger um Vergleiche allgemeiner Ziele ginge, sondern jede*r Schüler*in entsprechend seiner/ihrer individuellen Stärken und Schwächen gefordert und gefördert werden würde, könnten individuelle Lernerfolge stabilisiert werden. So bräuchte das System keine Versager, da nicht alle Schüler*innen dasselbe zu leisten hätten, sondern alle individuelle Lernziele verfolgen. Anstelle von Konkurrenz würde in den Klassen Kooperation zwischen den Schüler*innen vorherrschen. Dazu wären anstelle der leistungsvergleichenden Noten, individuelle Leistungsrückmeldungen erforderlich (S. 230-239). „Eine Weiterentwicklung der Lehrer-Professionalität im Bezug auf ihre diagnostische Befähigung – eine Schlüssel-

Kompetenz für Individualisierung und Differenzierung – müsste über Fortbildungen angestrebt werden“ (S.239). Denn in einem an den Schüler*innen und ihren individuellen Lernwegen orientierten Unterricht brauchen die Lehrenden ausgeprägte Diagnosefähigkeiten um individuell auf die Schüler*innen und ihre Lernvoraussetzungen eingehen zu können. Im Zuge der enormen Heterogenität in den Klassen versuchen viele Lehrer*innen und Schulen bereits durch verschiedene Differenzierungen Lernräume zu schaffen, in denen individuelle Lernwege begleitet werden können. Doch aufgrund der (bisherigen) Steuerung im Schulsystem des Fehlens von spezifischen Lehrer*innenfähigkeiten gestaltet sich dies teils schwierig. Die tatsächliche Umsetzung unterscheidet sich von Schule zu Schule, was auf vorhandene Möglichkeiten schließen lässt (S.245-249).

Natürlich gibt es unzählige Faktoren, die den schulischen Unterricht beeinflussen. Außerdem kann an dieser Stelle nicht bestimmt werden, welche Bedingungen ein Gelingen oder Nicht-Gelingen von Individualisierung beziehungsweise Bildungsprozessen an sich nach sich ziehen. Es können lediglich Bedingungsfaktoren und Ressourcen ausgewiesen werden, die Lern- und Bildungsprozesse, sowie Individualisierungsprozesse begünstigen könnten. Dabei werden gerade nachfolgende Aspekte für eine gelingende Individualisierung im schulischen Unterricht als besonders bedeutsame Ressourcen eingeschätzt und im Zuge der Forschung der vorliegenden Arbeit miteinbezogen.

Räumliche und materielle Ressourcen

Die Lernmaterialien für den Unterricht sind an die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der unterschiedlichen Schüler*innen anzupassen. Gerade in der Volksschule, welche den Beginn der Schullaufbahn markiert, unterscheiden sich die (Vor-) Wissensstände der Kinder enorm. Die Materialien müssen daran anknüpfend individuelle Wissensaneignung, Lern- und Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen bieten. Die Lernmaterialien müssen pädagogisch so durchdacht sein, dass die Schüler*innen sie allein oder auch in Zusammenarbeit mit anderen Schüler*innen selbstständig bearbeiten können. Idealerweise ist eine Erkundung von ständig verfügbaren Materialien - mit allen Sinnen - möglich (Hanke,2007; Kübler, 2012).

„Eine differenzierte Lernumgebung erfordert [...] (jederzeit) zugängliche Materialien zur freien Nutzung, wie z.B.:

- *Lernmaterialien, die dem individuellen Lerntempo und Können entsprechen*

- *Bücher, Spiele, Karteien, Arbeitsblätter, Sinnesmaterial*
- *Ressourcenecken oder Ressourcenräume, die mit besonderen Materialien angereichert sind, z.B. ein Minilabor, anspruchsvolle Denkspiele, Baubereiche mit herausfordernden Konstruktionsmaterialien etc.“*
(Palmstorfer, 2006, S. 22)

Damit die Schüler*innen sich effektiv, je nach ihren individuellen Bedürfnissen mit den Materialien auseinandersetzen können, braucht es neben Räumen die konzentriertes, ruhiges Arbeiten ermöglichen auch Platz an dem lebhaft in Partnerteams oder Gruppen an Inhalten gearbeitet und diskutiert werden kann. Wichtig sind, wie auch Palmstorfer (2006) betont, Lernbereiche, die den Schüler*innen zur freien Nutzung zur Verfügung stehen. So sind beispielsweise Bereiche zum Forschen, zum kreativen Gestalten, für Lernspiele, zum Lesen von Sachbüchern einzurichten, wobei den Schüler*innen täglich ein Teil der Unterrichtszeit zur freien Verfügung gestellt werden soll. Dabei müssen jedoch nicht immer alle Bereiche und Materialien gleichzeitig vorhanden sein (Kübler, 2012; Seydel, 2009).

Personelle Ressourcen

Gerade in individualisierenden Unterrichtssettings spielt die Verfügbarkeit der Lehrperson beziehungsweise von mehreren Lehrer*innen eine entscheidende Rolle. Um Individualisierung im Unterricht wirksam zu ermöglichen, müssen die Lehrpersonen im Zuge der Unterrichtsplanung und -gestaltung auch Freiräume ermöglichen, in denen sie das individuelle Lerngeschehen der Schüler*innen beobachten können, um darauf in Form von individueller Förderung und Forderung überhaupt reagieren zu können. Damit dies gelingen kann, ist ein hohes Ausmaß personeller Ressourcen notwendig.

„Es geht also – in der Unterrichtspraxis – um das immanente Problem, wie die knappe Ressource Lehrkraft auf die Vielzahl der Schülerinnen und Schüler zu verteilen ist, die ihrer bedürfen“ (Breidenstein, 2014, S. 38).

Um diese – eben meist knapp – verfügbaren personellen Ressourcen so zu nutzen, dass den Schüler*innen ein möglichst hohes Maß an individuellen Lernerfahrungen eröffnet werden kann, ist die Zusammenarbeit im Lehrer*innenteam entscheidend. Nach Terhart & Klieme (2006) stellen das Ausmaß der Zusammenarbeit zwischen den Lehrer*innen und die Intensität dieser Kooperation einen nachweislichen Faktor für die Qualität einer Schule dar. In Bezug auf individualisierende Unterrichtsgestaltung bietet vor allem das Team-Teaching eine effektive Möglichkeit. Beim Team-Teaching wird der Unterricht einer

Klasse von zwei Lehrpersonen organisiert und durchgeführt, was individuelles Eingehen auf einzelne Schüler*innen beziehungsweise Lerngruppen ermöglicht. Es besteht dabei aber auch die Möglichkeit zwei Klassen zusammenzuführen, in welchen zwei Lehrpersonen verschiedene Formen des Lehrens und Lernens durchführen. Auf diese Weise kann es gelingen individuelle Lerntypen anzusprechen beziehungsweise die Schüler*innen vom jeweiligen Status abzuholen und so ein Weiterlernen anzuregen – also zu fördern und zu fordern (Hildebrandt & Maienfisch, 2014). Um ein solches Team-Teaching wirkungsvoll durchzuführen, ist es natürlich grundlegend, dass die beteiligten Lehrer*innen ihre pädagogischen Überzeugungen teilen und sie im Sinne der Unterrichtsorganisation effektiv zusammenarbeiten (können). Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine solche Zusammenarbeit in einem Team von Beginn an problemlos funktioniert. Es braucht Zeit, um ein starkes Team aufzubauen, das wirkungsvoll zusammenarbeiten kann (Groeben & Kaiser, 2012).

Zeitliche Ressourcen

In Unterricht der auf Individualisierung der Schüler*innen abzielt, ist auch die Gestaltung der Zeitstrukturen ein wichtiges Kriterium. Um bestmöglich auf die Individualität der Schüler*innen eingehen zu können, braucht es keinen fixen Stundenplan, der nach Unterrichtsfächern und -einheiten unterteilt ist, sondern einen Tagesablauf der nach einem schüler*innenorientierten Rhythmus gegliedert wird. Eine solche Zeitgestaltung des Unterrichtstages wechselt zwischen Lernzeiten und Entspannung beziehungsweise Ruhe sowie zwischen fremd- und selbstbestimmten Phasen ab. Damit die geplante Zeitstruktur auch an den jeweiligen Schüler*innen orientiert wird, werden diese in die Planung miteinbezogen. So wird die Rhythmisierung des Tages am Morgen gemeinsam besprochen, zur Veranschaulichung über den Tag in der Klasse bildlich dargestellt, und am Ende des Unterrichtstages reflektiert (Buddenberg, et al., 2014). Zu einer Unterrichtsgestaltung, die Individualisierung der Schüler*innen ermöglichen kann, gehören

„eine Phasengliederung, die Zeit zum Verweilen und Vertiefen lässt, das Ausbalancieren strukturierter und offener Angebote sowie der Wechsel zwischen zielorientierten und zielfreien Phasen einerseits und zwischen Bewegung und Ruhe andererseits“ (Stöckli & Stebler, 2011, S. 14).

Im Sinne einer effektiven Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ist es aber wichtig, dass nicht nur die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft, sondern auch jene der Lehrperson in die Planung des Tages miteinbezogen werden (Pfeifer,

Bergmann & Holtappels, 2008).

1.3.6. Internationaler Vergleichsblick

Mit der zunehmenden Heterogenität der gesamten Gesellschaft rückt wie schon betont, besonders auch im schulischen Kontext die Vielfalt der Schülerschaft zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Expert*innen. In Österreich hat im Zuge dessen, das auch in der vorliegenden Arbeit herangezogene Charlotte Bühler Institut - im Auftrag des Bundesministeriums - einen Leitfaden herausgegeben, um den in der Praxis tätigen Pädagog*innen theoretische Grundlagen für die Herausforderung der individualisierenden Unterrichtsgestaltung zur Verfügung zu stellen. Auch in anderen Ländern findet eine fachliche Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Umgang mit der Heterogenität in Schule und Unterricht statt (Charlotte Bühler Institut, 2016).

So hat beispielsweise in Deutschland die Friedrich Ebert Stiftung diesbezüglich bereits im Jahr 2014 eine Expertise unter dem Titel *„Individuelle Förderung als schulische Herausforderung“* veröffentlicht und sich im Jahr 2017 erneut mit *„dem Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“* auseinandergesetzt. Ähnlich wie im Leitfaden des Charlotte Bühler Instituts, haben sich die von der Friedrich Ebert Stiftung beauftragten Expert*innen mit der Diskussion um die Möglichkeit der individualisierenden Unterrichtsgestaltung in der Schule auseinandergesetzt (Fischer et al., 2014; Vock & Gronostaj, 2017).

Neben diesen theoretischen Ausführungen war die pädagogische Herausforderung, welche die heterogene Schülerschaft für die praktizierenden Lehrer*innen mitbringt auch zentrales Thema einer standardisierten Lehrer*innenbefragung von Kunze & Solzbacher. Die beiden Pädagoginnen und Universitätsprofessorinnen haben die Daten dieser Untersuchung in der Sekundarstufe 1 an Schulen in Nordrheinwestfalen und Niedersachsen erhoben. Das Ziel der Forschung lag darin, herauszufinden welchen Stellenwert individuelle Förderung im Unterricht für die dort tätigen Lehrer*innen hat und wie diese die Möglichkeiten der Umsetzung beschreiben. Eine große Mehrheit der befragten Lehrkräfte, nämlich 98%, gab an, dass sie individuelle Förderung der Schüler*innen als wichtig erachten und somit als anzustrebendes Ziel sehen. Jedoch wurde, ebenso prägnant, von einer Vielzahl der Befragten große Probleme in der Umsetzung dieses Ziels betont. In der Erhebung von Kunze & Solzbacher sehen 90% der befragten Lehrkräfte eine individuelle Förderung der Schüler*innen als nicht umsetzbar. Dies begründen sie mit den gegebenen

Rahmenbedingungen und den damit verbundenen – als unbestreitbar eingeschätzten – Anforderungen (Kunze, 2010).

In Finnland beispielsweise spielt die Ausrichtung der Unterrichtsmethoden nach den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen eine zentrale Rolle. Da Finnland ein Gemeinschaftsschulsystem von der ersten bis zur neunten Klasse hat, sind die Schulklassen besonders stark heterogen. Das Ziel liegt darin, dass die Schüler*innen ihre gesamte Schullaufbahn in derselben Schule absolvieren können. Es gibt jedoch auch einige geteilte Grund- und Sekundarschulen. In den Klassen der Gemeinschaftsschulen ist es aufgrund der starken Heterogenität umso schwieriger, aber gleichzeitig auch wichtiger auf die Individualität der Schüler*innen einzugehen. Auch wenn dies für die Lehrkräfte eine besondere Herausforderung mit sich bringt, sind den Lehrer*innen in Finnland Möglichkeiten der Individualisierung sowie der Erstellung von individuellen Lernplänen gegeben. Dabei steht ein frühes Erkennen und Umsetzen von speziellem Förder- oder Förderbedarf im Zentrum der pädagogischen Tätigkeit. Im Jahr 2012 waren es 48% der Schüler*innen, die in einem oder mehreren Fächern nach einem individualisierten Lehrplan aufgrund besonderen Förderbedarfs gelernt haben (OECD, 2011; Sahlberg, 2012).

Auch in Kanada, einem Land, in dem eine sogenannte Einwanderungsgesellschaft lebt, sind die Schulen besonders mit Heterogenität konfrontiert. Ebenso wie in Finnland findet sich ein Gemeinschaftsschulsystem. In der Grundschule werden die Schüler*innen gemeinsam unterrichtet, anschließend wird die Gesamtschule besucht und erst nach der zehnten Klasse folgt eine Aufteilung der Schüler*innen je nach angestrebtem Bildungs- und Berufsgang. Für besonderen Förder- und Förderbedarf gibt es spezielle Kurse. Auch, wenn es Förderschulen gibt, werden Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf und jene mit besonderen Begabungen größtenteils gemeinsam beschult. Dass die Lehrkräfte in einem hohen Maß auf die Individualität der Schüler*innen eingehen können, wird auch dadurch verstärkt, dass den einzelnen Schulen große Flexibilität und Selbstständigkeit in der Einteilung und Verwendung sowohl der eigenen Ressourcen aber auch jener zur Kooperation mit verschiedenen Expert*innen gegeben wird (Köpfer, 2013; OECD, 2003; Schäfer, et al., 2007).

1.4.Strukturelle Rahmenbedingungen: Unterricht als Massenlernprozess

Nachdem Heterogenität in der Institution Schule thematisiert wurde und einige Möglichkeiten von individualisierender Unterrichtsgestaltung aufgezeigt wurden, soll in diesem Kapitel nach den Rahmenbedingungen von Unterricht an sich gefragt werden.

In der Frage nach einem zielführenden Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen im Unterricht darf und kann nicht außer Acht gelassen werden, wie sich Unterricht in der Schule als solcher überhaupt strukturiert und organisiert beziehungsweise wie er durch äußere Strukturen mitbestimmt wird. Das Besondere am schulischen Unterricht ist die rationale Organisation der dort stattfindenden Lernprozesse. Fend (2008) bezeichnet die Bildungssysteme „[...] als Orte der Methodisierung von Lehren und Lernen [...]“ (S.31). Das Spezifische am institutionalisierten, also schulischen, Unterricht ist demnach in der Gestaltung von geplanten, stabilen Lernprozessen zu sehen (Fend, 2008, S. 28-31).

„Damit werden ansonsten ausbleibende oder 'naturwüchsig' ablaufende Lernprozesse organisiert und systematisiert. Die erwünschten Lernprozesse werden in Schulsystemen über gesetzliche Normierungen, über die Entwicklung von Programmen, über die Bereitstellung materieller und personeller Ressourcen und vor allem über die Entwicklung der Kompetenzen des Lehrens, also über die Entwicklung eines Teaching-Know-hows, systematisch über viele Jahre arrangiert“ (Fend, 2008, S. 31).

In den Schulklassen werden strukturierte Massenlernprozesse organisiert, was an sich schon eine Herausforderung darstellt. Wie es dabei gelingen kann auf die Individualität der einzelnen Schüler*innen einzugehen, scheint eine weitere herausfordernde Aufgabe zu sein. Um weiterführend dieser Frage nachgehen zu können, wird an dieser Stelle versucht aufzuzeigen durch welche Bestimmungen und Strukturen Unterricht in der Schule gerahmt wird.

Der erste Absatz des §2 im Schulorganisationsgesetz legt allgemein die Aufgabe der Schule wie folgt fest:

*„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen“
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Schulorganisationsgesetz).*

Als Grundlage dafür dient die Volksschule dazu, allen Schüler*innen als Basis ihrer Schullaufbahn eine Elementarbildung zu vermitteln, die für alle Schüler*innen gemeinsam ist.

Damit diesem Ziel nachgegangen werden kann, erlässt das zuständige Bundesministerium Lehrpläne, nach denen die in der Praxis tätigen Lehrkräfte ihr pädagogisches Handeln ausrichten. In den Lehrplänen sind dazu, die allgemeinen Bildungsziele, die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände, sowie didaktische Grundsätze enthalten. Außerdem werden der Lehrstoff, sowie die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen bestimmt, wobei für die Volksschulen eigenen Lehrpläne gelten. Für die ersten vier Klassen beinhaltet der Lehrplan folgende Pflichtgegenstände für Volksschulkinder:

- Religion
- Lesen
- Schreiben
- Deutsch
- Sachunterricht
- Mathematik
- Musikerziehung
- Bildnerische Erziehung
- Technisches Werken
- Textiles Werken
- Bewegung und Sport

(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Schulorganisationsgesetz)

Dabei besagt das Schulorganisationsgesetz §13, dass der Unterricht in Volksschulen mit der Ausnahme einzelner Unterrichtsfächer beziehungsweise -stunden von einem/einer Klassenlehrer*in durchzuführen ist. Für Kinder mit speziellem Förder- oder Förderbedarf können als Unterstützung besonders ausgebildete Lehrkräfte zum Einsatz kommen. Die Schüler*innenzahl in einer Volksschule legt dabei der/die jeweilige Schulleiter*in fest. Dabei sind für die Festlegung von Zahlen Erfordernisse der Pädagogik und Sicherheit, räumliche Möglichkeiten sowie mögliche Belastungen der Lehrer*innen zu berücksichtigen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Schulorganisationsgesetz).

Auch im nationalen Bildungsbericht Österreich (Oberwimmer et al., 2018) wird dem Themenbereich der Schulstruktur beziehungsweise -organisation mit Blick auf die in österreichischen Schulen verfügbaren Ressourcen Aufmerksamkeit geschenkt. So werden beispielsweise personelle Ressourcen, wie die Schüler*innen-Lehrer*innen-Relation und finanzielle wie sachliche Ressourcen beleuchtet. In Österreich variiert die Schulstruktur in den unterschiedlichen Gemeinden enorm, so reicht es von Gemeinden mit Kleinvolksschulen - die weniger als vier Klassen beinhalten - bis zu Gemeinden mit voll ausgebauter Schulstruktur mit vielfältigem Beschulungsangebot. Die Organisation und Verfügbarkeit zwischen den unterschiedlichen Schulstrukturen der einzelnen Gemeinden variiert, wobei Wien mit seiner voll ausgebauten Schulstruktur eine Sonderstellung zwischen den verschiedenen Bundesländern zuzuschreiben ist. Außerhalb von Wien liegen ein Viertel der Volksschulen in Gemeinden mit nur Kleinvolksschulen (Volksschulen mit weniger als vier Klassen). 61% der Volksschulen beschulen weniger als 100 Kinder, wobei darunter 27% der Volksschulen sogar von unter 50 Schüler*innen besucht werden. Die Klassenschüler*innenzahl stellt einen wichtigen Faktor für die Ressourcenverteilung dar. Im OECD – Vergleich liegen die Schüler*innen pro Klasse und damit die Betreuungsrelation in Österreich unter dem Durchschnitt. Im Schuljahr 2015/16 waren die Klassenschüler*innenzahlen mit einem Richtwert von 20 – 25 festgelegt. Im Laufe der zeitlichen Entwicklung haben sich auch die Klassengrößen in Volksschulen verändert. So waren es im Jahr 1970/71 31,2 Schüler*innen in einer Volksschulklasse, 2016/17 waren es 17,7 Schüler*innen. Somit sind aufgrund der relativ geringen Unterrichtsstundenzahl in Volksschulen 12,1 Schüler*innen pro Lehrperson beziehungsweise 1,5 Lehrer*innen pro Klasse zu bestimmen. Auch dabei wird die Sonderstellung Wiens deutlich. Die Klassenschüler*innenzahlen in Wiener Volksschulen sind im Vergleich zu anderen um 20%

erhöht. Generell sind in Bezug auf die Klassenschüler*innenzahlen innerhalb Österreichs starke Unterschiede, vor allem auch zwischen Stadt und Land zu erkennen. Verteilt auf ganz Österreich haben nur 36% aller Volksschulklassen mehr als 20 Schüler*innen. Wenn man diese Zahlen jedoch bundesländerspezifisch betrachtet, haben in Wiener Volksschulen 78% der Klassen mehr als 20 Schüler*innen, im Burgenland hingegen sind es lediglich 19%. (Oberwimmer, et al., 2018, S. 51 -70; S. 94 - 102). Die tatsächliche Zuteilung und Festlegung der Zahl an Schüler*innen pro Klasse obliegt, wie oben aus dem Schulorganisationsgesetz hervorgeht jedoch beim jeweiligen Schulleiter (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Schulorganisationsgesetz). Wichtig für das Verständnis des Zusammenwirkens aller Faktoren der Schulgestaltung ist außerdem, dass im Vergleich der verschiedenen Schulstrukturen die finanziellen Ausgaben pro Kopf in Volksschulen am niedrigsten sind. Um beispielsweise Team-Teaching zu ermöglichen sind gegenüber Leistungsgruppen 10% höhere Ausgaben notwendig. Die Betreuungsrelationen an den Schulen sind immer wieder Thema in Bildungsdiskussionen, da aus diesen Zahlen in Verbindung mit den Vorgaben der Lehrpläne der Bedarf an Lehrer*innen erhoben wird. Dass kleinere Schulklassen, im Sinne einer Individualisierung der Schüler*innen, eine bedarfsorientiertere Unterrichtsgestaltung ermöglichen würden wurde bisher häufig vermutet jedoch wissenschaftlich noch nicht belegt. Ob es den Lehrer*innen durch eine Verringerung der Schüler*innenzahl oder eine Erweiterung der Personalressourcen möglich wäre, sich besser an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen zu orientieren, kann somit nicht gesagt werden. Im Zuge der Überprüfung der Bildungsstandards wird die Unterstützung der Lehrkräfte durch zusätzliche Fachkräfte jedoch thematisiert. Dabei wird der große Wunsch nach Unterstützung deutlich, wobei vor allem Dyskalkulietrainer*innen, Legasthietrainer*innen und Stützlehrer*innen von den tätigen Lehrkräften gefordert werden (Oberwimmer, et al., 2018, S. 51 -70; S. 94 - 102).

1.5.Rechtliche Rahmenbedingungen: Kinderrecht und Chancengleichheit

Wie im vorangegangenen Kapitel thematisiert ist der Unterricht in Schulen als Massenlernprozess von strukturellen Rahmenbedingungen bestimmt, welche neben der Heterogenität der Schüler*innen eine weitere Herausforderung für die tätigen Lehrkräfte darstellt. Außerdem muss der Unterricht dem Prinzip der Chancengerechtigkeit entsprechen, welchem die Institution Schule nach Bestimmung der Bundesverfassung zu

folgen hat.

Die österreichische Bundesverfassung fordert Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit im Bereich der Bildung. Dementsprechend heißt es in Art. 14 (Bundes – Verfassungsgesetz), dass die Schule

„der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen“ (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, Bundes-Verfassungsgesetz).

Die rechtliche Grundlage besagt auf diesem Weg, dass allen Schüler*innen die bestmögliche Bildung zusteht. Darauf, dass *das Beste* sich aber je Schüler*in individuell unterscheidet wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Die individuelle Potentialentfaltung ist mit der Forderung nach Chancengleichheit aber bereits seit 1989 in der Kinderrechtskonvention näher ausgeführt. Die Artikel 28 und 29 bestimmen das Recht auf Bildung für Kinder und beziehen die Individualität dieser mit ein.

In Artikel 29 ist verankert, dass die Bildung eines Kindes auf dessen Persönlichkeit ausgerichtet sein muss. Somit muss jedem Kind die Möglichkeit gegeben sein, seine individuellen Begabungen und Fähigkeiten zur Entfaltung zu bringen (Bundesministerium für Familien und Jugend, 2014, S. 46).

Die Gesetzestexte der Bundesverfassung und auch der Kinderrechtskonvention stellen eine verbindliche Grundlage für das pädagogische Handeln in Schule und Unterricht dar. Als besonders zentral ist dabei die Forderung zu sehen, ein jedes Kind – beziehungsweise jede*n Schüler*in in der je individuellen Entwicklung zu unterstützen.

2. Zusammenfassung und Erkenntnisinteresse

An dieser Stelle werden nun die wichtigsten Aspekte der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema zusammengefasst, um aufbauend darauf das Erkenntnisinteresse und den Forschungszweck dieser Masterarbeit zu verdeutlichen.

Sowohl allgemein in der Gesellschaft als auch spezifisch im Kontext Schule und

Unterricht zeigt sich eine steigende Wahrnehmung von Heterogenität (Schmid & Samhaber, 2013). Eine damit verbundene, zunehmende Pluralisierung von Lebenswelten spiegelt sich auch in der Etablierung individualisierter Bildungswege wider (Altrichter, 2009). Spezifische Methoden und Unterrichtsformen können eine Individualisierung der Schüler*innen innerhalb einer Klassengemeinschaft ermöglichen. Dabei geht es nicht nur darum sich an den individuellen Schüler*innenpersönlichkeiten und Lernvoraussetzungen zu orientieren, sondern die Lernprozesse entsprechend individuell zu begleiten.

Wie oben beschrieben findet sich auch in den Rechten der UN-Kinderrechtskonvention ein Verweis auf die Auseinandersetzung mit Individualisierung. Im Sinne von Chancengleichheit steht Kindern also eine Entwicklung nach ihren individuellen Bedürfnissen und Gegebenheiten zu (Bundesministerium für Familie und Jugend, 2014).

Diesen Aspekt beziehen auch Unterrichtsexpert*innen mit ein, wenn sie über die Kriterien von gutem beziehungsweise gelingendem Unterricht sprechen. Für Meyer (2004) beispielsweise ist individuelle Förderung der Schüler*innen ein unabdingbares Merkmal im schulischen Unterricht.

Damit es Lehrer*innen in der Organisation und Ausübung ihres Unterrichts auch gelingen kann, entsprechend den individuellen Schüler*innen zu handeln sollen sie in ihrer Ausbildung bestmöglich darauf vorbereitet werden. Diesbezüglich ist der Aspekt der individuellen Förderung auch in den Standards der Lehrer*innenbildung nach Oser (2001) oder jenen der KMK (Terhart, 2002) verankert. Darüber hinaus finden sich – spezifisch auf Österreich bezogen – in den EPIK-Domänen Hinweise zum Umgang mit Heterogenität (Schratz, Paseka & Schrittemser, 2011).

Die Bedeutung und den Einfluss, den Lehrkräfte für und auf den Unterricht beziehungsweise ihre Schüler*innen haben ist zweifellos enorm. Dies bestätigt unter anderen auch die Forschung von Hattie (2014). Um diesen besonderen Stellenwert der Lehrer*innen für den Unterricht und somit die Bildungs- und Lernprozesse der Schüler*innen erfolgreich zu nutzen, gibt Hattie den Rat, dass Lehrer*innen ihren Unterricht und ihr Lehrer*innenhandeln durch die Augen der Schüler*innen sehen sollen und dementsprechend agieren. Seidel (2011) beschreibt die zentrale Aufgabe in der Begleitung und Anregung von Lernprozessen der Schüler*innen.

Was sich in den Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft immer wieder findet ist die Einstellung beziehungsweise Haltung der Lehrer*innen gegenüber Heterogenität. Ob diese aber negativ und abwertend behaftet ist

lässt sich anzweifeln, da beispielsweise in einer Untersuchung an deutschen allgemeinbildenden Schulen eine große Kluft zwischen dem Anspruch der Lehrer*innen und den Möglichkeiten die sie haben, festgestellt wurde. So sieht ein Großteil der befragten Lehrkräfte individuelle Förderung der Schüler*innen als unbedingt notwendig, die Lehrkräfte sehen jedoch wenig Möglichkeit dies umzusetzen. Somit scheitert es laut dieser Untersuchung nicht an der Haltung der Lehrkräfte, sondern an den Bedingungen von Schule und Unterricht (Vodafone Stiftung, 2011).

In theoretischen Überlegungen zum Thema hat die Individualisierung der Schüler*innen einen hohen Stellenwert. Auch zur praktischen Umsetzung gibt es zahlreiche Überlegungen und Handlungsvorschläge. Dabei spielt vor allem die innere Form von Differenzierung, in welcher spezifisch auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen eingegangen wird, eine zentrale Rolle (Haag & Streber, 2014).

Um solche Angebote zielführend umsetzen zu können, sind zum einen gewisse Bedingungsfaktoren hinsichtlich Lehrer*innenkompetenzen und Leistungsmaßstäbe grundlegend, zum anderen braucht es bestimmte Ressourcen wie räumliche, personelle, materielle und zeitliche. Demgegenüber stehen strukturelle Bedingungen, welche Unterricht als Massenlernprozess organisieren (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Schulorganisationsgesetz; Fend, 2008).

Laut Bildungsbericht Österreich 2018 sind die Betreuungsrelationen in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern besser. Die Klassenschüler*innenzahl liegt unter dem Durchschnitt, wobei Wiener Schulen in Blick auf die Zahlen eine Sonderstellung einnehmen und die Klassen durchschnittlich mehr Schüler*innen beinhalten (Oberwimmer, et al., 2019). Da sich auch Unterschiede zwischen den Bundesländern finden wird die Untersuchung und der Vergleich von Schulen in und außerhalb von Wien interessant. Vor dem Hintergrund der vermeintlich guten Betreuungsrelation wird in der Forschung dieser Masterarbeit untersucht, wie die Ressourcen und vor allem die Möglichkeiten, die damit für Individualisierung gegeben sind in den untersuchten Volksschulen tatsächlich vorhanden sind.

Denn die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Individualisierung von Schüler*innen im Unterricht zu untersuchen. Vor dem Hintergrund, dass die Heterogenität der gesamten Gesellschaft und damit auch von Schüler*innen stetig wächst und damit auch der Wunsch in seiner jeweiligen Individualität gesehen und sich dementsprechend entwickeln zu können beziehungsweise darin unterstützt zu werden, wird

eben oft Individualisierung als Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit dieser Heterogenität gegeben. Die Frage ist wie die Umsetzung in der schulischen Praxis gelingt, denn ohne Frage bedeutet individualisierendes Unterrichtshandeln große Herausforderungen für die tätigen Lehrer*innen.

Deshalb kann ein Aufdecken der Möglichkeiten und Unmöglichkeiten für Individualisierung im schulischen Unterricht am besten durch eine Befragung von praktizierenden Lehrer*innen gelingen.

„Jedes Kind hat den Anspruch auf bestmögliche Förderung durch Schule, da jedes gleich wertvoll ist und dieselbe Wertschätzung und Anerkennung verdient. Dabei ist aber jedes Kind auch anders und bedarf deshalb einer individuellen oder individualisierenden Strategie zur Förderung, die ein ‚Unterricht im Gleichschritt‘ gerade nicht zu leisten vermag“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 24).

Wie diesem Anspruch im Zuge von Unterricht in Schulen gerecht werden kann, soll eben diese Arbeit mit ihrer theoretischen und praktischen Ausführung zeigen. Dabei werden in der Forschung der vorliegenden Arbeit nicht einzelne Dimensionen von Heterogenität in den Mittelpunkt gestellt, sondern Heterogenität als Komplex von Verschiedenheit der gesamten Schülerschaft in Bezug auf Lernvoraussetzungen, -ziele, -bedürfnisse in jeweiligen Situationen - also insgesamt individuelle Lernsituationen – beachtet. In Bezug darauf soll aufgezeigt werden welche Bedingungen oder Gegebenheiten es gemäß der Wahrnehmung der Lehrer*innen ermöglichen, Prozesse zu eröffnen, in denen die Schüler*innen entsprechend ihrer Individualität gefördert und gefordert werden. Individualisierung schließt somit Förderung und Forderung je nach gegebener Situation für die jeweiligen individuellen Schüler*innen mit ein.

Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird im Zuge der Forschung mittels Lehrer*inneninterviews untersucht, ob individualisierende Unterrichtsmaßnahmen im schulischen Unterricht umgesetzt werden beziehungsweise umgesetzt werden können. Damit wird weiters aufgezeigt und zusammengefasst worin wirkliche Möglichkeiten zur Individualisierung der Schüler*innen liegen und bei welchen Handlungsoptionen es sich aber vielleicht um programmatische Fallen handelt.

Mit diesem Ansatz und der herangezogenen Methode setzt die Masterarbeit an den Erkenntnissen der erwähnten Forschungen an und führt diese weiter.

Wie oben angeführt wurde sowohl das Charlotte Bühler Instituts (2016) als auch die Friedrich Ebert-Stiftung (Fischer et al., 2014) beauftragt sich theoretisch mit der Herausforderung der Heterogenität in Schule und Unterricht auseinanderzusetzen und eine entsprechende Handreichung zu formulieren. Diesbezüglich wurden Überlegungen zusammengefasst, wie es unter diesem Aspekt, gelingen kann den schulische Unterricht als einen schüler*innenorientierten zu gestalten. Diese Ausführungen sind als theoretische Darstellung der Möglichkeiten von individualisierendem Unterrichtshandelns zu sehen (Charlotte Bühler Institut, 2016; Fischer et al., 2014; Vock & Gronostaj, 2017).

Sowohl die Vodafone Stiftung Deutschland (2011) als auch Kunze & Solzbacher (Kunze, 2010) haben die Notwendigkeit erkannt, die praktizierenden Lehrkräfte in solche Diskussionen einzubeziehen und haben in ihren empirischen Forschungen unter anderem Lehrer*innenbefragungen durchgeführt. Dabei sind die Ansichten und Einschätzungen der praktizierenden Lehrer*innen nicht nur hinsichtlich Schule und Unterrichtsgestaltung allgemein, sondern vor allem auch bezüglich der Bedeutung von individueller Förderung ins Zentrum gerückt. Diese Forschungen haben aufschlussreiche Erkenntnisse über die Einschätzung der Lehrer*innen gebracht. Doch in diesen Forschungen wurden aktuelle Einschätzungen der Lehrer*innen zum Ist-Stand erhoben, wobei das Vorhandensein und Nicht-Vorhandensein von Rahmenbedingungen und Möglichkeiten zentral waren. Die Forschung dieser Masterarbeit geht an dieser Stelle weiter und fragt in Form von Erfahrungsberichten nach gegebenen Möglichkeiten, und weiter nach Einschätzungen, was es bräuchte, um die Möglichkeiten zu erweitern. Um Möglichkeiten der Individualisierung im schulischen Unterricht schaffen beziehungsweise erhöhen zu können, sind es die Erfahrungen der Lehrer*innen die einbezogen werden müssen. Deshalb fragt diese Masterarbeit konkret nach expliziten und individuellen Erfahrungsberichten der praktizierenden Lehrer*innen. Die Besonderheit der vorliegenden Arbeit liegt weiterführend in der Auswertung dieser Erfahrungsberichte. Durch die Methode der dokumentarischen Interpretation wird in der vorliegenden Arbeit nicht einfach eine Aufzählung von Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht der Lehrer*innen wiedergegeben, sondern die Erfahrungsberichte der Lehrer*innen werden nach habitualisierten Handlungsstrukturen durchleuchtet. Somit wird in der vorliegenden Arbeit nicht (nur) das Offensichtliche aufgezeigt, sondern im Lehrer*innenhandeln wirkende Handlungsordnungen aufgedeckt, was den Erfahrungsberichten der Lehrer*innen eine ganz besondere Bedeutung zukommen lässt. Dabei bietet die Erhebungsmethode der leitfadengestützten halboffenen Interviews die Möglichkeit jene Aspekte in den

Vordergrund zu rücken, die für die Lehrer*innen in ihrem Unterrichtshandeln besonders relevant sind. Die Lehrer*innen selbst entscheiden (mit) was entscheidend für ihr Unterrichtsgeschehen ist, da es im Interview nicht um vorgegebenen und vorformulierte Items geht.

3. Empirische Untersuchung

3.1.Forschungsmethodischer Ausgangspunkt und Forschungsfrage

In der vorliegenden Arbeit wird nach den Möglichkeiten und Grenzen von Individualisierung im Unterricht gefragt. Dabei wird, wie in Kapitel 1.2. erläutert von einer zunehmend in den Fokus kommenden Heterogenität der Schüler*innenpopulation ausgegangen. Diese Heterogenität bezieht sich auf Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen aber auch ihre individuellen Bedürfnisse in Bezug auf Lernen. Weiters stellen, die in Kapitel 1.3. angeführten Überlegungen in Bezug auf individualisierende Unterrichtsgestaltung und -methoden einen Ausgangspunkt für die Forschungsfrage und weitere Überlegungen der vorliegenden Arbeit dar. Es wird sowohl die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigt als auch theoretische Überlegungen und Ausführungen zum entsprechenden Unterrichtshandeln zur Kenntnis genommen. Ausgehend von dieser Basis wird in der vorliegenden Masterarbeit weitergedacht und nach den Möglichkeiten der tatsächlichen Umsetzung dieser Überlegungen gefragt. Dabei werden jegliche Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht mitbedacht.

Den Heterogenitätsdiskurs aus einer rein pädagogischen Perspektive zu betrachten und die organisatorischen und institutionellen Bedingungen dabei außer Acht zu lassen, würde zu kurz greifen. Denn dann würden Probleme der Schulsystemebenen – eben die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität – vollständig auf Unterrichtsebene verschoben und somit allein dem Lehrer*innenhandeln zugeschrieben (vgl. Trautmann & Wischer, 211, S. 105 - 106).

Im Zuge dieser Masterarbeit wird nachgefragt, wo es den Lehrer*innen möglich ist individualisierend, also im Sinne der Individualität der Schüler*innen zu handeln und wo eben dieses Handeln an Grenzen stößt. Dabei wird nicht die Sinnhaftigkeit oder Notwendigkeit von diversen oben angeführten theoretischen Ausführungen und Handlungsvorschlägen für den Umgang mit Heterogenität angezweifelt, sondern nach den

Umsetzungsmöglichkeiten in Unterrichtsgeschehen gefragt. Anhand der Erfahrungen der praktizierenden Lehrer*innen soll aufgezeigt werden wie eben solche individualisierenden Unterrichtsmethoden möglich sind und was diesen entgegensteht. Somit wird die Datenerhebung an folgender übergeordneten Forschungsfrage orientiert:

*Worin liegen Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung von Schüler*innen im Unterricht aus Sicht von Lehrer*innen der Primarstufe?*

3.2.Forschungsdesign im Überblick

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, werden qualitative leitfadengestützte Interviews mit Lehrer*innen geführt. Um möglichst aussagekräftiges Datenmaterial in Form von fundiertem Erfahrungswissen sammeln zu können, werden die Interviews in zwei Teile gegliedert. Zu Beginn wird das Interview an Leitfragen¹ orientiert und später sollen die befragten Lehrkräfte ihre Erfahrungen in einem narrativen Teil berichten. Die Interviews werden mit Einverständnis der befragten Lehrer*innen zur späteren Aufbereitung aufgezeichnet. Die Audioaufzeichnungen werden folglich einfacher Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2018) in Schriftform übertragen. Die Interviewtranskripte werden danach mit der Dokumentarischen Interpretation nach Bohnsack (2011) ausgewertet. Nachdem jedes Interview für sich analysiert wurde, werden die Ergebnisse der Auswertung miteinander in Verbindung gesetzt und Gemeinsamkeiten aufgezeigt, um darauf aufbauend eine Antwort auf die Forschungsfrage zu formulieren.

3.3.Zugang zum Feld und Auswahl der Lehrer*innen

Der Kontakt zu den befragten Lehrerinnen² wurde direkt zu ihnen persönlich und nicht etwa über die Schule, in der sie tätig sind, hergestellt. Die Kontaktaufnahme ergibt sich durch das Netzwerk der Forscherin im pädagogischen Arbeitsbereich. So wird vor allem auf Kontakte zurückgegriffen, die sich durch das Studium an der Universität Wien ergeben. Persönliche Beziehungen durch die eigene Schullaufbahn der Forscherin im ländlichen Teil von Oberösterreich sowie Beziehungen nach Kärnten sind darüber hinaus dienlich, um

¹ Der Interviewleitfaden ist auf dem USB-Stick, welcher der Arbeit beiliegt, einzusehen.

² Da in den Interviews nur weibliche Lehrpersonen befragt wurden, wird in Bezugnahme auf das Datenmaterial ausschließlich die Bezeichnung Lehrerinnen verwendet.

Kontakte mit Lehrerinnen zu knüpfen, die an Schulen außerhalb von Wien tätig sind. An dieser Stelle gilt es anzumerken, dass die persönlichen Ressourcen lediglich der Vermittlung dienen. Aus forschungsethischen Gründen werden keine Personen aus dem direkten privaten oder beruflichen Umfeld der Forscherin einbezogen.

Es werden acht Lehrerinnen aus unterschiedlichen Schulen befragt, wobei nicht diese als Person, sondern ihre Erfahrungen im Lehrerinnenhandeln Gegenstand der Untersuchung sind. Das Sample soll in seiner Zusammenstellung möglichst heterogen sein. Somit werden sowohl Lehrer*innen in die Forschung einbezogen, die an städtisch gelegenen Schulen unterrichten, als auch welche von ländlichen Schulen. Weiters wird das Ausmaß der Berufserfahrung bei der Auswahl berücksichtigt. Um möglichst fundiertes Erfahrungswissen erheben zu können, werden Lehrer*innen befragt, die zumindest drei Jahre Erfahrung als klassenführende Lehrer*in einer Volksschulklasse haben.

3.4. Erhebungsverfahren: Qualitatives leitfadengestütztes Interview

In der Masterarbeit geht es darum, zu hinterfragen, in welcher Form Lehrer*innen im Unterricht individualisierend handeln (können). Um das Unterrichtsgeschehen beschreiben zu können, werden eben jene Personen in die Forschung einbezogen, die selbst im schulischen Unterricht handeln, nämlich die dort tätigen Lehrkräfte. Um fundierte Erfahrungen und Einschätzungen zu erfassen, wird für diese Masterarbeit als Erhebungsmethode des qualitativen leitfadengestützten Interviews gewählt. Es soll erfasst werden, wie es den Lehrkräften gelingt auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und Aufgabenstellungen sowie Methoden nach den individuellen Lernwegen auszurichten.

Die Methode der Interviews wird gewählt, weil damit subjektive Bedeutungsgehalte erschlossen werden können (vgl. Mayring, 2016, S. 66). Eben diese Bedeutungszuschreibungen der Lehrkräfte sind für die vorliegende Forschungsarbeit zentral.

Zur späteren Auswertung der Interviews werden diese mit Einverständnis der befragten Lehrer*innen aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Klärung der entsprechenden Regeln folgt im nächsten Unterkapitel.

„Der Begriff des qualitativen Interviews [...] umfasst eine Vielzahl ähnlicher, aber nicht identischer Erhebungsverfahren auf Basis qualitativer Methodologie“ (Lamnek, 2010, S.

326). Dabei unterscheiden sich die Verfahren stark in der Ausprägung ihrer Merkmale. Besonders zentral ist dabei der Grad der Standardisierung, welcher sich von einer Standardisierung über eine Teilstandardisierung hin zu einer Nicht-Standardisierung der Befragung erstreckt. Weiters ist dem qualitativen Interview grundlegend, dass die interviewende Person entsprechend des jeweiligen Interviewverlaufs agiert und ihre Fragen dementsprechend formuliert (Lamnek, 2010, S. 306 – 307). „Weil die Interviewsituation in ihrem Ablauf nicht vorherbestimmt und vorherbestimmbar ist, ist Flexibilität beim qualitativen Interview nicht nur eine methodologische Forderung, sondern geradezu notwendig, soll das Interview mit Erfolg durchgeführt werden“ (Lamnek, 2010, S. 319).

Damit es ausgehend davon im Zuge des geplanten Forschungsvorhabens gelingt möglichst aussagekräftiges Datenmaterial zu erheben, durchlaufen die Interviews verschiedene Intensitäten von Standardisierung.

Der erste Teil des Interviews wird von einem erzählgenerierenden Leitfaden unterstützt. Mit den Leitfadenfragen soll das pädagogische Handeln und das typische Unterrichtsgeschehen der befragten Lehrperson nachgezeichnet werden. Mit den Leitfragen soll also explizit auf das Handeln und Gestalten von Unterricht der befragten Lehrperson in ihrem aktuellen pädagogischen Tun eingegangen werden. Es wird mit den Rahmenbedingungen begonnen werden, mit welchen die jeweilige Lehrperson arbeitet, um ein genaueres Bild von ihrem Arbeitsumfeld zu bekommen. Danach wird auf einen typischen Unterrichtstag eingegangen, um das Lehrer*innenhandeln nachvollziehbar darzustellen. Darauf aufbauend werden die Möglichkeiten von Individualisierung thematisiert, sowie die Grenzen, an die diese stößt. Die Leitfadenfragen sollen weiters zu einer Reflexion der Lehrperson anregen, welche Rolle Individualisierung in ihrem Unterricht spielt. Weiterführend soll die befragte Lehrkraft dazu motiviert werden, von ihrer allgemeinen Einschätzung sowie ihren Erfahrungen zu erzählen.

Der Einsatz von Leitfadeninterviews mit der teilweise standardisierten Form vereinfacht es, die Interviews beziehungsweise das ausgewertete Datenmaterial zu vergleichen (Mayring, 2016, S. 70). So können die Antworten auf die Leitfadenfragen der verschiedenen Interviews im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage in Bezug zueinander gesetzt werden. Entscheidend für die Gestaltung eines Leitfadens ist dabei: Er muss „so offen und flexibel wie möglich sein, aber gleichzeitig so strukturiert, wie es das Forschungsinteresse erfordert“ (Lamnek, 2010, S. 322).

Leitfadeninterviews zeichnen sich somit dadurch aus, dass sie zwar strukturiert sind, aber dennoch offene Gespräche ermöglichen. Deshalb scheint diese Methode als geeignet, um die Erfahrungen im täglichen Unterrichtshandeln der Lehrpersonen zu thematisieren. Um weiters auf generelle, bisherige berufliche Erfahrungen der Lehrer*innen mit Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf individualisierendes Unterrichtshandeln einzugehen, soll das Interview im zweiten Teil eine narrative Form annehmen. Dabei wird als Ausgangspunkt die jeweilige Lehrperson nach ihren persönlichen Erfahrungen und ihrer Einschätzung gefragt, wie Individualisierung im schulischen Unterricht ermöglicht werden kann beziehungsweise welche Aspekte eben dies verhindern.

In diesem narrativen Teil des Interviews sollen die Lehrenden von den eigenen Erfahrungen und Einschätzungen, ohne Zwischenfragen der Forscherin berichten. Ein wichtiges Prinzip des narrativen Interviews ist es, dass der/die Befragte während der Haupterzählung nicht unterbrochen wird. Erst in einem separaten Nachfrageteil kann die Forscherin aufgekommene Fragen klären und somit die befragte Person wieder zur Erzählung anregen (Hopf, 2000, S. 356). Wenn der/die Befragte frei erzählen kann und nicht von konkreten Fragen gelenkt wird, werden häufiger Erinnerungen und Gedanken thematisiert, die sonst vielleicht nicht aufkommen würden (Hopf, 2000, S. 357). Ziel einer solchen Interviewform ist es von der befragten Person - zum jeweiligen Forschungsthema - eine möglichst ausführliche, freie Stellungnahme zu bekommen. Da der/die Interviewte diese selbst formuliert, können auf diese Weise für ihn/sie relevante Fakten, Gegenstände und Bedeutungsstrukturen hervorgebracht werden (Lamnek, 2010, S. 310 - 315).

Im narrativen Interviewteil sind „die subjektiven Systematisierungen und strukturierenden Konzepte der Handelnden von vergangenem Handeln [...]“ zentral (Lamnek, 2010, S. 329). Somit scheint diese Interviewform geeignet, um allgemeine Erfahrungen und Einschätzungen der jeweiligen Lehrperson zu erfassen.

3.5.Aufbereitungsverfahren: Transkription

Um das erhobene Datenmaterial auswerten zu können, bedarf es erst eines wichtigen Zwischenschritts, dem nach Mayring häufig zu wenig Bedeutung beigemessen wird, nämlich der Aufbereitung des Materials (vgl. Mayring, 2016, S. 85). „Durch Erhebungsverfahren versucht man der Realität Informationen zu entlocken; dieses Material muss aber erst festgehalten, aufgezeichnet, aufbereitet und geordnet werden, bevor es ausgewertet werden kann“ (Mayring, 2016, S. 85). In dieser Masterarbeit wird für die

Aufbereitung der aufgezeichneten Interviews die Methode der Transkription gewählt. Damit ist die Verschriftlichung des verbal erhobenen Materials gemeint. Das Transkript stellt somit ein Wortprotokoll des Interviews dar, auf dessen Basis die weitere interpretative Auswertung vorgenommen werden kann (vgl. Mayring, 2016, S. 89).

Die Transkription der Audio- bzw. Videoaufzeichnung erfolgt nach bestimmten Regeln. Dabei gibt es verschiedene Regelsysteme, die sich in ihrer Exaktheit unterscheiden. Je nachdem welches Interesse und Ziel die zugrundeliegende Forschung verfolgt, wird die Transkription nach einfachen oder komplexeren Regeln durchgeführt. In einfachen Transkripten wird das Gesprochene in Form eines geglätteten Textes dargestellt, wobei der Fokus auf dem Inhalt des Interviews liegt (vgl. Kuckartz, 2018, S. 164 -167; Dresing & Pehl, 2018, S. 16 – 17).

Kuckartz et al. haben dafür einfache Transkriptionsregeln formuliert, welche entsprechend neuer Erfahrungen und Vorschläge ergänzt und erweitert wurden. Diese Regeln gelten für die Transkripte der vorliegenden Arbeit:

„1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.

2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.

3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.

4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.

5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.

6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.

7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
 8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
 9. Absätze der interviewenden Person werden durch ein „I:“, die der befragten Person(en) durch ein eindeutiges Kürzel, z.B. „B4:“ gekennzeichnet.
 10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
 11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z.B. (Handy klingelt).
 12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
 13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
 14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert. “
- (Kuckartz, 2018, S. 167-168)

Bevor die Auswertung der Interviewtranskripte mittels gewählter Auswertungsmethode beginnt, sollten die Transkripte korrekturgelesen und gegebenenfalls verbessert werden. Damit ist gemeint, dass die Audio- bzw. Videoaufzeichnung noch einmal mit dem erstellten Transkript abgeglichen wird (vgl. Kuckartz, 2018, S. 170).

Zum Schutz sensibler Daten werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit alle befragten Lehrkräfte in den Transkripten mit einem „L“ und der Nummer der jeweiligen Interview-Reihenfolge gekennzeichnet, also „L1“ – „L8“.

3.6.Auswertungsverfahren: Dokumentarische Interpretation

Die transkribierten Interviews werden mit der Methode der Dokumentarischen Interpretation nach Ralf Bohnsack (2001) ausgewertet.

Diese Auswertungsmethode ist für das Datenmaterial der vorliegenden Arbeit geeignet, weil sie zur Reflexion und Rekonstruktion des sich in den Äußerungen dokumentierenden Sinngehalts dienen, der seinerseits auf die zugrunde liegende Handlungspraxis verweist.

Dies gelingt, indem in der Analyse ein Wechsel von der Frage nach der gesellschaftlichen Realität, hin zur Frage nach der Herstellung der Praxis geschieht. (Bohnsack et al., 2001, S. 9).

Mit diesem Verfahren kann es gelingen, auf die Alltagswirklichkeit und die dabei wirkenden Regelsysteme und Orientierungsrahmen Bezug zu nehmen. (Bohnsack et al., 2001, S. 121; Bohnsack, 2013, S. 13).

Die Handlungen von Lehrer*innen im schulischen Unterricht basieren auf ihren Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen. Schemata sind allgemeiner zu verstehen und meinen das Wissen um institutionelle und gesellschaftliche Normen und Vorgaben. Orientierungsrahmen ergeben sich aus eigenen Erfahrungen der Lehrer*innen, wobei vor allem das soziale Umfeld einen entscheidenden Einfluss ausübt (Kleemann et al., 2013, S.156). Bohnsack schreibt sogenannten *konjunktiven Wissensbeständen* eine zentrale Rolle im pädagogischen Handlungsfeld zu. Damit sind Wissensbestände, Regeln und Normen gemeint, die von den Handelnden in pädagogischen Institutionen kollektiv geteilt werden. Diese Orientierungen können mithilfe des herangezogenen Forschungsdesigns aufgezeigt und mittels dokumentarischer Methode interpretiert werden (Bohnsack, 2011, S.18). Da das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit darin liegt, die Erfahrungen der Lehrer*innen aufzuzeigen, wird eben diese Auswertungsmethode herangezogen.

Das Vorgehen der dokumentarischen Interpretation teilt sich in vier Arbeitsschritte. Im ersten Teil, der formulierenden Interpretation, wird das erhobene Datenmaterial inhaltlich zusammengefasst. Es wird eine deskriptive Wiedergabe der Inhalte vorgenommen, wobei bereits Grundthemen herausgearbeitet und relevante Passagen bestimmt werden. Im ersten Arbeitsschritt geht es somit darum das *Was* aufzuzeigen, woraufhin in einem nächsten Schritt der reflektierenden Interpretation, nach dem *Wie* und somit dem dokumentarischen Sinngehalt gefragt wird. Dies meint also den Schritt, in welchem nach der Herstellung der Praxis gefragt wird, und somit die Orientierungen der Befragten rekonstruiert werden (Bohnsack et al., 2013, S. 13).

Mit der komparativen Analyse werden weiterführend die Ergebnisse der verschiedenen Interviews in Beziehung gesetzt und somit Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf das erforschte Thema aufgezeigt (Bohnsack et al., 2013, S. 15). Im letzten Schritt wird eine Typenbildung vorgenommen, um aufzeigen zu können, ob innerhalb des gesamten Datenmaterials Gruppierungen bestimmt werden können (Bohnsack et al., 2013, S. 24).

Die Forschung der vorliegenden Arbeit ist eine explorative, weshalb die Ergebnisse nicht

generalisiert werden können. Es werden jedoch Tendenzen und Schwerpunkte in Bezug auf die zugrundeliegende Forschungsfrage bzw. das erforschte Feld aufgezeigt.

Da es in der Masterarbeit eben darum geht, herauszufinden wie sich Unterricht tatsächlich im Schulalltag gestaltet und welchen Platz und welche Rolle Individualisierung dabei einnimmt, stellt das Zusammenwirken der genannten Methoden ein geeignetes Forschungsdesign dar. Denn die Unterrichtswirklichkeit kann nur adäquat nachgezeichnet werden – und somit die zugrundeliegende Forschungsfrage bearbeitet werden – wenn nicht nur das Offensichtliche dargestellt, sondern auch der Sinn dahinter untersucht wird. Es ist davon auszugehen, dass vor allem auch in Bezug auf die Thematiken Heterogenität und Individualisierung Wissensbestände und Orientierungen bestehen, die von Lehrer*innen geteilt werden und somit ihrem pädagogischen Handeln zugrunde liegen. Dies wird mit der dokumentarischen Methode sichtbar gemacht.

4. Exemplarische Darstellung des Datenmaterials

Um die methodische Beschreibung zu konkretisieren und den Auswertungsprozess nachvollziehbar zu machen, werden die Analyseschritte der Dokumentarischen Interpretation nachfolgend exemplarisch dargestellt. Jene Analyseergebnisse, die an dieser Stelle nicht abgebildet werden, fließen in die weiteren Kapitel ein und werden in komprimierter Form in der Verknüpfung der theoretischen Grundlagen mit der empirischen Untersuchung, sowie im Resümee einbezogen. Das gesamte Datenmaterial ist der vorliegenden Arbeit auf einem USB-Stick beigelegt.

Um der Beantwortung der Frage nach Möglichkeiten und Grenzen von Individualisierung der Schüler*innen im schulischen Unterricht näher zu kommen, werden die Interviewtranskripte auf handlungsleitende Orientierungen mittels formulierender und reflektierender Interpretation untersucht. Für die Beispielinterpretation wurde ein Ausschnitt aus dem Interview mit L1 ausgesucht.

4.1.Ausschnitt aus dem Interviewtranskript L1

Interviewtranskription L6 (IT L6): Interviewaufnahme L6 (Dauer: 58:16)³

409 L6: Also ich sage mal, was bedeutet es für mich. Das ich wirklich eben drei verschiedenen
410 Schwierigkeitsgrade anbiete. Eben für die ganz Starken das eine, für die Mittleren das andere
411 und wirklich auch für (.) es sind leider wirklich schon, es sind schon drei Schwierigkeitsgrade
412 würde ich jetzt mal sagen. Und da halt einfach, dass ich wirklich die Zeit habe das
413 vorzubereiten. Ähhhm. Ich sage mal, wenn man halt noch Freizeit haben will (.) ähhhm. Sonst,
414 sonst, wäre sicher die Zeit gegeben. Aber dann halt natürlich auch eine zweite Person, die halt
415 dann schon auch eben mit den einzelnen Schwierigkeitsgruppen, die dann irgendwie ein
416 bisschen betreuen kann, oder so. Also ich mein, die sehr guten werden es eh nicht brauchen.
417 Mit denen gehe ich einmal drüber und das sitzt. Aber, dass ich dann halt wirklich jemanden
418 habe, der dann halt sagt, ok er nimmt sich jetzt wirklich die Schwachen raus. Und macht das
419 mit denen. Und das aber auf einer täglichen Basis und nicht, wenn es gut kommt, einmal in der
420 Woche eine Stunde, ja. Ähm. Ich glaube dann wäre es auf alle Fälle möglich. Ähm. Weil vom
421 sprachlichen her, ja man muss es halt einfach vereinfachen, muss ich sagen. Das, das, das, da
422 gewöhnt man sich halt einfach daran. Und dass, man darf halt die [unverständlich]nicht so
423 hoch setzen. Ich habe mir da am Anfang gedacht, oje, die können das nicht. Und dann habe ich
424 mir gesagt, okay Stopp. Sie können es nicht, weil sie es nicht verstehen. Ja, gut. Dann muss
425 man halt runtergehen mit der Sprache und mit allem halt. Ja. Ähm, das habe ich dann gemacht.
426 Und siehe da, es funktioniert auf einmal. Also ja, das (.)das merke ich schon. Aber. Ich glaube

427 einfach eine zweite Person, die einfach wirklich einige Stunden unterstützend fix in der Woche
428 da ist. Ähm. Und dann halt aber auch nicht immer nur für die Schwachen. Sondern, dass man
429 dann auch sagt, gut ich nehme mir die zum Beispiel den, [REDACTED] und mache eine
430 Begabtenstunde zum Beispiel. Kann man ja, wie man es halt nennt. Ist ja egal. Aber man macht
431 es dann halt wirklich mit dem so Knobelaufgaben und wirklich schwere Rätsel oder was weiß
432 ich. Es muss ja nicht immer nur lesen, schreiben, rechnen sein. Aber. Ähm. Also ich unterhalte
433 mich auch manchmal mit dem total nett. Und der erzählt mir dann, und weiß ich nicht was. Ja.
434 Ähm. Aber ich denke mir wirklich, also es scheitert am Personal. Einfach mal. Da startend. Und
435 dann halt einfach auch zeitmäßig. Dieses eben, dieses eben dieses vorbereiten. Und dann halt
436 diese Zeit, dass ich wirklich sage, das kann nicht funktionieren. Eh schon wie gesagt. Sprachlich,
437 da muss man halt einfach unterbrechen. Das ist dann halt einfach so. Aber ich glaube, hätte
438 man wirklich, äähhm. (..) allein jeden Tag zwei Stunden jemanden fix, ja. Ich mein das sind
439 dann 10 Stunden in der Woche. Da kann man dann wi (.) da könnte man halt wirklich auch was
440 machen. Außerdem (.) ich kann mit der zweiten Lehrperson, das planen. Ähm. Ähhhm. Die
441 hat dann vielleicht auch einen anderen Blickwinkel. Oder was weiß ich, ja. Zu zweit, denke ich
442 mir mal kann man sowas besser planen als allein. Ähm. Das, ja. Es fehlt halt einfach die
443 Unterstützung. Also das. Ich glaube das ist das größte Problem, dass man einfach wortwörtlich

³ Siehe USB-Stick Interviewtranskription_L6 (IT L6)

444 allein gelassen wird in der Klasse. Und dadurch ist es auch halt auch einfacher nicht zu
 445 individualisieren. Weil, gut. Dem einen Schüler, der halt so gut ist, dem ist halt faaaad. Aber
 446 die Schwächsten kommen halt doch noch irgendwie mit. Ja. Und es ist halt, ich schätze. Ich
 447 glaube schon, dass es einfach die einfachste Lösung. Ähham. Ob es die beste Lösung ist (...)
 448 bleibt jetzt jedem überlassen. Ähm, aber (..) ich glaube es ist oft die einfachste Lösung und die
 449 umsetzbarste. Das man halt sagen kann, man macht es jetzt einfach so (..) uuuund schaut, dann
 450 halt jedem wie (..) okay für den einen besseren da überlege ich mir dann halt eben was. Ja.
 451 Aber. Also ich glaube einfach, eine zweite Person, die halt einfach für eine gewisse Zeit wirklich
 452 IMMER da ist. Und nicht dann für (..) weiß ich nicht, wenn da supplied muss, ja also das, das
 453 glaube ich. Das glaube ich, das würde das Ganze ermöglichen. Genau. Also man muss dann halt

4.2. Formulierende Interpretation

Formulierende Interpretation L6 (FI L6)⁴

L6: Lehrperson 6, 4.Klasse, klassenführende Lehrperson, öffentliche Volksschule, Wien

Z 409-491: OT: Möglichkeiten von Individualisierung

Z 409-413: UT: Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden

Individualisierung meint für L6 das Anbieten von drei verschiedenen Schwierigkeitsgraden.

Z 413-414: UT: Vorbereitungszeit

Zur Vorbereitung der differenzierten Aufgaben braucht es Vorbereitungszeit außerhalb der Freizeit.

Z 414-453: UT: zusätzliche Lehrperson

Es braucht eine zweite Lehrperson für die „einzelnen Schwierigkeitsgruppen, die dann irgendwie ein bisschen betreuen kann“ (IT L6, Z 415). Wobei „die sehr guten werden es eh nicht brauchen“ (IT L6, Z 416). Dafür ist eine zusätzliche Lehrperson notwendig, die täglich „wirklich die Schwachen rausnimmt“ (IT L6, Z 418), um mit ihnen zu arbeiten. Im sprachlichen Aspekt müssen die Formulierungen einfach vereinfacht werden. Die Schüler*innen können die Aufgaben nicht, wenn sie diese nicht verstehen. „Dann muss man halt runtergehen mit der Sprache und mit allem halt“ (IT L6, Z 424-425). Die

⁴ Siehe USB-Stick Formulierende Interpretation_L6 (FI L6)

zusätzliche Lehrperson braucht es „nicht immer nur für die Schwachen“ (IT L6, Z 428), sondern auch für eine „Begabtenstunde“ (IT L6, Z 430) für den ganzen starken Schüler. Bisher löst L6 das mit Knobelaufgaben oder Gesprächen mit ihm. Eine zweite Lehrperson kann bei der Planung unterstützen und einen anderen Blickwinkel einbringen. Allein in der Klasse ist es für L6 einfacher nicht zu individualisieren. Einem Schüler ist zwar langweilig, aber „die Schwächeren kommen halt doch noch irgendwie mit“ (IT L6, Z 446). Dies ist die einfachste und umsetzbarste Lösung als Lehrer*in allein in der Klasse. Eine zusätzlichen Lehrperson in der Klasse „würde das Ganze ermöglichen“ (IT L6, Z 453).

4.3.Reflektierende Interpretation

Reflektierende Interpretation L6 (RI L6)⁵

L6: Lehrperson 6, 4.Klasse, klassenführende Lehrperson, öffentliche Volksschule, Wien

Z 409-491: OT: Möglichkeiten von Individualisierung

Z 409-413: UT: Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden

Dass sich für L6 Individualisierung im Angebot von drei verschiedenen Schwierigkeitsgraden erstreckt, macht deutlich, welche Bedeutung Leistung zugeschrieben wird. Die Eingrenzung von drei Schwierigkeitsgraden, lässt auf ein starkes Kategoriendenken schließen. Diese Passage bringt die Relevanz von Leistung als Maß für Heterogenität zum Ausdruck.

Z 414-453: UT: zusätzliche Lehrperson

Die Notwendigkeit einer zusätzlichen Lehrperson liegt für L6 in der Betreuung von „einzelnen Schwierigkeitsgruppen“ (IT L6, Z 415), was eine grundlegende Differenzierung nach einem Leistungsmaßstab in der Klasse von L6 vermuten lässt. In dieser Differenzierung nach „einzelnen Schwierigkeitsgruppen“ (IT L6, Z 415) manifestiert sich der Wunsch nach leistungshomogenen Gruppen. In der Ergänzung „Also ich mein, die sehr guten werden es eh nicht brauchen.“ (IT L6, Z 416), schwingt die Ansicht mit, dass individuelle Begleitung von Lernprozessen Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten vorbehalten ist. In der weiterführenden Erklärung: „Aber, dass ich dann halt wirklich jemanden habe, der dann halt sagt, ok er nimmt sich jetzt wirklich die Schwachen raus“ (IT L6, Z 417-418) kommt der Wunsch nach einer homogenen Gruppe noch verstärkter zum

⁵ Siehe USB-Stick Reflektierende Interpretation_L6 (RI L6)

Ausdruck. Wobei sich in dieser Aussage außerdem der Wunsch nach räumlicher Trennung der verschiedenen Lerngruppen dokumentiert. Weiters lässt sich darin eine klare und vor allem pauschalisierte Unterscheidung zwischen guten und schwachen Schüler*innen erkennen. Diese klare Trennung wird durch die Erklärung deutlicher, dass die zusätzliche Lehrperson „nicht immer nur für die Schwachen“ (IT L6, Z 428) zuständig wäre, sondern auch für eine „Begabtenstunde“ (IT L6, Z 430) für ausgewählte Schüler*innen. Darin zeigt sich eine deutliche Unterscheidung zweier Gruppen, welchen Individualisierung vorbehalten zu sein scheint. In dieser Passage zeigt sich eine pauschale Zuschreibung der Kategorien stark und schwach. So werden Schüler*innen in ihrem Sein einer der beiden Kategorien zugeteilt, wobei auf individuelle Ausprägungen der individuellen Persönlichkeiten wenig Platz zu bleiben scheint.

5. Ergebnisse

In der theoretischen Auseinandersetzung im ersten Teil der vorliegenden Arbeit wurde eine zunehmende Wahrnehmung von Heterogenität in den Schulklassen beschrieben. Als Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit dieser Heterogenität stellt Individualisierung ein zentrales Schlagwort dar. Weiterführend wurden verschiedene Möglichkeiten einer solch individualisierenden Unterrichtsgestaltung vorgestellt. Im Zuge der empirischen Untersuchung wurden Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Individualisierung der Schüler*innen im Unterricht hinterfragt.

An dieser Stelle werden nun die Ergebnisse der empirisch rekonstruierten Handlungsorientierungen der interviewten Lehrerinnen dargestellt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt anhand von sechs Typen nach Handlungspraktiken. Dabei erfolgt die Beschreibung der Typen auf der Grundlage ausgewählter Zitate aus den Interviewtranskripten, um die Charakterisierung des jeweiligen Typs zu konturieren.

1. Differenzierung nach sprachlichen und kulturellen Hintergründen - wir und die anderen

Dieser Typ von Handlungsorientierungen lässt sich in einem erheblichen Teil des Datenmaterials, und zwar in sechs der acht Interviews wiederfinden. Dabei zeichnet sich dieser Typ durch eine zentrale Thematisierung und Bedeutungszuschreibung der sprachlichen und kulturellen Herkunft der Schüler*innen aus. In der Frage nach der Beschreibung ihrer Klasse ziehen Lehrerinnen dieses Typs die kulturellen und sprachlichen

Herkünfte als zentrale Schüler*innenmerkmale heran. Eine Lehrerin fasst die Zusammenstellung ihrer Klasse als „Potpourri der Wiener Gesellschaft“ (IT L3, Z 47) zusammen. Dabei wird vom Großteil der Lehrerinnen eine sprachliche Barriere als enorme Grenze für Individualisierung wahrgenommen und in den Interviews als solche genannt. „Aber es ist halt, ja ich kann nicht sagen wir machen jetzt individuelle Projekte, wenn ich dann bei jedem sitzen müsste (.) und Wörter erarbeiten und erklären“ (IT L6, Z 239-241). Die kulturellen Hintergründe und sprachlichen Defizite werden in einem erheblichen Teil der Interviews mit Rückständen und Schwierigkeiten der schulischen Leistung in Verbindung gestellt. Es sind vor allem jene Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, die zusätzliche und individuelle Förderung benötigen, weil sie bedingt durch die sprachliche Barriere „wahnsinnig viel Hilfe brauchen“ (IT L6, Z 87). In diesem Typ dokumentiert sich eine klare Unterscheidung zwischen uns und den anderen, wobei diesem Anderssein beziehungsweise Fremdsein Schwäche zugeschrieben wird. Lehrerinnen dieses Typs beschreiben vor allem Schüler*innen mit Migrationshintergrund als unterstützungsbedürftig im Erfassen von Lerninhalten. Diese Trennung zwischen uns, den Starken und den Anderen, den Schwachen verortet sich im Phänomen Othering, womit eben die Abgrenzung einer Gruppe von einer anderen gemeint ist. Mit dieser Differenzierung geht ein vermeintliches Machtverhältnis einher, in welchem das Andere als minderwertig gesehen wird, wohingegen sich die eigene Gruppe durch Stärke auszeichnet. Dieses Phänomen Othering wurde von Spivak (1985) als solches definiert. In weiterer Folge wurde dieses Phänomen im deutschsprachigen Raum vor allem in der Migrationspädagogik thematisiert. Nach Paul Mecheril (2015) ist das Phänomen Othering im pädagogischen Diskurs deshalb zentral, weil ständig zwischen „Migrationsanderen und Nicht-Migrationsanderen“ (S. 29) differenziert wird. Den einzelnen Personengruppen werden dabei bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, wobei das Andere und Fremde als „Abweichung von einem normativen Maßstab“ (S. 32) gesehen wird.

Den Lehrerinnen dieses Typs scheint die kulturelle und sprachliche Vielfalt ihrer Schülerschaft sehr wohl bewusst, da sie diese auch als solche ausweisen und als zentrales Beschreibungsmerkmal heranziehen. Dennoch scheint die monolinguale und monokulturelle Orientierung von Lehr- und Lernprozessen im Denken der Lehrerinnen so verankert, dass dieses Verständnis die gegebene Heterogenität in Schule und Unterricht immer wieder überlappt. Dies repräsentiert die starke Verortung in einem monolingualen und monokulturellen Verständnis von Schule und Unterricht. Gogolin (1994) definiert die Ausrichtung des deutschsprachigen Schulsystems hinsichtlich Strukturen, Abläufen und

Funktionsmechanismen auf eine Sprache, nämlich Deutsch, als „monolingualen Habitus“ von Schule. Mit Blick auf die Bedeutungszuschreibung von einzelnen Sprachen lässt sich erkennen, dass bestimmten Sprachen, wie Englisch und Französisch, ein höher Stellenwert zugeschrieben wird als anderen Sprachen, wie den Erstsprachen vieler Schüler*innen (Dirim, 2010). Obwohl Homogenität in Schule und Unterricht nicht existiert, sondern die Schülerschaft wie oben beschrieben von Heterogenität geprägt ist, „bildet die Klassifizierung und Sortierung von Schülergruppen entlang relevanter Merkmale (...) ein zentrales Strukturprinzip im deutschen Bildungssystem“ (Gomolla, 2009, S. 23). Zu diesen Differenzlinien einer monokulturell ausgerichteten Schule gehören: Lebensalter, Konfession/Religion, Sozialstatus, Geschlecht, Abstammung, Staatsangehörigkeit, Sprache/Ethnizität, Begabung, Behinderung (Gomolla, 2009).

2. Differenzierung nach Leistungsniveaus - die Starken und die Schwachen

Dieser Typ von Handlungsorientierungen dokumentiert sich in allen Interviews, die für diese Arbeit herangezogen wurden und charakterisiert sich durch die Differenzierung der Schülerschaft nach dem Aspekt Leistung. Leistung stellt in der Frage nach der Heterogenität in der Klasse einen zentralen Maßstab dar. Die Frage nach einer Beschreibung ihrer Schülerschaft beantworten die Lehrerinnen dieses Typs mit Bezugnahme auf den Aspekt Leistung: „ziemlichen Leistungsunterschied“ (IT L8, Z 35), „die Schere schon sehr groß“ (IT L8, Z 215), „gute Durchmischung“ (IT L2, Z 73), „die Schere geht ja dann am Ende des Jahres eigentlich immer weit auseinander“ (IT L7, Z 49-50). Dabei werden die Schüler*innen neben der klaren Trennung von den Starken und den Schwachen, gedanklich in drei Leistungsniveaus eingeteilt (IT L2, Z 73-38). Um in ihrem Unterrichtshandeln auf diese Leistungsdivergenz einzugehen, nennen Lehrerinnen dieses Typs Planarbeit als gern und regelmäßig genutzte Methode der individualisierenden Unterrichtsgestaltung. Wie bereits beschrieben bieten Arbeitspläne die Möglichkeit auf individuelle Lernbedürfnisse von Schüler*innen einzugehen. Es können Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler*innen, Arbeitstempi und Lernmethoden berücksichtigt werden. Dabei können Arbeitspläne einheitlich für die gesamte Klasse, ausgewählte Kleingruppen oder einzelne Schüler*innen gestaltet werden. Arbeitspläne bieten demnach die Möglichkeit variabel eingesetzt zu werden (Haag & Streber, 2014, S. 147-148). Individualisierte Planarbeit wird von den Lehrerinnen dieses Typs als „sehr wertschätzende Möglichkeit individuell zu arbeiten“ (IT L3, Z 257) gesehen. Im Zuge der dokumentarischen Interpretation hat sich gezeigt, dass sich Planarbeit in der

Differenzierung nach verschiedenen Leistungsniveaus erstreckt. Lediglich in einem Interview wurde deutlich, dass die Lehrerin in ihrem Unterricht mit leeren Wochenplänen ohne fixe Vorgaben arbeitet, wobei die Schüler*innen nicht nur in Bezug auf die Methoden, sondern über die Aufgabenauswahl und die Inhalte - entsprechend ihrem Lernstand und individuellen Lernfortschritt - (mit)bestimmen (IT L2, Z 84-124). Somit arbeitet also jedes Kind nach einem tatsächlich individualisierten Plan. Von einem Großteil der Lehrerinnen wird in der Planarbeit zwischen verschiedenen Schwierigkeitsgraden differenziert, worin sich die oben beschriebene Zuteilung nach vermeintlich leistungshomogenen Gruppen wiederfindet. Die individuelle Anpassung einzelner Inhalte und Angebote wird mit einer Reduktion oder Ergänzung der Aufgaben beschrieben. Die Differenzierung zwischen starken und schwachen Schüler*innen geht mit dem Angebot von Pflicht- und Zusatzaufgaben einher. „Also natürlich gehört auch dazu, dass man eben Kindern, die besondere Begabungen haben, die zum Beispiel eben in einem Teilbereich wirklich brillieren, dass ich den Kindern dann eben andere Aufgaben gebe und anbiete einfach, als Kindern, die gerade noch dabei sind, sich in dem Teilbereich eine Basis überhaupt mal aufzubauen“ (IT L3, Z 174-178). Dabei bezieht sich die Differenzierung vorwiegend auf das Ausmaß der Aufgaben beziehungsweise die gebotene Hilfestellungen und nicht auf die Methode der Erarbeitung. „Und, ähm (.) dann kriegen die Kinder teilweise unterschiedliche Hilfestellungen zur Bewältigung für dasselbe Arbeiten“ (IT L7, Z 77-78). Diese Fokussierung auf das was im Zuge der Planarbeit geleistet werden soll verbunden mit einer Differenzierung nach Leistungsniveaus, dokumentiert sich durchgängig in allen Fällen. „Weil da kann man mit jedem Kind vereinbaren, (.) das soll dieses Kind schaffen. Und andere bekommen vielleicht noch was anderes dazu geboten“ (IT L1, Z 131-132). Lehrerinnen dieses Typs orientieren sich in ihrem Unterrichtshandeln stark an klassenhomogenen Lernfortschritten. Individualisierung scheint sich in der Schaffung von Bedingungen – wie Hilfestellungen oder Aufgabenreduktionen – unter welchen alle Schüler*innen vorgegebene Ergebnisse erreichen können zu erstrecken. Differenzierung nach Leistungsniveaus halten die Lehrerinnen dieses Typs von Handlungsorientierungen umsetzbar, Individualisierung nach ihrem Verständnis eher weniger. „Individualisierung jetzt nicht. Aber Differenzierung. Sprich [unverständlich], man kann nicht individuell auf jedes Kind und jedes Niveau von zwanzig Kindern eingehen. Aber man kann zum Beispiel differenzieren. Puh. Eben, dass sagen wir mal die sieben Kinder in meiner Klasse, die Deutsch als Zweitsprache haben, da ein speziell noch ein bisschen Unterstützung brauchen. Vielleicht einmal wo ein anderes Arbeitsblatt kriegen“ (IT L8, Z 190-194). Die

Differenzierung zwischen verschiedenen Leistungsniveaus dokumentiert sich bei den Lehrerinnen dieses Typs als Mindestmaß an Individualisierung in ihrem Unterricht. Dabei werden die Schüler*innen in ihrer Gesamtheit einer dieser Kategorien zugeordnet, ohne dass auf individuelle Ausprägungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Stärken und Schwächen in verschiedenen Bereichen Bezug genommen wird. Ein*e Schüler*in wird somit in seiner Gesamtheit entweder den starken oder schwachen Schüler*innen zugeordnet. Diese starke Orientierung an Leistung wird auch in folgender Formulierung deutlich: „Und die Schwächeren profitieren ja auch von den Ideen der Besseren“ (IT L7, Z 315-316). Dieser Typ von Handlungsorientierungen verortet sich im Wunsch und dem Streben nach mehr Homogenität hinsichtlich der Lernanforderungen und Lernwege der Schüler*innen. In der (gedanklichen) Gliederung nach verschiedenen Leistungsniveaus manifestiert sich der Wunsch nach leistungshomogenen Lerngruppen. Diese Ausrichtung nach Homogenität in Bezug auf den Leistungsstand der Schüler*innen hat im deutschsprachigen System von Schule und Unterricht eine lange Tradition. Im deutschsprachigen Schulsystem findet seit jeher äußere Differenzierung nach Leistungsständen statt. Dies zeigt sich in der Gliederung und Zuteilung nach verschiedenen Schulformen und Jahrgangstufen. Ein besonders prägnantes Beispiel ist die Gliederung in Leistungsgruppen. Mit diesen Zuteilungen wird die Fiktion vermittelt, dass es möglich sei leistungshomogenen Lerngruppen zu bilden (Lange, 2003).

3. Individualisierung als zusätzliche Forderung und Förderung

Diesem Typ von Handlungsorientierungen liegt eine Lehrerinnenhaltung zugrunde, in der Individualisierung über die Differenzierung nach Leistungsniveaus hinausgeht und viele Ebenen von Schule und Unterricht miteinbezieht. Mit dieser Grundhaltung zu Individualisierung geht ein umfassendes Verständnis der Aufgabe und Rolle als Lehrer*in einher.

„Und da muss ich einfach schauen, was braucht das Kind. Wie kann ich da individuell eingehen. Und vor allem, was braucht es. Und da ist es oft auch einfach (..) da sein. Beistehen. Also da ist die Lehrerin gerade in der Volksschule eine wichtige Bezugsperson. Die, die Kinder einfach brauchen. Eine Stütze für das Kind. (..) genau. Und da muss man eben als Lehrerin alle Bereiche der Individualisierung einbeziehen. Nicht nur die Wissenszufuhr. Da muss man einfach auch auf die Umstände schauen (IT L1, Z 257-263)“.

„Weil bei Heterogenität und Individualisierung denkt man dann ganz oft an die Starken und Schwachen und, dass man eben all denen was anbietet. Aber da gibt es ja ganz viel was (.) also ganz, ganz andere Arten der Individualisierung, die auch bedacht werden müssen, meiner Meinung nach (IT L3, Z 171-174)“.

Im Zuge der Datenauswertung dokumentiert sich in diesem Typ von Handlungsorientierungen ein starkes Streben danach, den Schüler*innen in ihrem individuellen Sein gerecht zu werden und auf Bedürfnisse verschiedenster Ebenen eingehen zu können. Schüler*innen werden in der Gesamtheit ihrer Persönlichkeiten gesehen und Unterricht als Prozess, der sich durch die Interaktion und Beziehung zwischen der Lehrerin und den Schüler*innen gestaltet. Der Beziehungsaspekt zwischen Lehrerin und Schüler*innen nimmt gerade in der Primarstufe eine zentrale Rolle ein. Die Bedeutung der Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen wird in Hatties Meta-Analyse deutlich. Nach Hattie sind „die wichtigsten Aspekte, welche die Lehrperson beisteuert, [...] die Qualität der Lehrperson und die Art der Lehrer-Schüler-Beziehung“ (2013a, S. 151). Lern- und Entwicklungsprozesse in der Schule gehen über die Vermittlung von vorgegebenen, geplanten Wissen hinaus und beziehen viele Ebenen mit ein. In der dokumentarischen Interpretation zeigt sich, dass die Lehrerinnen dieses Typs diese Haltung gedanklich mittragen. Das Lehrerinnenhandeln wird im Unterrichtsgeschehen, aber häufig auf den Aspekt Leistung bezogen und die Förderung von Schwächen einzelner Schüler*innen fokussiert. Die Lehrerinnen dieses Typs von Handlungsorientierungen scheinen hin und hergerissen zu sein, zwischen ihrer Grundhaltung und dem Streben nach einem bestimmten homogenen Leistungsstandard innerhalb der Klasse. Um diesen Standard erreichen zu können, wird Schüler*innen, die als hilfsbedürftig wahrgenommen werden individuelle Unterstützung geboten. Daraus ergibt sich, dass einzelne Schüler*innen in verschiedenen Gegenständen an individuellen Plänen arbeiten und „sonst in den anderen Gegenständen eigentlich normal (IT L5, Z 214)“. Der Unterricht für die Klasse scheint an einer Norm oder einem Durchschnitt orientiert. Diese Ausrichtung des Unterrichts nach einem imaginären Durchschnittsschüler sieht Tillmann (2007) als kritisches Charakteristikum des deutschsprachigen Schulsystems. Nach diesem Typ von Handlungsorientierungen benötigen manche Schüler*innen individuelle Förderung, um vermeintliche Schwächen auszugleichen und sich an den Rest anzugleichen, andere sind im Lösen der Aufgaben schneller, weil „die es eh können (IT L6,

Z 134) und bekommen deshalb individuelle Zusatzaufgaben geboten. „Und da glaube ich, dass jetzt die Individualisierung in der Klasse einsetzt. Für die, die früher fertig sind. Können dann eben mehr machen. Können eben das machen was sie interessiert (IT L6, Z 365-367)“. Individualisierung für diesen Typ zu etwas, das außerhalb des Normunterrichts für ausgewählte Schüler*innen bestimmt ist, weil diese es anders nicht schaffen sich die Inhalte anzueignen oder weil sie die Inhalte schneller erfassen als der Rest der Klasse. Individualisierung ist im Unterricht der Lehrerinnen dieses Typs somit jenen Schüler*innen vorbehalten, die aufgrund von vermeintlicher Über- oder Unterforderung auffallen. Dadurch wird Individualisierung zu etwas, das man nötig hat oder sich verdient hat und scheint ausgewählten Schüler*innen vorbehalten. Individualisierung dient nach diesem Typ dem Zweck der Anpassung an den Durchschnitt oder die Mehrheit der Klasse.

4. Unterricht innerhalb der Klasse und Individualisierung außerhalb der Klasse

Mit diesem Typ von Handlungsorientierungen dokumentiert sich in einem erheblichen Anteil der Interviews die Forderung nach zusätzlichen personellen und räumlichen Ressourcen zum Zwecke einer Gliederung der Klassenschülerschaft in vermeintlich leistungshomogene Gruppen. Im Unterrichtshandeln der Lehrerinnen, die diesem Typ zuzuordnen sind, zeigt sich eine klare Trennung zwischen der gesamten Klasse und einzelnen Schüler*innen, die entweder in verschiedenen Themenbereichen spezifische Förderung benötigen, um Inhalte aufzuholen oder die über die gemeinsamen Inhalte hinaus individuelle Förderung erhalten. Für diese Gliederung nach verschiedenen Leistungsniveaus werden die Teamlehrer*innen herangezogen. „Also ich setze die Teamlehrerin so ein, dass ich eben versuche, dass Individualisierung in einem gewissen Maß für eine gewisse Kindergruppe möglich ist (IT L3, Z 261-263)“. Dabei sehen Lehrerinnen dieses Typs nicht nur zusätzliche (Team)-lehrer*innen als notwendig, um individuelle Förderung und Förderung für ihre Schüler*innen zu ermöglichen, sondern fordern auch zusätzliche Räume ein, in welche sich die Teamlehrer*innen mit den einzelnen Schüler*innen oder Kleingruppen zurückziehen können. Mit dieser Trennung nach verschiedenen Leistungsniveaus geht in diesem Typ von Handlungsorientierung eine räumliche Trennung einher. Es wird deutlich zwischen dem Unterricht für die Mehrheit der Schüler*innen innerhalb des Klassenraums und der individuellen Förderung und Förderung mit der zusätzlichen Lehrperson außerhalb der Klasse unterschieden. Dabei ist das klare Ziel dieser individuellen Einheiten, die bestmögliche Annäherung an den Leistungsstand der Mehrheit bzw. eines Durchschnitts. „Das sind auch Dinge, die bei uns

die Teamlehrer machen. Holen Kinder raus, arbeiten intensiver mit den Kindern an Themen. Und ja (.) unterstützen uns da einfach, dass wir die Kinder annähernd auf ein selbes Level bekommen (IT L4, Z 54-56)“. In diesem Typ von Handlungsorientierungen dokumentiert sich eine klare Ausrichtung nach leistungshomogenen Lerngruppen. Dieser Typ ist wie bereits oben genannt, der Fiktion einer Leistungshomogenisierung zuzuordnen (Lange, 2003). Damit geht eine gewisse Form von Exklusion einher, nach welcher jene Schüler*innen, die nicht dem klassenhomogenen Leistungsniveau entsprechen, separiert werden. Eine Lehrerin beschreibt die Möglichkeit durch vorhandene Ressourcen, die Klasse jederzeit aufzuteilen, um mit Kleingruppen oder auch einzelnen Schüler*innen arbeiten zu können als „traumhaftes Arbeiten (IT L2, Z 241)“. In diesem Typ von Handlungsorientierungen wird Individualisierung zu etwas, das klar vom Unterricht innerhalb des Klassenraums zu trennen ist. Individualisierung scheint für Lehrerinnen dieses Typs nur mithilfe einer zusätzlichen Lehrperson und nur außerhalb des Klassenraums möglich. Individualisierung passiert für ausgewählte Schüler*innen durch eine Separierung mit der Teamlehrperson „eben dann hoffentlich in diesem Beiraum, wenn er dann eben frei ist (IT L3, Z 96-97)“. Durch die räumliche Trennung verdeutlicht sich die Trennung von Unterricht für alle und Individualisierung für ausgewählte Schüler*innen zur spezifischen und vermeintlich notwendigen Förderung oder Forderung. Dass sich in diesem Typ ein immanenter Wunsch nach einer leistungshomogenen Schüler*innengruppe dokumentiert, verdeutlicht auch in dieser Passage: „Aber, dass ich dann halt wirklich jemanden habe, der dann halt sagt, ok er nimmt sich jetzt wirklich die Schwachen raus (IT L6, Z 417-418)“.

5. Lehrerinnenzentrierte Lernprozesse

In diesem Typ von Handlungsorientierungen dokumentiert sich eine stark lehrerinnenzentrierte Unterrichtsgestaltung. Dabei haben Lehrerinnen dieses Typs eine Haltung gemeinsam, nach der Lernprozesse nur durch das Zutun der Lehrerin geschehen (können). Diese zentrale Rolle der Lehrperson zeigt sich zum einen in der klaren Trennung von Frontalunterrichtseinheiten und freien Unterrichtsphasen. Dabei wird Frontalunterricht von Lehrerinnen dieses Typs als notwendige und einzige Möglichkeit zur Erarbeitung neuer Inhalte gesehen: „weil es kommt was neues und das geht nicht anders (IT L5, Z 222)“. In diesem Typ wird den Schüler*innen eine Unfähigkeit unterstellt, sich ohne dem Zutun der Lehrerin mit neuen Inhalten auseinanderzusetzen. Es wird ein Bild von hilflosen und unterstützungsbedürftigen Schüler*innen vermittelt, die auf die Lehrperson

angewiesen sind, um Lernerfolge schaffen zu können. Dabei scheint das Konzept der Selbstbildung eines Kindes, im Sinne der Verknüpfung von vielfältigen Erfahrungen und Lernprozesse, als Grundlage um weiterführend auf das Umfeld zu reagieren und Handlungen zu setzen, keinen Platz zu finden. Dabei meint Selbstbildung nicht, dass sich die Kinder ohne Zutun der Erwachsenen bilden, bzw. die Schüler*innen ohne Lehrperson. Die Selbstbildung wird gefördert, indem den Kindern die Möglichkeit gegeben wird Aktivitäten und Interessen zu verfolgen und dabei mit Gleichaltrigen oder Erwachsenen in soziale Prozesse zu treten, sowie sich mittels vielfältiger Materialien mit der Umgebung auseinanderzusetzen. Auch das Konzept der Ko-Konstruktion scheint in diesem Typ keine Bedeutung zu finden. Dabei sind die Bildungsprozesse weniger auf Eigeninitiative der einzelnen Schüler*innen angewiesen, und charakterisieren sich als wechselseitige Lernprozesse zwischen Gleichaltrigen.

Ein erheblicher Teil der Lehrerinnen dieses Typs gestaltet im Anschluss an die gemeinsame Erarbeitung im Frontalunterricht, wenn diese „gut gelaufen ist“ (IT L2, Z 98)“ freie, individuelle Übungsphasen. Dabei scheint den Schüler*innen in diesen beiden Phasen mit einer konträren Haltung begegnet zu werden. In den gemeinsamen Unterrichtsphasen des Frontalunterrichts wird die Schülerschaft als homogenen Gruppe mit homogenen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen gesehen. Wobei die Lehrerin die Einschätzung trifft, wann die Erarbeitung als gelungen gesehen wird. Dieser Zeitpunkt scheint für die Klasse pauschal festgelegt zu werden. In der gemeinsamen Erarbeitungsphasen scheint Individualität der einzelnen Schüler*innen keinen Platz und keine Relevanz zu haben. Diese individuellen Bedürfnisse werden erst in den freien Arbeitsphasen beachtet. Wie zentral die Rolle der Lehrperson in diesem Typ von Handlungsorientierungen gesehen wird und wie sehr Schüler*innen auf das Eingreifen der Lehrperson angewiesen sind, um ihre Lernprozesse voranzutreiben, zeigt sich auf in folgenden Passagen:

„Das große Problem meines Erachtens ist einfach, dass ich mich nicht in so viele Teile teilen kann, wie es nötig wäre, um da eben so vielen Kindern gerecht zu werden (IT L3, Z 263-265)“.

„Und dann ist es wirklich oft so, dass Kinder tatsächlich einen Leerlauf von einer halben Stunde haben. Weil es mir nicht möglich ist, dass ich vorher mit ihnen an einem bestimmten Thema arbeite oder auch ihnen bei etwas zu helfen (IT L3, Z 362-364)“.

Dieser Typ verortet sich in einem stark lehrerinnenzentrierten Verständnis von Lehr- und Lernprozessen, wobei auf Zusammenarbeiten und gegenseitige Hilfestellungen zwischen Schüler*innen, wie dies in Gruppenarbeiten und oder im Peer-Learning stattfindet, nicht berücksichtigt werden (Haag & Streber, 2014, S. 155-159).

6. Schüler*innenzentrierte Tagesstrukturierung

In diesem Typ von Handlungsorientierungen dokumentiert sich die schüler*innenzentrierte Strukturierung der Unterrichtstage als Gemeinsamkeit des gesamten Datenmaterials dieser Arbeit. Dadurch, dass der Unterricht in der Primarstufe in Gesamtunterrichtsstunden gegliedert ist, bietet die Strukturierung der einzelnen Unterrichtstage und Unterrichtseinheiten für Lehrerinnen dieses Typs eine klare Möglichkeit, um auf die aktuellen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen einzugehen und den Unterricht danach auszurichten. In Bezug auf die Zeit- und Unterrichtsstrukturierung zeigt sich in diesem Typ eine deutliche Schüler*innenzentrierung. Dabei berichten sieben der acht befragten Lehrerinnen, dass an ihren Schulen die Pausenglocke abgestellt ist. Abgesehen von Fixpunkten, die aufgrund von Raum- oder Lehrer*innenwechsel notwendigerweise eingehalten werden müssen, gestalten die Lehrerinnen dieses Typs die Übergänge von verschiedenen Gegenständen, Inhalten, und Arbeits- zu Pausenphasen in ihrem Unterricht je nach Bedürfnissen der Schüler*innen. Dies gelingt jeweils dann, wenn die Lehrerin über mehrere Gesamtstunden am Stück hinweg, mit den Schüler*innen arbeiten kann. Da Individualisierung nicht unter Druck funktioniert, sondern Zeit erfordert, werden die Unterrichtseinheiten von 50 Minuten von keiner der befragten Lehrerinnen eingehalten. Da individualisiere ich. An dem wie, der der Tag ausschaut. Ich richte das KOMPLETT nach den Kindern (IT L6, Z 497-498)“. In Bezug auf die Strukturierung des Tages bzw. der Unterrichtseinheiten scheint es den Lehrerinnen gut zu gelingen die Klasse als Gemeinschaft mit ihren jeweiligen Bedürfnissen in den Mittelpunkt des Unterrichtshandelns zu stellen. Wenn es über die Methodik der Wissensvermittlung oder das Erreichen bestimmter Lernziele hinaus, um das Wohlbefinden der Schüler*innen geht, scheint es den Lehrerinnen dieses Typs gut zu gelingen auf die Bedürfnisse der Schülerschaft einzugehen. Schulklassen stellen eine Gemeinschaft dar, die über viele Stunden am Tag hinweg zusammen lernen. Dabei stellt die Atmosphäre im Klassenzimmer eine wichtige Grundlage für förderliche Unterrichtseinheiten dar. Nach Lewis (1996) bildet eine Schulklasse eine sogenannte Caring-Community, in welcher das Gefühl von Zugehörigkeit aller Beteiligten, sowie ein geteiltes gemeinschaftliches Anliegen für das

Wohlergehen Aller im Mittelpunkt steht. Wenn es um das Wohlbefinden der Schüler*innen geht, ist das Unterrichtshandeln der Lehrerinnen dieses Typs dem Verständnis einer solchen Caring-Community zuzuordnen.

6. Verknüpfung der Theorie und der Praxis

In diesem Kapitel wird nun noch einmal auf die theoretische Auseinandersetzung in dieser Arbeit Bezug genommen, um diese mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung zu verknüpfen. Zentrales Ziel dieser Arbeit ist es, durch die Erfahrungsberichte von Lehrerinnen, aufzuzeigen worin Möglichkeiten aber auch Grenzen von individualisiertem Unterrichtshandeln zu verorten sind.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die steigende Wahrnehmung von Heterogenität in Schule und Unterricht. Dass einem Phänomen, das Bildungsexperten seit jeher beschäftigt, gerade aktuell so hohe Relevanz in Bildungsdiskussionen zukommt, lässt sich durch eine steigende Vielfalt der Gesellschaft bedingt durch zunehmende Migrations- und Globalisierungsprozesse erklären (Vock & Gronostaj, 2017).

„Je mehr wir es im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlicher Fähigkeiten und Interessen zu tun haben, desto stärker muss der Unterricht diese Unterschiede auch didaktisch aufgreifen“ (Tillmann, 2007, S. 2).

Obwohl Heterogenität in seiner Definition sehr viele Aspekte miteinschließt und immer wieder betont wird, dass sich Heterogenität nicht nur auf die Eigenschaften von einzelnen Schüler*innen, sondern im Gegenteil auf die Schülerschaft als solche und vor allem auch auf die (Bildungs-) Prozesse der Schüler*innen bezieht, stellen die Faktoren „sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Geschlecht“ (Schmid & Samhaber, 2013, S. 4) die zentralen Aspekte von Heterogenität in der Schule dar. Diese Fokussierung auf die kulturellen und auch sprachlichen Hintergründe der Schüler*innen zeigt sich auch in den durchgeführten Interviews, indem ein Großteil der Lehrerinnen auf die Frage nach der Beschreibung ihrer Klasse mit Bezugnahme auf Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund reagiert.

„Und ich habe derzeit eine erste Klasse Volksschule. Mit ahh (.) 25 Kindern vollbesetzt. Ah (.) durchgemischt wirklich von (.) wir haben insgesamt neun Nationalitäten in der Klasse. Es sind einige Kinder mit außerordentlichem

Status drinnen. Ähm. Wir haben (.) wirklich kulturell ganz gemischt. Auch jetzt von der sozialen Herkunft her. Kinder in der Klasse (..) also ich habe wirklich ein Potpourri der Wiener Gesellschaft (.) ((lacht)) in meiner Klasse sitzen, ja“ (IT L3, Z 43-47).

Um auf diese Heterogenität in der Schulklasse im Unterrichtshandeln adäquat reagieren zu können, ist es notwendig das Verständnis von Lehr- und Lernprozessen zu hinterfragen. Im theoretischen Teil der Arbeit wird eine Auswahl von Bildungsexperten als beispielhafte Darstellung ihres Verständnisses von Lehr- und Lernprozessen angeführt. So Klafki (1996) der Lerner als selbstbestimmten und individuellen Prozess sieht. Göhlich, Wulf & Ziras (2007) betonen in ihrem Verständnis eines wechselwirkenden Austausches zwischen dem/der Lernenden und der Umgebung, die Bedeutung der Schüler*innen selbst. Für Speck- Hamdan (2007), sowie Akgün & Strätz (2007) geht lernen über eine bloße Wissensvermittlung hinaus. Diese Haltung äußert auch ein Großteil der befragten Lehrerinnen:

„Aber ja, es geht ja auch nicht immer nur um das Lernen. Also Individualisierung betrifft ja so viele Ebenen. Das betrifft ja auch den emotionalen Bereich. Also Individualisierung betrifft viele Bereiche“ (IT L1, Z 387-389).

„Kinder spüren, wo sie anstehen. Und wenn man sie einfach gehen lässt und nicht in vorgefertigte Trampelpfade steckt, dann können sie auch eine wahnsinnige Selbstreflexion entwickeln. Ja, und wenn man sie einfach lässt, dann ist auch für jedes Kind eine individuelle Entwicklung möglich. Und individualisierte Lern- und Entwicklungswege“ (IT L3, Z 474-478).

Sowohl in den oben angeführten theoretischen Äußerungen als auch in den Interviewpassagen, wird eine Haltung vermittelt, nach der Lehrer*innen die Rolle von Lernbegleiter*innen und Unterstützer*innen einnehmen. In der näheren Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zeigt sich, dass ein erheblicher Teil der befragten Lehrerinnen diese beschriebenen Rolle und Positionierung nicht durchhalten können. Im Zuge der Beschreibung des Unterrichtshandelns zeigt sich eine Lehrerinnenzentrierung der Lehr- und Lernprozesse. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass freie, individuelle Lernphasen nur im Anschluss an frontale Einheiten stattfinden, wobei die Lehrerinnen entscheiden, wann die frontalen Lehrprozesse

erfolgreiche waren.

„Und dann haben wir eben wieder alle Kinder in die Klassengemeinschaft geholt. Und haben dann zum Beispiel das fünfte Kapitel zusammen erarbeitet. Und, wenn das dann wieder gut gelaufen ist, dann haben die Schüler wieder allein weiterarbeiten können“ (IT L2, 96-99).

Den Lehrerinnen scheinen eine unterstützende, begleitende Grundhaltung in ihrem Verständnis verankert zu haben, jedoch zwischen dieser Grundhaltung und einer Lehrer*innenzentrierten Unterrichtsgestaltung, wie es eben beispielsweise im Frontalunterricht gegeben ist, hin und hergerissen.

„Und es gibt sehr wohl natürlich Frontalunterricht. Also für die große Gruppe. Also Frontalunterricht, wo einfach was erklärt wird. Frontalunterricht, weil es kommt was neues und das geht nicht anders. Und dann arbeiten sie“ (IT L5, Z 220-222).

In den individualisierten Unterrichtsphasen, die bei allen befragten Lehrerinnen an den Frontalunterricht anschließen und den Schüler*innen ermöglichen entsprechend individueller Lernbedürfnisse und -voraussetzungen an den Inhalten zu üben, wird vor allem auf die Methode der Planarbeit zurückgegriffen. Im Begriffsverständnis meint Individualisierung in der Schule, Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmethoden, die an den jeweiligen Voraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet sind und deren Eigenaktivität bestmöglich fordern und fördern (Feyerer, 1998; Salner-Gridling, 2009).

In der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit zeigt sich, dass sich die individualisierte Unterrichtsgestaltung der befragten Lehrerinnen vorwiegend auf der Ebene der Lehrerin Schüler*innen- Interaktion (Hardy et al., 2011) stattfindet. Dabei werden Angebote auf die Voraussetzungen der jeweiligen Schüler*innen angepasst, so beispielsweise in den Arbeitsplänen. In den Unterrichtsbeschreibungen der befragten Lehrerinnen finden Methoden, die auf den Ebenen von Schüler*innen- Schüler*innen- Interaktionen oder Individueller Lernzielerreichung passieren keine Beachtung (Hardy et al., 2011). In der theoretischen Auseinandersetzung wurden folgende Methoden der individualisierenden Unterrichtsgestaltung näher beschrieben:

- Arbeitspläne und Arbeitsplanunterricht
- Werkstatt- oder Stationenunterricht
- Projektunterricht

- Gruppenunterricht
- Peer- Learning oder Tutorielles Lernen
- Freiarbeit
- Individueller Lernplan

Von diesen sieben möglichen Methoden werden im Unterricht der befragten Lehrerinnen nur Arbeitspläne regelmäßig herangezogen. Arbeitspläne werden von allen der befragten Lehrerinnen als Möglichkeit zur Individualisierung genannt. Nur zwei Lehrerinnen beschreiben überdies die Anwendung von Stationenunterricht und Projektunterricht. Darin zeigt sich, dass ausnahmslos Methoden herangezogen, in denen die Lehrerin vorab eine gewissen Rahmung vornehmen kann, um die Lernprozesse zu einem gewissen Grad zu lenken. Dass keine Methoden herangezogen werden, in denen die Schüler*inneninteraktion oder Selbstbildung im Vordergrund steht, macht deutlich wie zentral im Denken die Lehrerinnenzentrierung der Lernprozesse im Denken der Befragten ist.

Eine zentrale Rolle im Unterricht der befragten Lehrerinnen spielt auch die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit beschriebene, Differenzierung. Von allen befragten Lehrerinnen wird eine Differenzierung zwischen starken und schwachen Schüler*innen beschrieben, sowie darauf aufbauend eine gedankliche Zuteilung in verschiedene Leistungsniveaus. Mit dieser Zuteilung geht eine schematische Kategorisierung der Schüler*innen einher, die Haag & Streber (2014) kritisch sehen. Schließlich zeigen die Stärken und Schwächen der Schüler*innen individuelle Ausprägungen. Somit sind Schüler*innen nicht generell stark oder schwach.

Die im Bildungsbericht 2018 (Oberwimmer, et al., 2019) beschriebene Unterscheidung in der Betreuungsrelation zwischen Wien und anderen Bundesländern lässt sich auch in der empirischen Untersuchung erkennen. So sind die Klassenschüler*innenzahlen in den Schulen in sehr ländlichen Bereichen von Oberösterreich und Kärnten deutlich geringer als jene in Wien. So unterrichtet L2 in ihrer Klasse in Oberösterreich „derzeit 15 Kinder“ (IT L2, Z 42), L5 beschreibt Klassenschüler*innenzahlen „zwischen 15-19 Kinder“ (IT L5, Z 96) an ihrer Schule in Kärnten, wohingegen L3 in ihrer Klasse in Wien „[m]it ahh (.) 25 Kindern vollbesetzt“ (IT L3, Z 43) ist. L6 hat in ihrer Klasse an einer Brennpunktschule „alleine 24“ (IT L6, Z 22) Schüler*innen. In Niederösterreich an der Grenze zu Wien wird die Klassenschüler*innenzahl bei L8 schon geringer: „Ich habe 20 Kinder in der Klasse“ (IT L8, Z 28).

7. Resümee / Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in die theoretische Auseinandersetzung eingebettet wurden, werden an dieser Stelle nun die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit reflektierend zusammengefasst, um aufbauend darauf die zugrundeliegende Forschungsfrage zu einer Antwort zu führen.

Über der theoretischen Ausarbeitung, sowie der empirischen Untersuchung steht folgende Forschungsfrage:

*Worin liegen Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung von Schüler*innen im Unterricht aus Sicht von Lehrer*innen der Primarstufe?*

Den Lehrerinnen ist die Heterogenität in ihrer Klasse bewusst. Dabei fokussieren sie auf Heterogenität in den Bereichen Sprache und Kultur, sowie Leistung. Als Reaktion auf diese Wahrnehmung von Heterogenität ist eine Differenzierung nach sprachlichen und kulturellen Hintergründen, sowie nach verschiedenen Leistungsniveaus erkennbar. Wobei die beiden Aspekte nach dem Othering-Phänomen (Spivak, 1985) miteinander eingehen und den unterschiedlichen Gruppen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden.

Sprache wird von vielen Lehrerinnen als Grenze für Individualisierung wahrgenommen. Durch die Unterschiede im sprachlichen Verständnis der einzelnen Schüler*innen ist es ihnen nicht möglich individuelle Projekte auszuarbeiten oder die Schüler*innen entsprechend individualisierten Plänen arbeiten zu lassen, da die Schüler*innen nach Einschätzung der Lehrerinnen nicht verstehen würden, was zu tun ist. Erst, wenn die Schüler*innen mit sprachlichen Defiziten von einer zusätzliche Lehrperson unterstützt werden würden, könnte individualisiert gearbeitet werden. Die Einschätzung, dass Individualisierung erst bei homogenen Lernvoraussetzungen möglich sei, verdeutlicht die Verortung der Lehrerinnen im Homogenisierungsdiskurs. Bevor Individualisierung möglich ist, braucht es paradoxerweise scheinbar erst eine Homogenisierung.

Weiters zeigt sich durchgängig eine klare Tendenz zur Leistungshomogenisierung. Dies äußert sich in der Trennung der Starken und Schwachen, der gedanklichen Zuteilung in Leistungsniveaus und schließlich der Forderung nach zusätzlichen personellen und räumlichen Ressourcen zur Teilung der Klasse in leistungshomogene Gruppen bzw. der Separierung von vermeintlich über- und unterforderten Schüler*innen vom Rest der Klasse. Dabei zeigt sich eine klare Fokussierung von klassenhomogenen Lernzielen. Damit

möglichst viele Schüler*innen dieses Ziel erreichen (können) wird mittels individueller Förderung durch zusätzliche Lehrpersonen versucht Schwächen und Rückstände in den Lehrinhalten auszugleichen. Individualisierung bleibt ausgewählten Schüler*innen aufgrund ihres Leistungsstandes vorbehalten und findet idealerweise außerhalb des Klassenraums statt, wo der Unterricht mit dem Rest der Klasse, der dem Durchschnitt zuzuordnen ist, weitergeführt wird. Die Zuordnung von vermeintlich homogenen Lerngruppen nach dem Aspekt Leistung wird damit durch die räumliche Trennung verdeutlicht. Individualisierung ist für jene Schüler*innen, die vom Rest der Klasse abweichen. Dies verweist auf eine klare Orientierung an einer vermeintlichen Norm beziehungsweise einem Durchschnitt. Die Ausrichtung des Unterrichts nach einem imaginären Durchschnittsschüler scheint, wie auch Tillmann (2007) sagt, nach wie vor stark in den Köpfen der Lehrerinnen verankert zu sein. Dieses alte, überdachte Verständnis von Schule und Unterricht überlappt die bedürfnisorientierte, schüler*innenzentrierte Haltung der Lehrerinnen immer wieder. Den Lehrerinnen ist die Vielfalt ihrer Schüler*innen bewusst. Sie sind bemüht darum, in ihrem Unterricht auf eben diese Heterogenität einzugehen und ihren Schüler*innen individuell zu begegnen und sie entsprechend zu fördern und fordern. Ihre Aufgabe als Lehrerin sehen sie in der Begleiter und Unterstützer ihrer Schüler*innen. Doch scheinen die Lehrerinnen im Homogenisierungsdiskurs gefangen. Immer wieder werden die Schüler*innen leistungshomogenen Gruppen zugeteilt und nach starken und schwachen Schüler*innen getrennt kategorisiert.

In Bezug auf einen Aspekt gelingt die Schüler*innenorientierung durchgängig gut. Und zwar in der Strukturierung des Unterrichtstages und der Unterrichtseinheiten. Die Schüler*innenbedürfnisse werden dann berücksichtigt, wenn es um das Wohlbefinden und die Atmosphäre im Klassenzimmer geht. Sobald es um Wissensvermittlung löst sich die Bedürfnisorientierung aber auf. Wo Leistung im Vordergrund steht, fallen Lehrer*innen in veraltete, überdachte Denkmuster zurück. Im Sinne der Care-Community (Lewis, 1996) gelingt es die Bedürfnisorientierung in den Vordergrund zu stellen, wenn es um das Wohlbefinden, die Zugehörigkeit und Wertschätzung der einzelnen Schüler*innen geht.

Die größte Möglichkeit für Individualisierung der Schüler*innen im Unterricht scheint in jenen Momenten zu liegen, in denen sich die Lehrerinnen vom Aspekt Leistung lösen können, dann gelingt es sich an den Schüler*innen zu orientieren. In der Primarstufe bietet die Strukturierung in Gesamtstunden erhebliches Potential. Dadurch, dass die Lehrerinnen

über mehrere Stunden hinweg mit der Klasse arbeiten und die Stunden selbst strukturieren können, gelingt die Schüler*innenorientierung für diese Aufgabe des Lehrerinnenhandels gut.

Weiters ist die Grundhaltung der Lehrerinnen zu erwähnen, nach der sie immer wieder darum bemüht sind die Schüler*innen mit ihren individuellen Lernbedürfnissen und Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei meint Individualisierung für die befragten Lehrerinnen mehr als bloße Wissensvermittlung, sondern bezieht alle Aspekte des gemeinsamen Lernens mit ein. Darin zeigt sich, dass die Lehrer*innen bemüht sind die in den Handreichungen beschriebenen Methoden zur Individualisierung umzusetzen. In der Gestaltung des Unterrichts und der starken Orientierung an Leistung zeigt sich, dass Lehrerinnen in leistungshomogenen Denkmustern habitualisiert sind. Immer dann, wenn diese Denkmuster ihre schüler*innenzentrierte Haltung überlappen, stößt Individualisierung im Unterricht an ihre Grenzen.

8. Ausblick

Im Zuge der vorliegenden Arbeit ist es gelungen, die Forschungsfrage nach Möglichkeiten und Grenzen von Individualisierung der Schüler*innen zu beantworten. Die Ergebnisse legen nahe, dass Individualisierung für die Gestaltung der Tagesstrukturierung und Unterrichtseinheiten möglich ist. Für Aspekte, die das Wohlbefinden und die Atmosphäre in der Klasse betreffen, scheint Individualisierung möglich. Sobald es um die Aufgabe der Wissensvermittlung unter dem Aspekt von Leistung geht, scheinen sich Grenzen aufzutun. Die vorliegende Forschung zeigt, dass Lehrer*innen, trotz Wissen über die Heterogenität in Schule und Unterricht, in Leistungshomogenisierung habitualisiert. In den Interviews dokumentiert sich ein ständiger Druck der Erreichung von bestimmten klassenhomogenen Lernzielen. Zwei der befragten Lehrerinnen finden in ihren Interviews dafür deutliche Worte:

„Wie soll man in so einer Klasse individualisieren? Das ist echt schwierig. Weil, ähm. Weil, ja. Weil, ja. Dieses, ähm Minimum oder (.) Minimum an Stoff muss ich ja irgendwie durchbringen. Ähm. Und ich kann mich ja nicht zerreißen ((lacht)). Ja. Das ist echt (.) schwierig“ (IT L7, Z 421-424).

„Dann würde ich wahrscheinlich in einer Woche das schaffen, was ich in einem Monat schaffen sollte. Wenn ich versuche auf alle zwanzig individuell einzugehen. Und das geht halt auch nicht. Weil wir haben halt den Lehrplan durchzudrücken in einer (.) in einem Schuljahr. Wir haben gewisse Standards zu erfüllen. Es wird ja dauernd etwas überprüft von (.) vom (.) vom Staat her. Ich muss mit ihnen Schularbeiten machen. Ich (.) ich (..) es gehen bei mir elf von zwanzig oder zwölf von zwanzig ins Gymnasium. Das heißt da ist, da wird ein bestimmtes Niveau gefordert, wenn die meine Klasse verlassen. Und das hat man halt auch die ganze Zeit im Hinterkopf (IT L8, Z 246-253).

Die Fokussierung der Lehrerinnen auf den Aspekt Leistung scheint in Erwartungshaltungen von außen begründet zu sein. Es ist die Frage in den Raum zu stellen, ob in Hinblick auf die steigende Heterogenität der Gesellschaft und damit der Schülerschaft diese Erwartungen, Vorgaben und Rahmungen (noch) passend sind. Möglicherweise wären diese Erwartungen und Forderungen an die Gegebenheiten in den Schulklassen anzupassen, sodass der Druck eine klassenhomogenen Leistung zu erreichen von den Lehrer*innen genommen wird, sodass diese durch die Zuteilung von vermeintlich leistungshomogenen Lerngruppen nicht erst eine künstliche Homogenität herstellen müssen, um den Schüler*innen anschließend Individualisierung bieten zu können.

Diesbezüglich können aufgrund der Limitation dieser Forschungsarbeit keine generalisierten Aussagen über das Geschehen im schulischen Unterricht getroffen werden, sodass auch keine Forderungen gemacht werden, die nur auf dieser Arbeit beruhen. Es wäre jedoch anzudenken, dieser Frage mit einer Ausweitung der Forschung weiter nachzugehen. Dazu wäre zum Zwecke der Repräsentativität der Forschungsarbeit zunächst eine Steigerung der Proband*innen notwendig. Auch um einen fundierten Vergleich zwischen den Bundesländern ziehen zu können, wäre eine Ausweitung der Forschung nötig. Zum anderen wäre es anzuraten direkt in das beforschte Feld zu gehen, um noch aufschlussreichere Einblicke zu erhalten. Dazu könnten Unterrichtsbeobachtungen mit anschließenden Lehrer*inneninterviews hilfreich sein.

Ein weiterer Aspekt, den es anzuraten wäre näher zu beleuchten ist die Lehrer*innenausbildung und im speziellen die Erarbeitung von Individualisierung in dieser. Die Ausbildung wurde in den Interviews durchgängig als theorielastig bemängelt. Die befragten Lehrerinnen beschreiben die Auseinandersetzung mit Individualisierung und generell die gesamte Ausbildung als unrealistisch in Bezug auf die tatsächliche Praxis im

Unterrichtsalltag.

„Naja, das schon. Also. Also ich weiß, ähm. Wenn man, für die Praxis geplant hat (.), dann war das schon. Dann hat man sich schon sehr viel überlegt. So, wie kann ich denn individualisieren. Das war ein riesen Thema. Ja. Und muss, und man muss, und man muss. Und das ist das Wichtigste, das man eben individualisiert. Ja, für die Praxis für die eine Stunde, die man dann halt zum Beispiel mal gemacht hat. Hat man es dann halt eben gemacht. Und man hat sich halt damit beschäftigt. Ähm. Wenn man allerdings in der Klasse steht, hast du den Realitätscheck. Es ist einfach nicht so. Ähm. Aber es wird wahnsinnig groß geredet darüber. Und es ist so wichtig. Und ja, es ist wichtig. Also das stimmt schon. Nur, es ist einfach nicht umsetzbar“ (IT L6, Z 372-379).

„Ganz ehrlich ((lacht)) (...) neunzig Prozent von dem was ich jetzt noch brauchen kann, habe ich mir aus der Praxis mitgenommen. Ähm. Das was (.) an der (.) PH war (...) war halt ganz viel Theorie (..) was man jetzt halt nicht mehr brauchen kann. Also ja. Ich frage mich halt was mir Theorie zum Thema bringen. Weil Theorien kann ich im Unterricht nicht umsetzen. Also das war leider nicht wirklich praxisbezogen“ (IT L2, 186-190).

Auch, wenn die vorliegende Arbeit nur einen Einblick in das individualisierende Unterrichtsverhalten einer ausgewählten Gruppe an Probandinnen bietet, kann sie doch als Ausgangspunkt für weitere Diskussionen zu dieser Thematik herangezogen werden. Aus der empirischen Forschung dieser Arbeit geht hervor, dass im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen von Individualisierung ein erheblicher Unterschied zwischen dem Aspekt der Wissensvermittlung und der Klassenatmosphäre besteht.

Literaturverzeichnis

- Akgün, M. & Strätz, R. (2007) Fachtage: Bildungsprozesse in Kita und Grundschule. Vortrag des Projektes TransKiGs NRW, Februar 2007.
- Allemann – Ghionda, Ch. (2013) Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn.
- Altrichter, H. & Hauser, B. (2007) Umgang mit Heterogenität lernen. In Journal für Lehrer/innenbildung, 7. Jg.,1, S. 4 – 11.
- Altrichter, H. & Trautmann, M. & Wischer, B. & Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009) Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunkte. Leykam, Graz, Bundesministerium für Unterricht, Kunst & Kultur, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung, S. 341 – 360.
- Arens, S. & Mecheril, P. (2010) Schule – Vielfalt – Gerechtigkeit. Schlaglichter auf ein Spannungsverhältnis, das die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion in Bewegung gebracht hat. In Lernende Schule, Friedrich Verlag, Velber 49/2010, S. 9- 10.
- Bartnitzky, H. & Hecker, U. & Lassek, M. (Hrsg.) (2012) Individuell fördern – Kompetenzen stärken. In der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main.
- Beck, E.; Baer, M.; Guldemann, T.; Bischoff, S.; Brühwiler, C.; Müller, P.; Niedermann, R.; Rogalla, M. & Vogt, F. (2008) Adaptive Lehrkompetenz. Waxmann Verlag, Münster.
- Boekaerts, M. (1999) Self-regulated learning: Where we are today. International Journal of Educational Research, 31, S. 445-457.
- Bohnsack, F. (2013) Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Barbara Budrich Verlag, Opladen.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (Hrsg.) (2001) Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Leske + Budrich, Opladen.

Bohnsack, R. (2011). Qualitative Bild- und Videointerpretation. 2. Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.

Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (Hrsg.) (2013) Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage, Springer Verlag, Wiesbaden.

Boller, S. & Rosowski E. & Stroot, T. (Hrsg.) (2007) Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum Umgang mit Vielfalt, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Breidenstein, G. (2014) Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In Kopp, B. & Martschinke, S. & Munser-Kiefer, M. & Haider, M. & Kirschhock, E.-M. & Ranger, G. & Renner, G. (Hrsg.) Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Springer VS, Wiesbaden, S. 35-50.

Bründel, H. (2005) Wie werden Kinder schulfähig? Was der Kindergarten leisten muss. Herder Verlag, Freiburg.

Budde, J. (2012) Die Rede von Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 13(2), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>.

Buddenberg, M. & Wendt, H. & Hornberg, S. & Bos, W. (2014) Lehrerkooperationen an Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur. In Pfeifer, M. (Hrsg.) Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Festschrift für Heinz Günter Holtappels. Waxmann, Münster, S. 112-138.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Rechtsinformation des Bundes, Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). Online im Internet: <https://www.bmbwf.gv.at/>.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, Rechtsinformation des Bundes, 10/01 Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), online im Internet: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1930/1/A14/NOR40064335>, zuletzt abgerufen: 08.04.2020.

Bundesministerium für Familien und Jugend (Medieninhaber und Herausgeber) (Redaktion: BMFJ, Abt. I/6 Familienrechtspolitik und Kinderrechte Kinder- und Jugendanwaltschaft des Bundes) (Neuaufgabe 2014) Die Rechte von Kindern und

Jugendlichen. Die Kinderrechtskonvention in Wortlaut und verständlich formuliert. Online im Internet: www.kinderrechte.gv.at, zuletzt abgerufen: 18.03.2020.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien & BMUKK (2009) Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien.

Charlotte Bühler Institut im Auftrag des Bundesministerium für Bildung (BMB) (Hrsg.) (2016) Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. MBM, Wien.

Corwin Visible Learning Plus (alle Rechte vorbehalten), online im Internet: Die sichtbare Lernforschung | Sichtbares Lernen (visiblelearning.com), zuletzt abgerufen: 21.02.2022.

Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung (S. 91–111). Münster u.a: Beltz Juventa.

Dewey, J. (1993) Demokratie und Erziehung. Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Oelkers J., übersetzt von Hylla, E., Beltz, Weinheim und Basel, 5., Auflage (2011).

Dresing, T. & Pehl, T. (2018) Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsystem für qualitativ Forschende. 8. Auflage, Marburg (1. Auflage 2011), online im Internet: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Abrufdatum: 22.09.2020).

Dudenredaktion (o. J.) „Diversität“ auf Duden online: <https://www.duden.de/node/33648/revision/243455> (Abrufdatum: 02.04.2020).

Dudenredaktion (o. J.) „Heterogenität“ auf Duden online: <https://www.duden.de/node/66024/revision/66060> (Abrufdatum: 02.04.2020).

Dudenredaktion (o. J.) „Vielfalt“ auf Duden online: <https://www.duden.de/node/198032/revision/198068> (Abrufdatum: 02.04.2020).

Duden, 2016.

Einsiedler, W. (2014) Lehr- und Lernkonzepte für die Grundschule. In Einsiedler, W. & Götz, M. & Hartinger, A. & Heinzl, F. & Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4. Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.

355 – 364.

Fend, H. (2008) Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage (1. Auflage 2006). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Feyerer, E. (1998) Behindern Behinderte? Studienverlag, Innsbruck.

Fischer, C. unter der Mitarbeit von: Rott, D.; Veber, M.; Fischer – Ontrup, C. & Gralla, A. (2014) Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Friedrich- Ebert Stiftung, Berlin.

Gogolin, I. (1994) Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, Münster/New York.

Gomolla, M. (2009) Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.) Migration und schulischer Wandel: Unterricht. VS Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden.

Groeben, A. von der & Kaiser, I. (2012) Werkstatt Individualisierung. Unterricht gemeinsam verändern. Praxisbeispiele aus vielen Schulen, Bergmann + Helbig, Hamburg.

Gröhlich, C. & Scharenberg, K. & Bos, W. (2009) Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: Journal for Educational Research Online 1 (1), S. 86 – 105, Online im Fachportal Pädagogik, zuletzt abgerufen am, 27.04.2020: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4557.

Göhlich, M. & Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2007) Pädagogische Theorien des Lernens. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Haag, L. & Streber, D. (2014) Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Hanke, P. (2007) Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. Beltz, Weinheim.

Hardy, I.; Hertel, S.; Kunter, M.; Klieme, E.; Warwas, J.; Büttner, G. & Lükken, A.: Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 819-833.

Hattie, J.A.C. (2009) Visible learning. A synthesis of over 800+ meta-analyses on achievement. Routledge, London.

- Hattie, J.A.C. (2013a) Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning, besorgt von Beywl, W. & Zierer, K., Baltmannsweiler.
- Hattie, J.A.C. (2013b) Interview mit dem Bildungsforscher John Hattie. Geführt von Beywl, W. & Zierer, K. In: Weiterbildung, H. 3, S. 6-9.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2001) Hochschuldidaktik. In: Rost, D.H. (Hrsg.) Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 249-254.
- Helmke, A. (2011) Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann Verlag GmbH, Münster, S. 630-643.
- Helmke, A. (2015) Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6.Auflage, Klett Kallmeyer, Deutschland.
- Helsper, W. (2000) Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.) Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Leske & Budrich, Opladen, S. 15-34.
- Herber, H.- J. (1983) Innere Differenzierung im Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart.
- Hildebrandt, E. & Maienfisch, K. (2014) Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZiTt) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der Nutzung kreativer Potentiale. In: Kopp, B.; Martschinke, S.; Munser-Kiefer, M.; Haider, M.; Kirschhock, E.; Ranger, G. & Renner, G. (Hrsg.) Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Springer VS, Wiesbaden, S. 202-205.
- Hopf, C. (2000) Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst & von Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, Rowohlt, S. 349 – 360.
- Kember, D. & McNaught, C. (2007) Enhancing University teaching. Lessons from research into award-winning teachers, London.
- Klafki, W. (1996) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim.
- Klieme, E. & Warwas, J.: Konzepte der Individuellen Förderung. In Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 6, S. 805-818, online im Internet, Fachportal Pädagogik: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8782, zuletzt abgerufen: 18.03.2020.

Köller, O. (2012) What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, S. 72 – 78.

Köpfer, A. (2013) *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Kress, K.; Rattay, C.; Schlechter, D. & Schneider, J. (2013) *Individuell fördern. Das Praxisbuch.* Auer, Donauwörth.

Kübler, M. (2012) *Spiele und Lernen in Kindergarten und Primarschule.* Pädagogische Hochschule Schaffhausen, online im Internet: https://www.phsh.ch/globalassets/phsh.ch/forschung.und.entwicklung/wissenschaftliche_publicationen/2012/lernen_und_spielen.pdf, zuletzt abgerufen: 17.06.2020.

Kuckartz, U. (2018) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 4. Auflage, Beltz Juventa, Weinheim Basel.

Kunze, I. (2010) *Individuelle Förderung in der Schule Wissenschaftliche Befunde – Möglichkeiten – Probleme.* Vortrag an der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen, Bad Wildbad am 03.03.2010, Prof. Dr. Ingrid Kunze Universität Osnabrück.

Lamnek, S. (2010) *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.* 5. überarbeitete Auflage, Beltz Verlag, Weinheim Basel.

Lange, H.: *Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU.* In: *Pädagogik* 55, Heft 9/2003, S. 32 – 37.

Largo, R. H. & Beglinger, M. (2009) *Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen.* Piper Verlag GmbH, München.

Lewis, C.C. (1996) *Die Kultur des Klassenzimmers in japanischen Grundschulen.* In: Elschenbroich, D. (Hrsg.) *Anleitung zur Neutiger. Grundlagen japanischer Erziehung.* Suhrkamp, Frankfurt am Main, S. 275-289.

Loebell, P. (2004) *Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik.* Freies Geistesleben, Stuttgart.

Maier, U. (2010) *Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung?* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 293-

Mayring, P. (2016) Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage, Beltz Verlag GmbH, Weinheim Basel (1. Auflage, 2002).

Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In Leiprecht, R. & Steinbach, (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Debus Pädagogik, Schwalbach/Ts, S. 25-53.

Merkel, J. (2005) Gebildete Kindheit. Wie Selbstbildung von Kindern gefördert wird. Edition Lumière, Bremen.

Messner, R. (2001) Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 1, H.2, S. 10-19.

Meyer, H. (2004) Was ist guter Unterricht? Cornelsen Scriptor, Berlin

Online im Internet: <http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9287.html>, zuletzt abgerufen: 12.05.2020.

Müller – Kipp, G. & Oelkers, J. (2007) Erziehung. In Tenorth, H. - E. & Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim & Basel, S. 204 -211.

Niggli, A. (2000) Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung Offener Unterrichtsformen. Sauerländer, Aarau.

Nohl, A.-M. (2010) Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. 2. Auflage, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Oberwimmer, K. & Vogtenhuber, S. & Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2019) Nationaler Bildungsbericht Österreich 201, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam, Graz, im Auftrag von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft & Forschung, Bundesinstitut für Bildungsofrschung, Innovation & Entwicklung.

OECD (2003) Analyse der Bildungspolitik 2003. OECD Publishing. Paris

OECD (2011) Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing.

Oser, F. (2001) Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Chur, Zürich, S. 215-342.

Palmstorfer, B. (2006) Differenzierung konkret. Aus der Praxis für die Praxis – ein Handbuch für die Grundschule. Jugend & Volk, Wien.

Pfeifer, M. & Bergmann, K. & Holtappels, H.G. (2008) Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen. In Augsburg, R. & Appel, S. & Rother, U. & Rutz, G. (Hrsg.) Leitthema Lernkultur. Wochenschau-Verlag Schwalbach/Ts., S. 42-52.

Seidel, T. (2011) Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Waxmann Verlag GmbH, Münster, S.605-629.

Quitmann, H. (2008) Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie – Grundlage der Begabtenförderung? In: Fischer, C. & Mönks, F. J. & Westphal, U. (Hrsg.) Individuelle Förderung. Begabungen entfalten – Persönlichkeiten entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte, Lit., Berlin, S. 409 – 422.

Ricken, G. (2008) Förderung aus sonderpädagogischer Sicht. In: Arnold, K. & Graumann, O. & Rakhkochkine, A. (Hrsg.) Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche, Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Beltz Verlag, Weinheim, S. 74 – 83.

Rohlf, C. (2008) Heterogenität unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens. In: Kipper, H. & Miller, S. & Palentien, C. & Rohlf, C. (Hrsg.) Lernarrangements für heterogene Gruppen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 18 – 42.

Saalfrank, W.-T. (2012) Differenzierung. In: Kiel, E. (Hrsg.) Unterricht sehen, analysieren, gestalten. 2., überarbeitete Auflage, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S.65-97.

Sahlberg, P. (2012) A Non- Competitive Education for a Competitive Economy. In OECD (Hrsg.) Strong Performers and Successful Reformers. Lessons from PISA for Japan. Paris, S. 93 – 111.

Salner-Gridling, I. (Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen) (2009) Querfeldein: individuell lernen – different lehren. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Online im Internet: http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Querfeldein.pdf, zuletzt abgerufen: 18.03.2020.

Sandfuchs, U. (1994): Unterricht. In Keck, R. W. & Sandfuchs, U. & Feige, B. (Hrsg.) Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 339 – 340.

Schäfer, U. & Weiß, M. & u.a. (2007) Organisation der Schulsysteme und Leitthemen ihrer aktuellen Entwicklung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. 3. unveränderte Auflage, Bonn, S. 37 – 71.

Schmid, F. & Samhaber, E. (2013) Diversität und Potenzialentfaltung. In ÖZBF (Hrsg.) Begabungsförderung und Begabungsforschung. Schwerpunkt Diversität und Potentialentfaltung, news & science 36/37, S. 4 – 6.

Schorch, G. (2007) Studienbuch Grundschulpädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010) Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. In Journal für LehrerInnenbildung. Heft 12/2010, S. 18-31, Julius Klinkhardt.

Schratz, M.; Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2011) Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practise im Lehrerberuf. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien.

Schrittmesser, I. (2011) Encouraging, Recognizing and Promoting Capabilities: Diversity as a Challenge for Teacher Education. Vortrag gehalten am 19.10.2018 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg anlässlich der Tagung Diversity-Sensitive Teacher Education. Potentials and Limits of Development für Inclusive Universities.

Seydel, O. (2009) Sechs Gelingensbedingungen erfolgreicher Schulen. Erfahrungen aus dem Deutschen Schulpreis. Lernende Schule, 12, S. 27 – 31.

Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. History and Theory, 24 (3), 247-272.

Speck – Hamdan, A. (2006) Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In Diskowski, D. & Hammes – Di Bernardo, E. & Hebenstreit – Müller, S. (Hrsg.) Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden, Verlag das Netz, Weimar, S. 20 – 31.

Stöckli, G. & Stebler, R. (2011) Auf dem Weg zu einer neuen Schulform. Unterricht und Entwicklung in der Grundstufe. Waxmann, Münster.

Sturm, T. (2016) Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2., überarbeitete Auflage, Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München.

Terhart, E. (2002) Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, online abrufbar: <https://d-nb.info/1141683334/34>.

Terhart, E. & Klieme, E. (2006) Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 163-166, online im Fachportal für Pädagogik: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4450/pdf/ZfPaed_2006_2_Terhart_Klieme_Kooperation_Lehrerberuf_D_A.pdf, zuletzt abgerufen: 17.06.2020.

Tillmann, K. J. (2007) Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTICA am 1.3.2007 in Köln.

Tillmann, K. – J: (2008) Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen: In Lehberger, R. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht, Klinkhardt Julius, Bad Heilbrunn, S. 62 – 78.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011) Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Vs Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Vock, M. & Gronostaj A. (2017) Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Netzwerk Bildung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Brandt GmbH, Bonn.

Vodafone Stiftung Deutschland (2011) Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und der Lehrer. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach.

Wenning, N. (2007) Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In Boller, S. & Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.) Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Beltz, Verlag, Weinheim & Basel, S. 21 – 31.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale guten Unterrichts von Meyer (2004).....	31
Tabelle 2: Standardgruppen von Oser (2001).....	32
Tabelle 3: Dimensionen der äußeren Differenzierung von Saalfrank (2012).....	37
Tabelle 4: Dimensionen der inneren Differenzierung von Saalfrank (2012).....	38

Anhang

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit individualisierender Unterrichtsgestaltung als Antwort auf die Heterogenität von Schüler*innen. Mit einer steigenden Wahrnehmung und Thematisierung der Heterogenität in Schule und Unterricht geht die Frage nach dem adäquaten Umgang mit eben dieser einher. Beantwortet wird diese Frage in vielen Diskussionen mit dem Schlagwort Individualisierung. Diesbezüglich wurden zahlreiche Handreichungen und Empfehlungen verfasst, die eben Methoden einer solchen individualisierten Unterrichtsgestaltung für Lehrer*innen beschreiben.

Bereits der Titel der Masterarbeit lässt vermuten, dass die Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität im schulischen Unterricht, nicht unhinterfragt hinzunehmen ist. Ziel dieser Arbeit ist es, Möglichkeiten und Grenzen einer individualisierenden Unterrichtsgestaltung aus Erfahrung von in der Praxis tätigen Lehrer*innen aufzuzeigen.

Im ersten Teil der Arbeit wird die Thematik auf Basis von Fachliteratur bearbeitet. Die Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrer*innen werden durch leitfadengestützte Interviews erhoben und mithilfe der Dokumentarischen Interpretation ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen einen merklichen Unterschied in den Möglichkeiten des Ausmaßes von Individualisierung der Schüler*innen zwischen verschiedenen Bereichen der Lehrer*innentätigkeit. Die Möglichkeiten zur Individualisierung sind in jenen Handlungen größer, die sich auf die Unterrichts- und Tagesstrukturierung beziehen, wohin Grenzen auftreten, sobald der Leistungsaspekt in den Fokus rückt. Dabei zeigen sich die spürbarsten Grenzen aufgrund von bestimmten Handlungsdiskursen in welchen die Lehrer*innen verortet sind.

Abstract

This thesis deals with the individualized design of lessons in response to the heterogeneity of the student body. With the increased observation and thematization of heterogeneity in schools and education overall, the question on how to adequately approach this subject arises. This question is answered through many discussions evolving around the topic of individualization. Concerning this matter numerous handouts and recommendations have been developed for teachers that address methods on how to devise an individualized lesson plan.

As may be surmised based on the title of this Master's thesis, the response to the question on how to deal with heterogeneity in education should not go unchallenged. The aim of this work is to outline the opportunities and limitations of an individualized lesson strategy based on the experience of actively teaching educators.

In the first part of this dissertation the matter is examined based on specialized literature. The experiences and evaluations of the teachers are then surveyed through guided interviews and analyzed with the help of Documentary Method. The results show a perceptible difference in the possible extent of individualization of students among the different aspects of teaching. The possibilities for individualization are the greatest in the actions that evolve around the structuring of lessons or days, although limitations of this are starting to show once there is a stronger focus on the performance aspect. Hereby the most noticeable limitations are felt in the specific action dimensions of the teachers.