



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Auf dem Weg zur Jahrgangsmischung...

Erfahrungen und Ergebnisse einer wissenschaftlichen
Begleitung bei der Einführung von jahrgangsgemischtem
Unterricht an einer Wiener Ganztagsvolksschule

verfasst von / submitted by

Lisa Farhadi, BA, BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Judith Schoonenboom

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen jenen Personen bedanken, die mich während meines Studiums sowie bei der Anfertigung meiner Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank geht in erster Linie an meine Eltern, die mir durch ihre (finanzielle) Unterstützung überhaupt die Möglichkeit eröffneten, zu studieren und mir auch während des Studiums stets mit motivierenden und aufbauenden Worten zur Seite standen.

Bedanken möchte ich mich überdies bei Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Judith Schoonenboom, die sich viel Zeit für mich und meine Anliegen nahm und durch ihre konstruktiven Ratschläge und Denkanstöße wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beitrug.

Ein großes Dankeschön geht außerdem an meinen Mann Ali, der mir in meiner Studienzeit, vor allem aber während des Schreibprozesses dieser Masterarbeit, eine große seelische Stütze war. Danke für dein Verständnis und deine Geduld während dieser teilweise sehr herausfordernden Lebensphase.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei der Schulleitung herzlich bedanken, die durch ihr Einverständnis diese Arbeit erst ermöglichte. Vor allem gilt aber ein ganz besonderer Dank meinen ArbeitskollegInnen und InterviewpartnerInnen, die ihre wertvolle Zeit dafür opferten, mir ihre ganz persönlichen Ansichten in den Interviews darzulegen, und somit den Grundstein für diese Arbeit legten. Ich weiß, wie zeit- und arbeitsintensiv der Schulalltag sein kann und schätze diese Unterstützung sehr.

DANKE!

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	9
Aufbau der Arbeit	12
I. THEORETISCHER TEIL	14
1 SCHULENTWICKLUNG: INNOVATIONEN AN SCHULEN	14
1.1 Schulentwicklung als systematische Veränderung der Einzelschule	14
1.2 Initiation von Schulentwicklungsprozessen.....	16
1.3 Phasen von Schulentwicklungsprozessen.....	19
1.4 Hinderliche und förderliche Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse.....	22
1.5 Zwischenfazit	29
2 JAHRGANGSMISCHUNG ALS ALTERNATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSORGANISATION	31
2.1 Jahrgangsgemischtes Lernen – ein neues „altes Prinzip“	31
2.1.1 Jahrgangsmischung in der Reformpädagogik	33
2.1.2 Jahrgangsmischung aus heutiger Sicht.....	35
2.1.3 Zwischenfazit	37
2.2 Organisationsformen jahrgangsgemischten Lernens	37
2.2.1 Das Drehtürmodell als Form jahrgangsübergreifenden Lernens.....	40
2.2.1.1 Umsetzungsformen des Drehtürmodells.....	42
2.2.2 Zwischenfazit	45
2.3 Möglichkeiten des jahrgangsgemischten Unterrichts.....	45
2.3.1 Öffnung des Unterrichts und individualisiertes Lernen	45
2.3.2 Differenz und gegenseitiges Helfen	47
2.3.3 Kennenlernen unterschiedlicher sozialer Rollen	49
2.3.4 Abbau von Konkurrenz und Entfall des Sitzenbleibens.....	50
2.3.5 Verkürzte Eingewöhnungsphase und Entlasten der Lehrperson	51
2.3.6 Zwischenfazit	52
2.4 Voraussetzungen und Grenzen des jahrgangsgemischten Unterrichts.....	53
2.4.1 Hohe bzw. neue Anforderungen an die Lehrperson.....	53
2.4.2 Kinder brauchen Gleichaltrige	55
2.4.3 Ältere bzw. leistungsstärkere SchülerInnen als HilfslehrerInnen	56
2.4.4 Überforderung jüngerer bzw. leistungsschwächerer SchülerInnen.....	56
2.4.5 Einführungsphase als Herausforderung.....	57

2.4.6	Fehlende Kontinuität durch jährlichen Wechsel	58
2.4.7	Mangel an Ressourcen und hohe Zeitintensität	58
2.4.8	Zwischenfazit	59
2.5	Forschungsbefunde zur Jahrgangsmischung	60
2.5.1	Zwischenfazit	62
II.	EMPIRISCHER TEIL	64
3	METHODISCHE VORGEHENSWEISE	64
4	PHASE 1: DER VERÄNDERUNGSPROZESS.....	67
4.1	Methode: Dokumentenanalyse.....	67
4.1.1	Auswertung der Daten aus Phase 1	68
4.2	Darstellung der Ergebnisse aus Phase 1.....	68
5	PHASE 2: SICHTWEISEN AUF DEN VERÄNDERUNGSPROZESS	74
5.1	Methode: Das problemzentrierte Interview	74
5.1.1	Der Interviewleitfaden.....	76
5.1.2	Kontext der Forschung	77
5.1.2.1	Die Stichprobe.....	79
5.1.3	Durchführung der Interviews	80
5.2	Methode: Der Fragebogen.....	81
5.2.1	Auswertung der Daten aus Phase 2	83
5.3	Darstellung der Ergebnisse aus Phase 2.....	86
5.3.1	Die fünf Hauptkategorien „PERSPEKTIVE AUF DEN PROZESSVERLAUF“	87
5.3.1.1	Rolle der Schulleitung.....	87
5.3.1.2	Arbeitsgruppen.....	89
5.3.1.3	Schulinterne LehrerInnenfortbildungen (SCHILF)	90
5.3.1.4	Mehrstufigentage.....	92
5.3.1.4.1	Planung	92
5.3.1.4.2	Unterrichtsvorbereitung und –durchführung.....	94
5.3.1.4.3	Sozialverhalten	97
5.3.1.5	Planung des Drehtürmodells	99
5.3.2	Die fünf Hauptkategorien „PERSPEKTIVE AUF DIE JAHRGANGSMISCHUNGSMODELLE“	100
5.3.2.1	Anlass zur Einführung der Jahrgangsmischung.....	101
5.3.2.1.1	Fördermöglichkeit leistungsschwächerer und –stärkerer SchülerInnen	101
5.3.2.1.2	Wunsch auf Leitungsebene	104
5.3.2.1.3	Aktuelle Modeerscheinung	106
5.3.2.2	Voraussetzungen für Mehrstufenklassen	107

5.3.2.2.1	<i>Ressourcen</i>	107
5.3.2.2.2	<i>Selbständigkeit der SchülerInnen</i>	111
5.3.2.3	Voraussetzungen für das Drehtürmodell	113
5.3.2.4	Soziale Aspekte der Modelle	115
5.3.2.4.1	<i>Altersheterogenität vs. Altershomogenität</i>	115
5.3.2.4.2	<i>Inklusion vs. Exklusion</i>	117
5.3.2.5	Präferiertes Modell	118
6	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	120
6.1	Die Entwicklungsschritte in Richtung Jahrgangsmischung	120
6.1.1	Initiierungsphase	120
6.1.2	Implementierungsphase	125
6.1.3	Zusammenfassung	128
6.2	Einschätzung und Bewertung der Aspekte der zur Auswahl stehenden Organisationsmodelle	130
6.2.1	Chancen des Organisationsmodells „Mehrstufenklasse“	130
6.2.2	Grenzen des Organisationsmodells „Mehrstufenklasse“	132
6.2.2.1	Zusammenfassung	134
6.2.3	Chancen der Organisationform „Drehtürmodell“	135
6.2.4	Grenzen der Organisationform „Drehtürmodell“	136
6.2.4.1	Zusammenfassung	137
7	RESÜMEE	139
8	LITERATURVERZEICHNIS	142
9	ANHANG	152
9.1	Kurzfassung	152
9.2	Abstract	154
9.3	Abbildungsverzeichnis	155
9.4	Interviewleitfaden	156
9.5	Postscriptum	159
9.6	Fragebogen	160

EINLEITUNG

Formen jahrgangsgemischten Lernens sind nicht neu. Bereits im Mittelalter war ein individualisiertes Lernen in Gruppen üblich, die nach Leistungsstand und nicht nach Alter gebildet wurden. Mit der Einführung der altersmäßig festgelegten Schulpflicht sowie eines lehrgangsorientierten Unterrichtskonzeptes im 19. Jahrhundert setzte sich jedoch die Jahrgangsklasse als Organisationsform für schulisches Lernen durch (Ludwig 2012, S. 10). Damit verbunden war die Überzeugung, dass effektives Lernen am besten in leistungshomogenen Gruppen optimal möglich sei. Demnach wurde die Jahrgangsklasse zum fundamentalen Kennzeichen unseres Schulsystems und zur (fast) unangefochtenen verwaltungstechnischen Einheit. Heute erscheint die Jahrgangsklasse zumeist als so ‚normal‘, dass es schwerfällt, sich auch andere Formen der Lernorganisation und des Lernens zu denken (Laging 2003, S. 1) Nach Bjorkvold schafft die Schule jedoch mit der Einteilung der SchülerInnen in Jahrgangsklassen gemäß ihres kalendarischen Alters eine Ausnahmesituation, die in keinem anderen Bereich unserer Gesellschaft zu finden ist. Im folgenden Zitat verdeutlicht er diese Problematik:

„Nirgendwo in unserer Gesellschaft wird das Zusammensein vom Geburtsjahr her organisiert. Bereits im Vorschulalter spielen und lernen Kinder verschiedenen Alters in natürlicher Weise miteinander. Und nach Beendigung der Schulzeit werden die Schüler in eine Gesellschaft entlassen, wo sowohl im Arbeitsleben als auch im Studium altersgemischte Gruppen die Regel sind [...]. Allein die Schule ist es, die mit aller Macht an einem Altersghettosystem festhält, wo sehr schnell ein unüberbrückbarer Abstand zwischen einem Erstklässler und einem Zweitklässler markiert wird. Dies ist, im wahrsten Sinne des Wortes, Klassengesellschaft in reinster pädagogischer Form. Sicherlich eine absolut praktische Lösung für die verwaltenden Behörden – aber in vieler Hinsicht ein Unglück für das Lernen und die Schulmotivation“ (J.R. Bjorkvold 1993 zit. n. Hagstedt 2003, S. 30).

Vor dem Hintergrund der in diesem Zitat aufgezeigten Problematik der Einteilung von Kindern zu verwaltungstechnischen Zwecken in voneinander getrennte Altersklassen erscheint es durchaus angebracht, dass vor allem im Volksschulbereich der jahrgangsgemischte Unterricht in der gegenwärtigen Bildungslandschaft eine Renaissance erlebt (Sonnleitner 2016, S. 33).

Im Gegensatz zur Jahrgansklasse zeichnet sich die Jahrgangsmischung als alternative schulische Organisationsform dadurch aus, dass verschiedene Jahrgangsklassen zu einer Lerngruppe zusammengefasst werden und die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen nicht als

Belastung, sondern vielmehr als Bereicherung aufgefasst wird (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 167).

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellten Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik, wie etwa Maria Montessori, Berthold Otto und Peter Petersen, die Sinnhaftigkeit der Jahrgangsklasse infrage (Laging 2003, S. 6). Doch während sich zur damaligen Zeit wenig Resonanz in der Schulentwicklung zeigte, gewinnt der jahrgangsübergreifende Unterricht gegenwärtig in der pädagogischen Diskussion und Praxis zusehends an Bedeutung. Die Forderungen der Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik lassen, verbunden mit aktuellen Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie einer veränderten Sichtweise auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen, jahrgangsgemischtes Lernen als die adäquate Organisationsform und als „Chance für die Bereitstellung sozialer Lerngelegenheiten sowie für individuelle Förderung“ erscheinen (Sonnleitner 2016, S. 33). Die veränderten sozialen Erfahrungen von Kindern lassen die Forderung nach einer Pädagogik laut werden, die einen sozialen Entwicklungsrahmen für Kinder bietet, der den Aufbau sozialer Kontakte und Freundschaften und die Verständigung trotz vorhandener Differenzen fördert und Verschiedenheiten als Bereicherung erfahren lässt (Laging 2003, S. 15f.). Denn die Problematik, die die Jahrgangsklasse mit sich bringt, wie etwa die „Gleichsetzung des Entwicklungsalters mit dem Alter, die Gleichschrittigkeit des Unterrichts in den einzelnen Fächern, der altersbezogene Lehrplan, die Vergleichbarkeit der Zensuren zum Zweck der Versetzung und damit verbunden das Elend des Sitzenbleibens“ (ebd. S.9), lassen sich nur dann überwinden, wenn nicht die Homogenisierung der Lerngruppe angestrebt wird, sondern die Heterogenität als Ressource verstanden wird, die „Unterschiede als gleichberechtigt anerkennt, mit Differenzen dialogisch und tolerant umgeht und das soziale Lernen als eine wesentliche Zielsetzung verfolgt“ (Hinz 2009, S. 140).

Dieser pädagogischen Argumentation für jahrgangsgemischtes Lernen folgend hat sich eine Wiener Ganztagsvolksschule (GTVS) dazu entschieden, sich der Chance und Herausforderung zu stellen, Konzepte und unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten für jahrgangsgemischtes Lernen zu erarbeiten und damit verbunden die Schulkultur nachhaltig zu verändern. Dabei wird eine schulweite Öffnung des Unterrichts angestrebt, der den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder dieser Schule als auch dem Bildungsauftrag der Volksschule in einer sich stark wandelnden Gesellschaft entgegenkommt.

Im Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2017/18 spricht das österreichische Bildungsministerium den Schulen die Entscheidungsfreiheit zu,

„die Klassen der Grundschule nach Schulstufen getrennt oder jahrgangsübergreifend“ zu bilden (BMB 2016, S. 2). Auf die konkrete Ausgestaltung solch eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts wird darin nicht näher eingegangen, sodass diese der Einzelschule obliegt. Die Einzelschule wird also zum „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin/Rolff 1990), für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind (Rolff 1998, S. 297).

Rolff (ebd., S. 325) hält in diesem Zusammenhang jedoch kritisch fest, „dass Entwicklung von Einzelschulen bisher aus einem Gemisch von Ideen, Plausibilitäten und Praxisbeispielen besteht. Die Annahmen, Behauptungen und Zusammenhänge sind kaum erforscht. Es wird viel vermutet und wenig gewusst“. Überspitzt formuliert sieht er in der „Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“ (ebd.).

Zwar gibt es zahlreiche Veröffentlichungen von Schulen, an denen vielfältige Schulentwicklung betrieben wird – häufig in Form von Schulportraits oder Praxisberichten – jedoch fehlt es an Arbeiten methodisch kontrollierter, systemischer und theoriegeleiteter Schulentwicklungsforschung (Demmer-Dieckmann 2005, S. 41). Dieses von Rolff aufgezeigte Defizit für die allgemeine Schulentwicklungsforschung stellt also den Ausgangspunkt für die vorliegende Masterarbeit dar. Demnach soll der an der ausgewählten Wiener GTVS stattfindende Veränderungsprozess in Richtung Jahrgangsmischung systematisch und theoriegeleitet begleitet werden.

Da in der Literatur dem Kollegium eine zentrale Rolle in Schulentwicklungsprozessen zugeschrieben wird, wird auch in der vorliegenden Arbeit besonderes Interesse auf das Kollegium der Wiener GTVS und deren subjektiv wahrgenommenen Ansichten und Einstellungen in diesem Weiterentwicklungsprozess gelegt. Im Rahmen dessen sollen einerseits ihre Erfahrungen und Einschätzungen hinsichtlich der gesetzten Entwicklungsschritte in diesem Veränderungsprozess an der Schule, andererseits zu den an der Schule zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodellen eingeholt werden.

Dadurch ergibt sich folgende übergeordnete Forschungsfrage: *„Wie wird der mit der Einführung der Jahrgangsmischung in Verbindung stehende Veränderungsprozess an der ausgewählten Wiener GTVS vom Kollegium wahrgenommen und bewertet?“*, sowie folgende weitere Unterfragen, die im Zuge dieser Arbeit beantwortet werden sollen:

- *„Welche Entwicklungsschritte lassen sich in diesem Veränderungsprozess zur Jahrgangsmischung nachzeichnen und wie werden diese vom Kollegium eingeschätzt?“*

- *Wie werden in diesem Veränderungsprozess die Aspekte der zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle bewertet?*
- *Welches Modell der Jahrgangsmischung präferiert das Kollegium der ausgewählten Wiener GTVS?*“

Das Ziel dieser Arbeit besteht folglich darin, durch die Beantwortung der Forschungsfragen den Prozess der Einführung der Jahrgangsmischung an einer Volksschule aus einer wissenschaftlichen Perspektive nachzuzeichnen und damit Schulen, die ebenfalls vorhaben, diesen Weg zu beschreiten, als Beispiel voranzugehen. Fakt ist, es gibt keinen allgemeingültigen Königsweg zur Einführung der Jahrgangsmischung in Volksschulen, denn dafür unterscheiden sich die Schulen viel zu sehr hinsichtlich ihrer Schülerschaft, ihrer Organisation, ihrem didaktisch-methodischen und pädagogischen Vorgehens usw. Dennoch sollen die Ergebnisse dieser Arbeit die Möglichkeit für andere Schulen eröffnen, um voneinander zu lernen. So mag der Schulentwicklungsprozess an der ausgewählten Wiener GTVS und die wissenschaftliche Begleitung dessen möglicherweise Auslöser und Vorbild für einen Schulentwicklungsprozess in Richtung jahrgangsgemischten Lernens an anderen Volksschulen sein.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in zwei große Teile. Der Theorieteil gibt einen Überblick über die Thematik und klärt im Zuge dessen wichtige Begriffe, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Dabei erfolgt zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Schulentwicklung (Kapitel 1), im Rahmen dessen eine Annäherung an den Schulentwicklungsbegriff erfolgt, sowie ein Überblick über wesentliche Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung zur Initiation und zum Verlauf von Innovationsprozessen an Schulen gegeben wird. Außerdem werden zentrale Faktoren und Bedingungen benannt, die sich in schulischen Innovationsprozessen förderlich bzw. hinderlich auswirken können.

Ebenso erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik der Jahrgangsmischung (Kapitel 2). Dabei wird einerseits Bezug genommen auf die reformpädagogischen Konzepte, die oftmals als Ausgangspunkt in der aktuellen Diskussion um jahrgangsgemischtes Lernen herangezogen werden, andererseits auf die Möglichkeiten, die jahrgangsgemischte Klassen vor dem Hintergrund aktueller Lebensverhältnisse von Kindern bieten. Gleichzeitig sollen aber auch die notwendigen Voraussetzungen für eine Einführung jahrgangsgemischter Lerngruppen sowie die Herausforderungen, die die Jahrgangsmischung mit sich bringen

kann, aufgezeigt werden. Überdies wird im Zuge dieses Kapitels auf verschiedene Organisationsmodelle jahrgangsgemischten Lernens eingegangen. Dabei werden nicht nur Modelle, die im engeren Sinne der Jahrgangsmischung zuzuschreiben sind, dargestellt, sondern auch das Drehtürmodell, welches im weitesten Sinne ebenfalls als eine mögliche Umsetzungsform jahrgangsgemischten Lernens aufgefasst werden kann.

Daran schließt sodann der zweite große, nämlich der empirische Teil dieser Arbeit an (Kapitel 3). Das Ziel der empirischen Untersuchung besteht darin, die subjektiven Ansichten und Erfahrungen des Kollegiums zu dem an der Schule stattfindenden Schulentwicklungsprozess in Richtung Jahrgangsmischung aufzuzeigen. Diese der empirischen Untersuchung zugrunde liegende Zielsetzung macht eine methodische Vorgehensweise in zwei Phasen notwendig. Dieses methodische Vorgehen in zwei Phasen macht es folglich überdies notwendig, die Methode(n) und Ergebnisse aus der Phase 1 und Phase 2 getrennt voneinander darzustellen.

Denn bevor die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen zum Einführungsprozess erhoben werden können, ist es in einem ersten Schritt notwendig, den bereits stattgefundenen Veränderungsprozess zu untersuchen und die im Zuge dessen gesetzten Maßnahmen und Beschlüsse nachzuzeichnen. Dies geschieht anhand einer Analyse der Konferenzprotokolle (Kapitel 4). Durch die Dokumentenanalyse wird somit der Bezugspunkt für die Untersuchung der subjektiven Sichtweisen des Kollegiums geschaffen.

Die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse bilden demnach die Grundlage für die zweite Phase (Kapitel 5), die sich sodann den Sichtweisen des Kollegiums zu diesem mit der Einführung der Jahrgangsmischung in Verbindung stehenden Veränderungsprozess widmet. Hierfür wird die Methode des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (2000) herangezogen. Um die Meinungen und Einstellungen des *gesamten* Kollegiums im Hinblick auf das präferierte Jahrgangsmischungsmodell an der Schule zu erhalten sowie die Einschätzung des *gesamten* Kollegiums zu einem sich in den Interviews als zentral erwiesenen Themenpunkt einzuholen, kommt als Ergänzung zu den problemzentrierten Interviews ein Kurzfragebogen zum Einsatz. Das dadurch gewonnene Datenmaterial wird mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Auswertung des Fragebogens erfolgt mit Hilfe von einfachen Häufigkeitstabellen.

Im sechsten Kapitel (Kapitel 6) werden die Befunde dieser Untersuchung schließlich vor einem theoretischen Hintergrund diskutiert. Abschließend werden sodann in einem kurzen Resümee (Kapitel 7) die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst.

I. THEORETISCHER TEIL

Um den an der ausgewählten Wiener GTVS stattfindenden Schulentwicklungsprozess in Richtung Jahrgangsmischung systematisch und theoriegeleitet begleiten zu können, ist eine theoretische Auseinandersetzung mit den dieser Arbeit zugrunde liegenden Themenkomplexen notwendig. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Kapitel die Schulentwicklung sowie die Jahrgangsmischung aus einem theoretischen Blickwinkel betrachtet.

1 SCHULENTWICKLUNG: INNOVATIONEN AN SCHULEN

In einem ersten Theorieabschnitt dieser Arbeit sollen zunächst theoretisch-konzeptionelle Grundüberlegungen zu Entwicklungsprozessen an Schulen, wie dies etwa die geplante Einführung der Jahrgangsmischung an der ausgewählten Schule darstellt, angestellt werden. Im Zuge dessen soll zunächst eine Annäherung an den Schulentwicklungsbegriff erfolgen. Daran anschließend wird ein Überblick über wesentliche Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung zur Initiation und zum Verlauf von Innovationsprozessen an Schulen gegeben sowie zentrale Faktoren und Bedingungen benannt, die sich in schulischen Innovationsprozessen förderlich bzw. hinderlich auswirken können.

1.1 Schulentwicklung als systematische Veränderung der Einzelschule

Seit es Schulen gibt, wird immer wieder versucht, diese weiterzuentwickeln, d.h. durch Reformen, Neuerungen und schulische Entwicklungsarbeit Veränderungen der Schul- und Unterrichtspraxis herbeizuführen. Gewandelte Sozialisationsbedingungen sowie veränderte Bildungsanforderungen machen solche Anpassungen und Innovationen an Schulen unumgänglich (Holtappels 2003, S.7 ff.). Die systematische Schulentwicklung ist jedoch von den ohnehin ständig stattfindenden, mehr oder weniger unreflektierten und ungewollten Änderungen und Veränderungen im Schulalltag zu unterscheiden (Demmer-Dieckmann 2005, S.38).

Im deutschsprachigen Raum wird weithin das Verständnis von Schulentwicklung als die systematisierte Weiterentwicklung von Einzelschulen verstanden. Es geht dabei also um das Herbeiführen von bewussten und absichtsvollen Veränderungen, die von den Mitgliedern

einer Einzelschule selbst vorgenommen werden (Dedering 2012, S. 6). Holtappels (2003, S. 15) bezeichnet in diesem Zusammenhang Schulentwicklung als ein „prozesshaftes Geschehen“, bei dem es um die „Veränderung und Weiterentwicklung pädagogischen Handelns und organisatorischer Strukturen“ in Einzelschulen geht.

Spätestens seit den 1990er Jahren steht im Mittelpunkt der Schulentwicklungsbemühungen die Einzelschule. Dies war jedoch nicht immer so. In den 1980er Jahren vollzog sich in der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik ein Perspektivenwechsel, der der Einzelschule gewissermaßen eine führende Rolle gegenüber der Gesamt-Systemkoordination einräumte (Rolff 1998, S. 296f.). Der Grund hierfür war die Erkenntnis, dass Veränderungen von Subsystemen als „autopoietische (d.h. sich selbst wiederherstellende) Systeme nicht wie beabsichtigt umgesetzt wurden“ (Dedering 2012, S. 14). Die angestrebte Steuerung des Gesamtsystems führte also nicht zu den erhofften Erfolgen. Pointiert wurde dies sogar als die „Krise der Außensteuerung“ bezeichnet (Rolff 1998, S. 297).

Dieser Paradigmenwechsel hin zur Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule brachte folglich auch ein verändertes Grundverständnis von Schule mit sich: Einerseits wurden Schulen fortan als fähig angesehen, eigenständig handeln zu können. Fend (1986) spricht in diesem Zusammenhang von Schule als „pädagogische Handlungseinheit“. Andererseits wird die Einzelschule zum „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin/Rolff 1990), für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktion ausüben“ (Rolff 1998, S. 297). Dies bedeutet folglich, dass LehrerInnen und Leitungspersonen die entscheidenden AkteurInnen in schulischen Veränderungsprozessen sind.

Doch trotz dieser Machtverschiebung hin zur Einzelschule finden diese Entwicklungsaktivitäten an Schulen nicht losgelöst von Vorgaben des Gesetzgebers und seiner nachgeordneten Instanzen statt (Dedering 2012, S. 6f.). Einzelschulentwicklung ist stets in den jeweiligen administrativen Gesamtzusammenhang eingebunden. Demnach definiert Maag Merki (2008, S. 25) Schulentwicklung überdies als „Austauschprozess zwischen internen (z.B. Schulprogramm) und externen Vorgaben (z.B. Bildungsstandards)“. Damit stimmt auch Rolff überein, wenn er „die Entwicklung von Einzelschulen mit der Entwicklung des gesamten Schulsystems gekoppelt“ sieht (Buhren/Rolff 2008, S. 5).

Mit dieser beschriebenen Propagierung der Einzelschulen als „selbstständige, eigenverantwortliche“ (Rolff 2010, S. 30) Schule ist zugleich die steigende Bedeutung von Modellen der Schulführung, Schulgestaltung und Organisationsentwicklung als Strategien der Gesamtentwicklung einer Schule verbunden (Lindemann 2017, S. 17). Denn das System Einzelschu-

le verändert sich nur dann, wenn sich auch in den Subsystemen wie Organisation, Unterricht und Lehrer- bzw. Schülerschaft eine Veränderung vollzieht (Rolff et al. 1998, S. 15ff.).

Demnach kann die komplexe Aufgabe der Schulentwicklung nicht dadurch bewältigt werden, dass einige Elemente einer Veränderung unterzogen werden, sondern diese muss sich auf das Gesamtsystem beziehen. Rolff beschreibt in diesem Sinne Schulentwicklung als eine „Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (Rolff 2010, S. 29). Der Veränderungsprozess kann sich also sowohl auf die schulischen Strukturen und Prozesse, die Unterrichtsinhalte und -methoden als auch die psychosozialen Prozesse zwischen den verschiedenen Mitgliedern der Organisation Schule beziehen. Geht es etwa darum, das Handeln der Lehrenden einzuschränken oder zusätzliche Handlungsspielräume zu eröffnen, dann vollzieht sich Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (Köller 2009, S. 33). Auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens können modifizierte oder aufrechterhaltene Normen, Werte, Wissensbestände und erweiterte Kompetenzen die Lehr- und Lernkultur beeinflussen und verändern. Sie stellt dann Unterrichtsentwicklung dar. Außerdem kann Schulentwicklung auch in Form von individuellem als auch kollegialem Lernen des Lehrpersonals realisiert werden. Werte, Normen und Wissen werden sodann reflektiert und gegebenenfalls im Hinblick auf ein gewünschtes Qualitätsentwicklungsziel modifiziert bzw. erweitert (ebd.). Hierbei vollzieht sich Schulentwicklung als Personalentwicklung.

Diese drei genannten Bereiche sind systematisch miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Aktivitäten in einem Bereich haben immer auch Auswirkungen auf die beiden anderen Bereiche. Idealerweise vollzieht sich Schulentwicklung also im Zusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (Dedering 2012, S. 27).

1.2 Initiation von Schulentwicklungsprozessen

Doch wie kommt es überhaupt dazu, dass Veränderungsprozesse in Schulen in Gang gesetzt werden und von wem werden diese initiiert? Im Hinblick auf diese Frage legt Paulston (1976 zit n. Holtappels 2013, S. 45) zwei Erklärungsansätze vor: zum einen das gleichgewichtsorientierte Paradigma, zum anderen das Konfliktparadigma.

Beim gleichgewichtsorientierten Paradigma initiiert eine Störung des institutionellen Gleichgewichts, bedingt durch äußere Umweltfaktoren und innere Organisationsprobleme, den Schulentwicklungsprozess. Der Veränderungswunsch wurzelt hierbei in der Unzufriedenheit oder der Belastung der schulischen AkteurInnen, für die bestimmte Probleme, Zustände

oder Abläufe nicht mehr zufriedenstellend und tragbar sind. Die Zielsetzung solch eines Innovationsprozesses besteht demnach in der Analyse der das Gleichgewicht störenden Faktoren sowie einer Neuorientierung zur Wiederherstellung dieses Gleichgewichts. Auf diese Weise kann folglich eine verbesserte Schulqualität angestrebt werden (Holtappels 2013, S. 45f.).

Im Mittelpunkt des Konfliktparadigmas stehen hingegen institutionelle Widersprüchlichkeiten, Gegensätze und Zielkonflikte, die sodann Ausgangspunkt für Innovationsprozesse sind. Solche antinomischen Situationen zeigen sich im Schulalltag in Ungereimtheiten und Gegensätzen wie etwa der widersprüchlichen pädagogischen Funktion von LehrerInnen. Einerseits haben sie innerhalb der Institution Schule die Funktion, SchülerInnen zu unterstützen und zu fördern, andererseits obliegt ihnen zugleich die Funktion als Beurteilungs- und Selektionsinstanz (Schlömerkemper 2006, S. 283). Die Aufarbeitung solcher Antinomien und die oftmals damit verbundenen Konflikte können bei produktiver Bearbeitung zu Innovationsprozessen führen. Das Ziel dieser im Rahmen des Konfliktparadigmas in Gang gesetzter Innovationsprozesse ist es demnach, pädagogisches Handeln oder Organisationsstrukturen mit den Bildungs- und Erziehungszielen der Schule in Einklang zu bringen (Holtappels 2013, S. 46).

Unabhängig davon, durch welches der beschriebenen Paradigmen die Innovation initiiert wurde, sieht die Implementationsforschung Druck und Zug als wesentliche Schubkräfte an, damit Schulen in Bewegung kommen. Für den Wandel von Schulen muss einerseits Druck von außen bestehen, wie dies etwa neue Richtlinien, Gesetze, aber auch Probleme der SchülerInnen und Forderungen der Elternschaft darstellen können, andererseits Zug von innen, d.h. die Innovationsbereitschaft der Beteiligten oder ein tatsächliches Reformbedürfnis ihrerseits (Dalin et al 1996, S. 38ff.). Während der Zug von innen wesentlich für die Initiierung und Implementierung einer Neuerung ist, ist ein ausgeübter Druck von außen auf die Organisation Schule nicht immer notwendig, da Schulen oftmals alleine durch einen inneren Zug ihre Entwicklung vorantreiben (Holtappels 2003, S. 95).

Für die Durchsetzung eines Wandelvorhabens können nach Chin/Benne (1975, S. 43ff.) drei Strategien unterschieden werden: Machtstrategien, rational-empirische Strategien sowie normativ-reedukative Strategien.

Machtstrategien zielen darauf ab, mithilfe von ökonomischem, politischem oder moralischem Druck Veränderungen herbeizuführen. Demnach vollzieht sich schulischer Wandel durch Machtausübung und Verordnung von oben. D.h. die dienstliche Weisung etwa in Form von Gesetzen, Erlässen oder Richtlinien soll die Innovation bewirken (Holtappels 2013, S.

46f.).

Die Effizienz der zu implementierenden Innovation kann aber durch rational- empirische Strategien erhöht werden. Rational-empirische Strategien gehen wiederum davon aus, dass Menschen rational handeln und die Maximierung ihres Nutzens anstreben. Demnach wird Wandel von den Betroffenen eher akzeptiert, wenn sie über die Vorteilhaftigkeit des geplanten Wandels informiert werden und sich dieser rational rechtfertigen lässt oder aber auch wenn den betroffenen Personen vermittelt werden kann, dass diese von der Veränderung profitieren werden (Ridder 2009, S. 169). Rational-empirische Strategien haben im Handlungsfeld Schule jedoch ihre Grenzen, nämlich dort, wo die Innovation nicht den Interessen und Verhaltensweisen entspricht bzw. nicht als sachlich erforderlich angesehen wird (Holtappels 2013, S. 46f.).

Als dritte Strategie nennen Chin/Benne (1975, S. 46) normative-reedukative Strategien, die personen- und organisationsbezogen sind und demnach die Werte und Veränderungsbedürfnisse der Handelnden in den Mittelpunkt rücken. Bei dieser Strategie werden die schulischen AkteurInnen nicht nur als EmpfängerInnen von dienstlichen Weisungen gesehen, sondern als „Subjekte innerschulischer Entwicklungsprozesse“ (Holtappels 2013, S. 48) begriffen, da sie letztlich auch diejenigen sind, die die Innovation umsetzen und mittragen sollen (ebd. S. 46f.).

Während Anfang des 20. Jahrhunderts die Ansicht verbreitet war, dass Innovationen rational planbar und von einer zentralen Autorität, wie etwa dem Ministerium oder der Schulbehörde, „top down“ durchsetzbar sind, gelangte man schließlich zu der Einsicht, dass „top-down“-Modelle als singuläre Strategie ihre Ziele zumeist verfehlen. Die Innovationen über die verschiedenen Implementationsebenen hinweg werden vielfach gebrochen und demnach selten wie geplant umgesetzt (Holtappels 2013, S. 48f.). Neuere Ansätze gehen nunmehr davon aus, dass eine sorgfältige Analyse interner und externer Bedingungen zum Erfolg einer Innovation erheblich beiträgt. Veränderungsmaßnahmen können und dürfen daher nur „in unmittelbarer Anknüpfung an die vorhandenen Handlungsmuster durchgeführt werden, wenn sie Erfolg haben sollen“ (Rolff 2018, S. 23). Für eine erfolgreiche, schulische Innovation ist es also unabdingbar, kontextuelle Bedingungen sowie die Ebene der Betroffenen miteinzubeziehen (Schaumburg et al. 2009, S. 597).

In jüngster Zeit wird versucht, durch ein gutes Zusammenwirken von normativ-reedukativen, rational-empirischen sowie von Macht- und Zwangsstrategien Schulen weiterzuentwickeln: Rahmenvorgaben, externe Evaluationen (z.B. Schulinspektion) und Output-Steuerung (z.B. Bildungsstandards, Zentralmatura) auf der einen Seite, begleitet von einer

höheren Gestaltungsautonomie und Entwicklungsverantwortung (z.B. über Beurteilungsformen, Schul- und Unterrichtsorganisation) auf der Ebene der Einzelschule auf der anderen Seite (Holtappels 2013, S. 47).

1.3 Phasen von Schulentwicklungsprozessen

In der Literatur werden Schulentwicklungsprozesse idealtypisch zumeist in verschiedene Subprozesse oder Phasen unterteilt, die wiederum unterschiedliche Überlegungen und Handlungsschritte erfordern.

Lewin (1963) war einer der Ersten, der den Veränderungsprozess in drei Phasen unterteilt. Er unterscheidet die drei Phasen von Unfreezing, Moving and Refreezing. Ihm zufolge müsse die Organisation zunächst aus ihrem Gleichgewichtszustand gebracht werden, was Lewin als „Auftauen“ (Unfreezing) bezeichnet. Darauf folgt die Phase der Bewegung (Moving), in der neue Regeln, Abläufe und Anweisungen Einzug halten. Nach dieser Phase der Reorganisation folgt die Phase der Stabilisierung (Refreezing), indem die Veränderungen schließlich in den Organisationsablauf integriert werden (Niermann/Schmutte 2017, S. 77f.).

Anders als Lewin, der diesen Veränderungsprozess auf die Organisation als Ganzes bezieht, rückt Eikenbusch (1998, S. 40) mit seinem Modell die Innovation an sich in den Mittelpunkt (Abb. 1) und beschreibt dabei die drei großen Phasen, die eine Innovation in der Regel durchläuft: die erste Phase der Initiation, die zweite Phase der Implementation und die dritte Phase der Institutionalisierung.

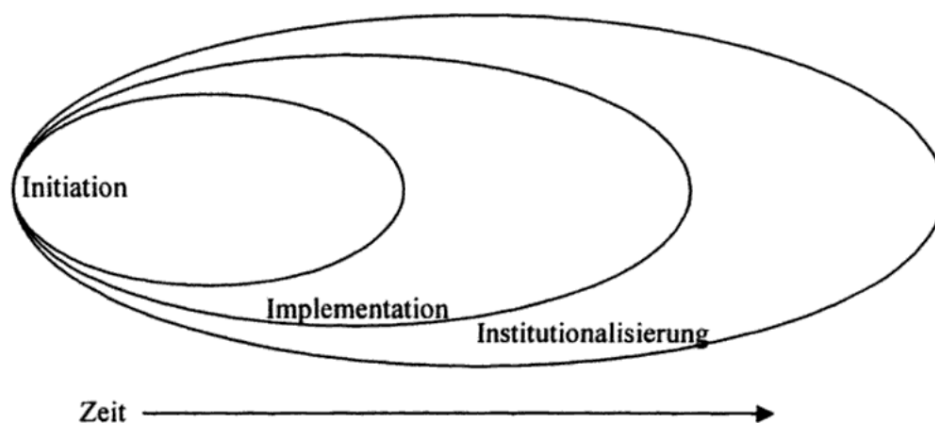


Abb.1: Phasen der Schulentwicklung (aus: Eikenbusch 1998, S. 40).

Eikenbusch (1998, S. 40) weist vor dem Hintergrund solcher Phasenmodelle jedoch darauf hin, dass es ein Irrglaube ist, dass Innovationsprozesse nach festgelegten Schrittfolgen ablaufen. In der Praxis werden diese vorgegebenen Schrittfolgen durch die Schulrealität verändert. Demnach verlaufen diese drei Phasen oft parallel zueinander ab, überlappen oder überschneiden sich, wie dies Abbildung 1 deutlich macht. Kurzum: Es wird ständig initiiert, implementiert und institutionalisiert (ebd., S. 40).

Dalin et al. (1996, S. 44ff.) haben ein ähnliches, aber differenzierteres Phasenmodell für Schulentwicklungsprozesse entworfen, welches in der nachfolgenden Abbildung (Abb. 2) ersichtlich ist. Der Schulentwicklungsprozess umfasst hier idealtypisch zehn Stationen, wobei auch hier die individuellen Bedingungen an Schulen zu unterschiedlichen Verläufen führen können. Im Folgenden werden diese zehn Stationen des Schulentwicklungsprozesses in sechs Abschnitten zusammengefasst (Dalin et al. 1996, S. 46ff.; Dederling 2012, S. 20ff.):

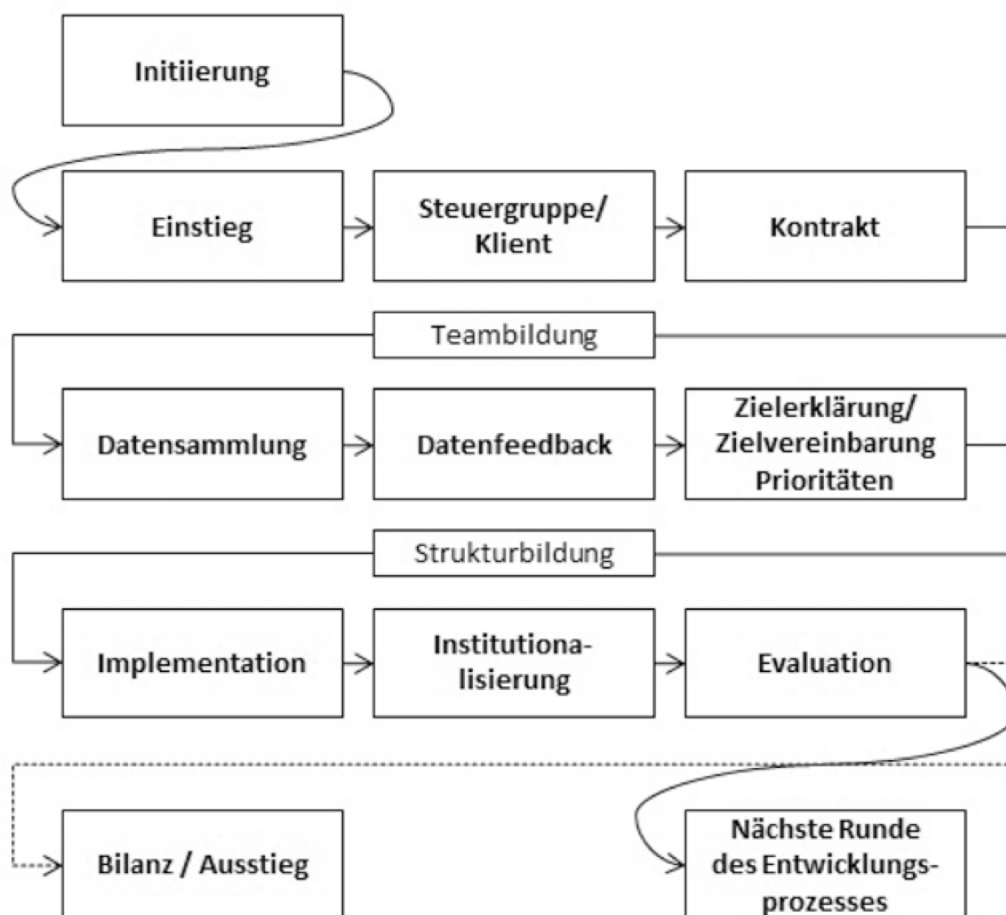


Abb.2: Zehn Stationen des Schulentwicklungsprozesses nach Dalin et al. 1996 (aus: Dederling 2012, S. 21).

1. *Initiation und Einstieg*: Ausschlaggebend für die Initiation der Entwicklungsaktivitäten an der Schule ist der oftmals sehr vage Wunsch nach Veränderung. Dieses Bedürfnis nach Veränderung kann von der Wahrnehmung eines Problems an der Schule, also einer vermuteten oder erkannten Schwäche, herrühren oder auch aus der Absicht entstehen, vorhandene Stärken auszubauen und die Organisation weiterzuentwickeln.
2. *Gemeinsame Diagnose*: In dieser Phase versuchen externe BeraterInnen in der Regel gemeinsam mit der Steuergruppe, die die Schule repräsentiert, Probleme offen zu legen um in weiterer Folge die Bedürfnisse der Schule besser verstehen zu können. Es werden neue Daten gesammelt und bereits vorhandene Daten analysiert (*Datensammlung*). Daran anschließend wird mit der Unterstützung einer externen beratenden Person gemeinsam von allen Beteiligten eine Datenanalyse vorgenommen. So wird die Ausgangsbasis für die weitere Entwicklungsarbeit geschaffen. In diesen Anfangsphasen nimmt überdies die Bildung von Arbeitsgruppen eine zentrale Rolle ein (*Teambuilding*)
3. *Zielklärung/Zielvereinbarung und Prioritätensetzung*: In einem weiteren Schritt sind die beteiligten Personen angehalten, ihre Intentionen offen auszusprechen und gegebenenfalls auch alternative Vorstellungen aufzuzeigen. Dann kann in die Phase der Prioritätensetzung übergegangen werden. Dieser Schritt gilt als relativ schwierig und bedarf oftmals der Unterstützung externer BeraterInnen. Sie helfen den schulischen Akteuren sodann bei der Aushandlung sowie der Festlegung der Ziele.
4. *Maßnahme- bzw. Projektplanung*: In dieser Phase kommt es schließlich zur konkreten Planung der vorher festgelegten Ziele sowie der Umsetzung in der Praxis. Zumeist werden die Projektideen zunächst als Pilot-Vorhaben geführt, und damit einigen LehrerInnen und SchülerInnen die Möglichkeit geboten, die neue Praxis kennenzulernen, bevor weitreichende Organisationsveränderungen angestoßen werden. Gewinnbringend können hierbei Trainingseinheiten in unterschiedlichen Meta-Bereichen wie etwa der Evaluation, dem Teambuilding, spezifischen Inhaltsbereichen, Projektmanagement u.a. für den Entwicklungsprozess sein.
5. *Institutionalisierung*: In der Phase der Institutionalisierung wird die Innovation zum festen Bestandteil der Alltagspraxis und demnach nicht mehr als etwas Neues empfunden – sie wird gewissermaßen zur Routine. Für die Institutionalisierung ist es wichtig, Lehrpersonen, die bis dahin noch nicht in den Entwicklungsprozess eingebunden waren, die Möglichkeit zu bieten, Fähigkeiten in Bezug auf die Innovation zu erwerben. Denn je mehr Erfahrung diese mit der neuen Praxis haben, desto besser

werden sie diese bewältigen. Neben dem Training für das Kollegium macht dies Phase oftmals auch vermehrte Materialentwicklung notwendig.

6. *Evaluation*: Nach einer gewissen Zeit ist eine Überprüfung der Realisierung der festgelegten Zielsetzungen notwendig. Dies sollte auf Basis eines systematischen, datengeschützten Vorgehens stattfinden. Anhand dieser Ergebnisse kann sodann über die weitere Vorgehensweise entschieden werden.

In der Literatur (Bauer/Rolff 1978, S. 249; Hage/Aiken 1970, S. 104) wird die Implementationsphase als wichtigste Phase des Innovationsprozesses identifiziert. Das Gleichgewicht einer Organisation ist in der Implementationsphase am stärksten bedroht, da das Programm in dieser Phase Wirklichkeit wird und die Organisationsmitglieder tatsächlich mit ihm leben müssen. Hage/Aiken (1970, S. 104) verdeutlichen dies anhand eines Zitates: „It is the time when the new program results in the greatest disequilibrium in the organization because it is the stage when the program becomes reality and the members of the organization must actually live with it. The problems and prospects of the innovation become much more apparent“.

Wie Innovationsprozesse an einzelnen Schulen verlaufen, wird immer auch von den konkreten, an der Schule vorfindbaren Bedingungen mitbestimmt. Dabei wird zwischen Bedingungen, die Veränderungsprozesse begünstigen, und solchen, die sie behindern, unterschieden.

1.4 Hinderliche und förderliche Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse

Dalin (1999, S. 484) konstatiert, dass nicht die Reformidee oder gute Pläne an sich über den Ausgang von Innovationsprozessen entscheiden, sondern dass dieser wesentlich von der Durchführung abhängt. Auch die schulische Innovationsforschung liefert in Bezug auf die Ein- und Durchführung von Innovationsvorhaben an Schulen zwei zentrale Erkenntnisse (Holtappels 2003, S. 103f.; Rolff 1993, S. 124ff):

Erstens arbeiten Schulen unter recht unterschiedlichen Bedingungen, wie etwa im Hinblick auf die Schülerschaft, organisatorische Voraussetzungen, die Lernkultur, usw., sodass, zweitens, standardisierte Modelle und Vorgaben „von oben“ zum Scheitern verurteilt sind. Schulen folgen zumeist ihrer eigenen Entwicklungsdynamik, die einer technokratischen Implementation von „top-down“-Innovation entgegensteht. Sie übernehmen nicht einfach vor-

gegebene Konzepte und Lösungen, sondern versuchen diese für die eigene Schulsituation zu adaptieren und den jeweiligen spezifischen Organisationsbedingungen anzupassen. „Top-down“ initiierte Konzepte werden an der Einzelschule vielfach anders verstanden und umgesetzt als von oben geplant.

Überdies erzeugen „top-down“-Strategien oftmals Widerstände. Holtappels (2013, S. 48) zeigt in diesem Zusammenhang vier Arten von Widerständen gegen den Wandel auf, die häufig im pädagogischen Kontext vorzufinden sind: Einerseits können sich Widerstände zeigen, wenn die Innovation den Wert- und Zielvorstellungen der Handelnden widerspricht. Andererseits spielen aber auch Macht-Barrieren bei Innovationsprozessen eine Rolle, „entweder durch Abneigung gegen Anordnungen oder weil die bestehenden Macht- und Interessenkonstellationen durch die Innovation verändert werden (z. B. Ressourcenverteilung, Wechsel der Schulform, Kompetenzverluste)” (ebd.). Außerdem kann eine allgemeine Skepsis hinsichtlich der Durchführung sowie der zu erwartenden Ergebnisse von Veränderungen Widerstände gegen die Innovation mit sich bringen. Dabei können Zielunklarheit und undurchsichtige Prozesse und Entscheidungslagen sowie Ressourcenunsicherheit den Widerstand erhöhen. Als vierten Grund für eine mögliche Ablehnung der Innovation werden psychosoziale Dispositionen der Beteiligten angeführt, hervorgerufen durch z.B. bereits gemachte negative Erfahrungen oder durch Unsicherheiten über die eigenen Kompetenzen im Hinblick auf die geplante Innovation, aber auch durch Ängste vor Verlust von Sicherheit und Routinen (Holtappels 2013, S. 48). Überdies wird als grundlegendes Problem bei Reformentwicklungen an Schulen das hohe Beharrungsvermögen angezeigt, welches oftmals deutlich höher ist als die Veränderungsbereitschaft und sich folglich hemmend auf den Innovationsprozess auswirken kann (Krainz-Dürr 1999, S. 11). Dadurch werden allzu oft konsequente Änderungen verhindert.

Studien von Fullan (1982 zit n. Holtappels 2013, S. 53f.) zeigen überdies weitere hinderliche Faktoren bei Innovationsprozessen an Schulen auf: „Overload wegen gleichzeitiger Reformprojekte oder Belastungen, Komplexität der Innovation, mangelnde Kompatibilität mit Normen und etablierter Praxis, unzureichende Beherrschung der Neuerung, unzulängliche Ressourcen (wie Mittel oder Zeit), falsche Veränderungsstrategie“.

Holtappels (2007, S. 14ff.) setzt sich ebenfalls mit den Einflussfaktoren und notwendigen Voraussetzungen für Innovationsprozesse auseinander und orientiert sich dabei an der Architektur der Schule als lernende Organisation. Das Konzept der Schule als lernende Organisation geht davon aus, dass die Schule nicht nur eine Lernorganisation darstellt, sondern sie selber zu Lernprozessen fähig ist (Rolff 2018, S. 27f.). Demnach lernen in der lernenden Organisation Schule nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die Lehrkräfte und die Einrichtung

als Ganzes. Um dieses Lernen herbeizuführen, ist es jedoch zunächst notwendig, die dafür relevanten Lernstrukturen und -kapazitäten aufzubauen und anschließend zu pflegen (ebd.). Vor allem die pädagogische Selbsterneuerungsfähigkeit, nämlich die „Fähigkeit [der Schule] zur ständigen Überprüfung ihres Entwicklungsstands und ihrer Wirksamkeit sowie zu notwendigen Korrekturen, Erweiterungen oder gar Neuanfängen [...], um auf neue oder veränderte Gegebenheiten innerhalb der Schule oder ihres sozialen Umfelds angemessen reagieren zu können“ (Holtappels 2003, S. 116) wird hierbei in den Mittelpunkt gerückt. Demnach ist die lernende Schule eine Organisation, „die sich selbst steuert, selbst reflektiert und selbst organisiert“ (Rolff 2002, S.161).

Dieses Konzept der Schule als lernende Organisation, welche das systematische Zusammenwirken von Einstellungs- und Handlungsmuster der schulischen AkteurInnen für die Gestaltung und Veränderung der Schule als wesentlich ansieht, stellt somit auch Gelingensbedingungen für Innovationsprozesse an Schulen bereit. Peter Senge (1996, S. 24) stellte die „Architektur der lernenden Organisation“ als Dreieck mit den Ecken „Leitgedanken“, „Innovationen der Infrastruktur“ sowie „Methoden und Werkzeuge“ dar. Holtappels wiederum füllte und erweiterte diese drei von Senge formulierten Komponenten inhaltlich, sodass sich schließlich folgende in Abb. 3 ersichtliche Dimensionen und Gelingensbedingungen ergeben.

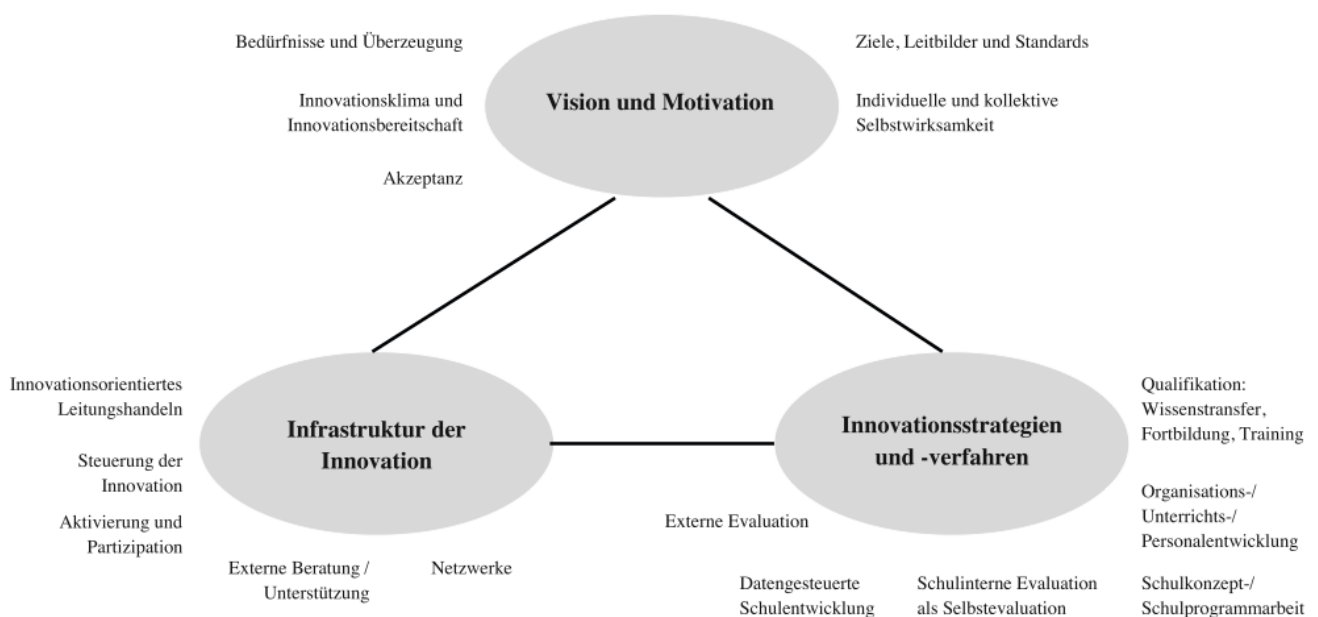


Abb.3: Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen (Holtappels 2013, S. 57).

1. Dimension: Vision und Motivation

Allem voran brauchen Innovationen Visionen, die geleitet werden von der Vorstellung, dass die Innovation zu einer verbesserten Qualität an der Schule führt. Gemeinsam vereinbarte pädagogische Ziele und Grundorientierungen im Kollegium sind hierbei essentiell für einen positiven Verlauf des Veränderungsprozesses. In Schulentwicklungsprozessen werden diese Leitgedanken Schulprogramm genannt (Rolff 2018, S. 28). Das Schulprogramm ist also „Ausdruck von Visionen“, wird „von einem schuleigenen Leitbild geprägt“ und bildet „die konsenshaft vereinbarten Ziele und Grundorientierungen im Kollegium“ (Holtappels 2013, S. 56). Dabei ist der Austausch im Kollegium über die gemeinsamen Werte und Ziele, sowie die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schulmitglieder wichtig und stärkt überdies das Engagement und die Beteiligung der Mitglieder im Hinblick auf das Innovationsvorhaben. Arbeitsgruppen in der Schulprogrammarbeit steigern zudem die Intensität der Programmarbeit sowie die Akzeptanz im Kollegium (Holtappels/Müller 2004, S. 85).

Werden Innovation hingegen als Bedrohung oder Kontrolle aufgefasst, dann haben diese sehr schwierige Ausgangsbedingungen. Innovationsbereitschaft lässt sich nämlich nicht verordnen (Demmer-Dieckmann 2005, S. 44). Ganz im Gegenteil: Es bedarf eines positiven Innovationsklimas in der Schule, das das Kollegium dazu motiviert, Schule neu zu gestalten, an Entwicklungsplänen zu arbeiten und sich auch fortzubilden (Holtappels 2013, S. 58). Dafür muss aber auch die Motivation der am Veränderungsprozess Beteiligten geweckt werden. Wie bereits erwähnt, spielen hierbei Druck- und Zugkomponenten eine antreibende Rolle. d.h. zum einen das Bedürfnis der Lehrenden nach Veränderung sowie die Überzeugung realer Veränderungschancen und -erfolge, zum anderen Leitlinien, Standards und Unterstützung von außen, die die Veränderung zu unterstützen und voranzutreiben vermögen (ebd.).

2. Dimension: Infrastruktur der Innovation

Diese zweite Ebene umfasst die Formen der Arbeitsorganisation und die Prozesssteuerung in Schulen, die sich im Wesentlichen an die Organisationskultur richten. Vor dem Hintergrund der Arbeitsorganisation spielen vor allem effektives innovationsorientiertes Leitungshandeln sowie eine systematische Innovationssteuerung eine bedeutende Rolle. Initiiert, koordiniert, gesteuert und unterstützt wird der Schulentwicklungsprozess von der schulinternen Steuergruppe. Prozesssteuerung der Steuergruppe, die Aktivierung und Partizipation aller schulischen AkteurInnen sowie das Bilden professioneller Lerngemeinschaften bilden die Grundlage einer lernenden Organisation, welche Innovationen befürwortet. Des Weiteren können schulexterne Beratende sowie Impulse durch Netzwerke und externe Evaluation weitere Ele-

mente darstellen, die eine erfolgreiche Innovation unterstützen (Holtappels 2014, S. 32).

Schulleitung

Im Hinblick auf den Erfolg schulischer Innovationen nimmt vor allem die Schulleitung eine zentrale Bedeutung ein. Sie wird im Veränderungsprozess oftmals als “Türöffnerin” (“gatekeeper”) oder als “Entwicklungshelferin” (Demmer-Dieckmann 2005, S.44) bezeichnet, denn die Schulleitung regt oftmals die Innovation erst an, fördert sodann innovative Ansätze und hat überdies auch erheblichen Einfluss auf die Steuerung des Veränderungsprozesses. Ihr obliegt es also, durch entsprechende Impulse in LehrerInnenkonferenzen, Diskussions- und Planungsprozesse in Gang zu setzen und das Kollegium von den vielfältigen Chancen und Möglichkeiten des jeweiligen Schulentwicklungsprozesses zu überzeugen (Heimer 2004, S. 25). Innovationsorientiertes und zielbezogenes SchulleiterInnenhandeln ist unabdingbar für den Erfolg der Veränderungsmaßnahmen. Ohne oder gar gegen die Schulleitung sind pädagogische Innovationen kaum zu verwirklichen (Holtappels 1997, S. 33). Aufgabe der Schulleitung ist es, eine aktive Rolle in diesem Erneuerungsprozess einzunehmen, Verantwortung zu übernehmen, mit dem Kollegium gemeinsam Visionen zu entwickeln, Lösungen für Probleme zu finden, aber auch Aufgaben zu delegieren (Dedering 2012, S. 35).

Als Unterstützungskräfte nehmen bei der Koordinierung von schulinternen Veränderungsprozessen neben der Schulleitung schulische Steuergruppen eine bedeutende Rolle ein.

Steuergruppen

In deutschen Schulen stellen schulische Steuergruppen bei Schulentwicklungsprojekten inzwischen einen konstitutiven Bestandteil dar (Dedering 2012, S. 95). Steuergruppen setzen sich aus drei bis sieben Mitgliedern zusammen, wobei auch die Schulleitung zumeist Teil der Steuergruppe ist, und übernehmen weitreichende Aufgaben im Innovationsprozess. Ihre Hauptaufgaben bestehen in der “Information und Dokumentation, der strukturierenden Vorarbeit und Unterstützung von Arbeitsgruppen, Koordination, Moderation und Lenkung des Innovationsprozesses” (Holtappels 2013, S. 60). Steuergruppen werden gewissermaßen zu organisatorischen Einheiten, welche dem Kollegium die Möglichkeit bieten, Schulentwicklungsprozesse selbstverantwortlich durchzuführen.

Die Wirksamkeit schulischer Steuergruppen zur innerschulischen Qualitätsentwicklung bestätigen auch empirische Befunde (Berkemeyer/Holtappels 2007; Feldhoff/Rolff 2008). So haben sie laut Feldhoff/Rolff (2008, 293ff.) positive Auswirkungen auf bestimmte schulische

Organisationsmerkmale wie etwa die Innovationsbereitschaft und die Kooperation der Lehrpersonen in Bezug auf Unterricht. Aber auch bei der Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms stellt die Steuergruppe sicher, dass die vereinbarten Entwicklungsschritte realisiert werden. Sie achtet etwa darauf, dass Termine eingehalten werden und unterstützt und koordiniert verschiedene Arbeitsgruppen (Berkemeyer/Holtappels 2007, S. 122). Als bedeutende Prozessfaktoren sind vor allem die Akzeptanz im Kollegium und die Verantwortungsübernahme für den Entwicklungsprozess durch die Steuergruppe zu identifizieren (Holtappels 2013, S. 60).

Insgesamt kann die Rolle der Steuergruppen also als „Agenten schulischer Reform“ (Berkemeyer/Holtappels 2006, S. 184) bzw. als „Akteur, der sich mit konkreten Fragen der Schulentwicklung befasst und an der Realisierung von schulischen Zielen aktiv und gestaltend mitwirkt“ (ebd.) beschrieben werden.

Professionelle Lerngemeinschaften

Professionellen Lerngemeinschaften als institutionalisierte Form von LehrerInnen-Teamarbeit nehmen ebenfalls eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf die Schulentwicklung ein (Bonsen/Rolff 2006, S. 167). Das Konzept rückt das miteinander Arbeiten und voneinander Lernen von LehrerInnen in den Mittelpunkt und sieht dies als notwendige Bedingung für die Weiterentwicklung von Schulen an (ebd.). Professionelle Lerngemeinschaften sind also „ganze Lehrerkollegien, welche fortlaufend Möglichkeiten zur Steigerung der Effektivität ihres Unterrichts suchen, Gelerntes untereinander austauschen und versuchen, Neuerungen auch tatsächlich im Unterricht umzusetzen, systematisch zu erproben und zu reflektieren“ (Hord 1997 zit. n. Bonsen/Rolff 2006, S. 168). Demnach werden das (Weiter-)Lernen, stetiges Üben sowie systematische Reflexion als Grundlage für kontinuierliche Verbesserungsarbeit betrachtet (Bonsen/Rolff 2006, S. 168).

Ihr Wirkungspotenzial entfalten professionelle Lerngemeinschaften dann, wenn ein reflektierender Dialog an den Tag gelegt, wenn eine De-Privatisierung der Praxis angestrebt (denn Unterrichten ist zwar eine persönliche, aber keine private Angelegenheit), ein gemeinsamer Fokus auf SchülerInnen-Lernen gelegt wird, sowie gemeinsam geteilte Normen und Werte verfolgt werden und Zusammenarbeit im Kollegium groß geschrieben wird (Newman 1994 zit. n. Bonsen/Rolff 2006, S. 170).

Empirische Befunde zeigen, dass Schulen, die sich als Professionelle Lerngemeinschaften bezeichnen lassen, im Kollegium unter anderem eine höhere Kapazität besteht, auf die besonderen Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen und den Unterricht dementsprechend adap-

tieren zu können. Aber auch eine höhere Berufszufriedenheit sowie eine höhere Motivation und Bereitschaft an nachhaltigen und systematischen Veränderungen mitzuwirken und diese als Lehrperson mitzutragen, können im Zusammenhang mit Professionellen Lerngemeinschaften aufgezeigt werden (Hord 1997 zit. n. Bonsen/Rolff 2006, S. 168)

3. Dimension: Innovationsstrategien und –verfahren

Die dritte Ebene nimmt die Methoden und Werkzeuge sowie Strategien und Verfahrensweisen, die für die Implementierung und den Verlauf von Innovationsprozessen förderlich sind, in den Blick.

Rolff (2010, S. 29) bezeichnet Schulentwicklung als „Trias von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung“ und zeigt gleichzeitig deren gegenseitige Beeinflussung und die systematische Verwobenheit dieser drei Bereiche auf. Vor allem die Schulkonzept- und Schulprogrammarbeit erweisen sich als äußerst vielversprechend für die schulinterne Entwicklungsarbeit. Schulprogrammarbeit entstand aus dem Konzept der Organisationsentwicklung. Die Organisationsentwicklung kann gleichsam als „ein reflexives Verfahren zur Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern, bei gleichzeitiger oder vorhergehender Veränderung der Organisationsstrukturen zum Zweck verbesserter Aufgabenerfüllung“ (Holtappels 2013, S. 62) angesehen werden. Das Ziel besteht dabei in der Selbstentwicklung der Mitglieder sowie der Selbsterneuerung der Organisation von innen heraus, um folglich eine Qualitätsverbesserung an der Schule herbeizuführen.

Auf dem Konzept der Organisationsentwicklung beruhend, ist das Schulprogramm ein Schulentwicklungsinstrument, das auf einer systematischen Programmplanung basiert. Als Arbeits- und Entwicklungsinstrument einzelner Schulen benötigt die Schulprogrammarbeit demnach unverzichtbare Bestandteile wie eine „Bestandsaufnahme über die Schulsituation, konzeptionelle Grundzüge über Gestaltungsansätze oder Schulorganisation, ein pädagogisches Leitbild sowie die Entwicklungsplanung mit Entwicklungsschwerpunkten, Maßnahmen, Evaluation und Fortbildungsplanung“ (Philipp/Rolff 2011, S. 8).

Forschungsergebnisse aus einer Längsschnittstudie in Schulen der Sekundarstufe in Niedersachsen zeigen die Bedeutung von Schulprogrammarbeit auf (Holtappels 2004b, S. 175ff.): So berichten drei Viertel der Schulleitungen in Schulen mit Programmen, dass das Schulprogramm maßgebend für Weiterentwicklungen an den Schulen war und bei hoher Akzeptanz und Partizipation im Kollegium die Unterrichts- und Schulqualität spürbar verbesserte. Im Zuge dieser Untersuchung zeigte sich überdies, dass folgende Bedingungen für das Gelingen der Programmarbeit förderlich wirkten: hohe Akzeptanz des Schulprogramms im

Kollegium, Lehrerkooperation und Teamarbeit, eine hohe Innovationsbereitschaft, sowie effektives SchulleiterInnenhandeln (Holtappels 2016, S. 154). Überdies weist Holtappels (2004a, S. 28) darauf hin, dass ein Schulprogramm sich erst dann als ein wirksames Instrument der Schulentwicklung erweist, wenn in der Schulprogrammarbeit Zielkriterien, Zielorientierung, systematische Entwicklungsarbeit sowie konzeptionelle Fundierung erkennbar werden.

Um nachhaltige Qualitätssicherung erzielen zu können, bedarf es überdies des Instruments der Evaluation (ebd.). Holtappels (2013, S. 63) schreibt dabei der schulinternen Evaluation in Form von Selbstevaluation durch das Kollegium für Innovation eine weitreichende Bedeutung zu und zwar dahingehend, dass hierbei “die Akteure über gemeinsame Zielklärungen, Kriterienbildung, Datenerhebung mittels Indikatoren und der Ergebnisanalyse zu einem Reflexions- und Lernprozess gelangen”.

Eine besondere Bedeutung hinsichtlich der systematischen und zielbezogenen Schulentwicklungsarbeit an Schulen nehmen überdies Fortbildungen als Strategien zur Entwicklung des Kollegiums im Sinne der Personalentwicklung ein. Während jedoch auf einzelne AkteurInnen bezogene Fort- und Weiterbildung nur begrenzte Effekte im Hinblick auf die angestrebte Veränderung an der Schule aufzeigen – da damit die Schulkultur und die kollektive Praxis nicht verändert werden (Holtappels 2013, S. 61) – stellen sich schulinterne Fortbildungen im gesamten Kollegium sowie jene, die die Vermittlung eines Konzepts, Trainings und Coachings verbinden, als gewinnbringender dar (ebd.).

1.5 Zwischenfazit

Im Zuge dieses Kapitels wurde also ein kurzer Einblick in die Schulentwicklungsforschung und damit verbunden in die Verläufe von Schulentwicklungsprozessen und den dabei förderlich bzw. hinderlich wirkenden Bedingungen gegeben. Vor allem die in diesem Kapitel aufgezeigten Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen von Holtappels (2013, S. 57) sowie die Stationen des Schulentwicklungsprozesses nach Dalin et al. (1996, S. 46ff.) sind von zentraler Bedeutung in Bezug auf die durchgeführte Untersuchung zur Einschätzung der Entwicklungsschritte im Veränderungsprozess Richtung Jahrgangsmischung seitens des Kollegiums an der ausgewählten GTVS. So kann eingeschätzt werden, ob die an der Schule gesetzten Maßnahmen sich aus einer theoretischen Perspektive als förderlich für den Schulentwicklungsverlauf erweisen bzw. welche Maßnahmen überdies notwendig sind, um den Schulentwicklungsprozess weiter voranzutreiben.

Ebenso ist es folglich erforderlich, die Thematik der Jahrgangsmischung auf theoretischer Ebene in den Blick zu nehmen, um auch hierbei die im Rahmen der empirischen Untersuchung aufgezeigten subjektiven Ansichten und Erfahrungen des Kollegiums zur Jahrgangsmischung und den möglichen Jahrgangsmischungsmodellen vor dem Hintergrund theoretischer Befunde einschätzen zu können.

2 JAHRGANGSMISCHUNG ALS ALTERNATIVE SCHUL- UND UNTERRICHTSORGANISATION

Im Hinblick auf die nachstehende empirische Untersuchung dieser Masterarbeit, die die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen auf eine mögliche Einführung der Jahrgangsmischung an der ausgewählten GTVS untersucht, gilt es in diesem zweiten Theorieabschnitt nun, die Jahrgangsmischung näher in den Blick zu nehmen.

Das folgende Kapitel dient also der theoretischen Rahmung und Einführung in die Thematik des jahrgangsgemischten Lernens. Neben den Möglichkeiten, die jahrgangsgemischter Unterricht aus einer pädagogischer Perspektive bieten kann, soll auch auf die notwendigen Voraussetzungen für eine Einführung jahrgangsgemischter Lerngruppen sowie auf die Herausforderungen, die die Jahrgangsmischung mit sich bringen kann, eingegangen werden.

Da jahrgangsgemischtes Lernen unterschiedlich konzipiert bzw. organisiert sein kann, sollen überdies verschiedene Organisationsmodelle der Jahrgangsmischung aufgezeigt werden. Dabei werden nicht nur Modelle, die im engeren Sinne der Jahrgangsmischung zuzuschreiben sind, angeführt, sondern auch auf das Drehtürmodell eingegangen, welches im weitesten Sinne ebenfalls als eine Umsetzungsform jahrgangsübergreifenden Lernens betrachtet werden kann und welches vor allem im Schulentwicklungsprozess an der ausgewählten Wiener GTVS eine zentrale Bedeutung einnimmt.

2.1 Jahrgangsgemischtes Lernen – ein neues „altes Prinzip“

Mit dem Begriff des jahrgangsgemischten Unterrichts ist vordergründig „die Zusammenfassung verschiedener Jahrgangsklassen zu einer Lerngruppe“ (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 167) gemeint. In Österreich wird in diesem Zusammenhang auch oftmals von Mehrstufenklassen gesprochen, die in ihrer Konzeption dem jahrgangsgemischten Unterricht entsprechen.

Im Schulalltag wie auch in der Literatur werden die Begriffe jahrgangsgemischter und altersgemischter Unterricht oftmals synonym verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch ausdrücklich der Begriff des jahrgangsgemischten oder jahrgangsübergreifenden Unterrichts verwendet, da dieser eindeutig darauf hinweist, dass es um eine Mischung von SchülerInnen verschiedener Jahrgänge geht. Schließlich ist eine Altersmischung der SchülerInnen auch in Regelklassen vorzufinden (Oswald 2007, S. 37).

Obwohl erst im Laufe des 20. Jahrhunderts die Jahrgangsklasse als heute fundamentales Kennzeichen unseres Schulsystems den jahrgangsübergreifenden Unterricht flächendeckend ablöste, wird in den letzten Jahrzehnten die Diskussion um die Wiedereinführung der Jahrgangsmischung in verschiedenen Kontexten verstärkt geführt (Sonnleitner 2016, S.33).

Ludwig spricht in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel „von Homogenität zu Heterogenität als dominierender Leitvorstellung für die Organisation von Bildungseinrichtungen und Lerngruppen“ (Ludwig 2012, S. 11). Damit verbunden ist die Abkehr von der Vorstellung, dass Kinder gleichen Alters über gleiche Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen und demnach eine Leistungshomogenität in Schulklassen durch die Altersgleichheit erreicht werden kann. Vielmehr zeigt sich die Jahrgangsmischung als eine bewusste Abgrenzung zur Alters- und Leistungshomogenität und versteht stattdessen die Heterogenität als pädagogisch wertvolle Ressource (ebd.). Das Kind wird mit seinem individuellen Entwicklungsstand und seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt pädagogisch-didaktischen Planens und Handelns gerückt, ohne dabei Vergleiche zum Leistungs- und Erfahrungsstand der Altersgenossen anzustellen.

Ludwig folgt damit einer pädagogischen Begründungslinie. Darüberhinaus liegen aber noch weitere Motive vor, die die Einführung der Jahrgangsmischung begründen können:

Aus pragmatischer, ressourcenorientierter Sicht kann die Einführung jahrgangsgemischter Klassen als Folge der demographischen Entwicklung, d.h. des Geburtenrückganges und der damit einhergehenden sinkenden SchülerInnenzahlen, gesehen werden. Die Zusammenfassung von mehreren Jahrgangsklassen stellt oftmals die einzige Möglichkeit dar, um kleinere Schulstandorte vor einer Schulschließung zu bewahren. Des Weiteren können aber auch verwaltungstechnische Argumente zur Einführung von jahrgangsübergreifenden Klassen führen. Zur Gewährleistung einer in etwa gleichmäßigen Verteilung der LehrerInnen-SchülerInnen Relation in der Fläche werden Jahrgangsklassen zusammengefasst und damit eine Entlastung größerer Klassen herbeigeführt (Hanke 2007, S. 309; Sonnleitner 2014, S. 75).

Keiner ressourcenorientierten Begründungslinie, sondern einer pädagogischen Argumentationslinie entspringt der Schulversuch „Wiener Mehrstufenklassen mit reformpädagogischem Schwerpunkt“, welcher seit Ende der 1990er Jahre existiert und die Heterogenität der SchülerInnen bewusst in den Mittelpunkt stellt. Individualisierung und Differenzierung nach „Interesse, Tempo, individuellem Lernstand, Thema sowie Fähigkeiten der einzelnen SchülerInnen“ stellen dabei die Eckpfeiler der pädagogischen Arbeit dar (Girg 2012, S. 31). Im Rahmen dieses Schulversuchs wurden im Schuljahr 2015/16 an insgesamt 61 Volksschu-

len sowie drei NMS (Neue Mittelschulen) in Wien Mehrstufenklassen eingerichtet und geführt (Referat für Schulentwicklung im Stadtschulrat für Wien, Abteilung APS o.J.).

Wie bereits die Namensgebung dieses Schulversuchs unschwer erkennen lässt, bezieht man sich dabei ausdrücklich auf reformpädagogische Konzepte jahrgangsgemischten Lernens. Im nachfolgenden Kapitel soll auf solche reformpädagogische Konzeptionen, wie sie etwa von Maria Montessori, Berthold Otto oder Peter Petersen u.a. hervorgebracht wurden, näher eingegangen werden.

2.1.1 Jahrgangsmischung in der Reformpädagogik

Die Überzeugung, wie sie bereits im 17. Jahrhundert von Comenius vertreten wurde, nämlich dass der Unterricht in Jahrgangsklassen „für den Lehrenden und die Lernenden bei weitem das Zweckmäßigste ist“ (Comenius 1657/1891, S. 144), ist spätestens seit der Reformpädagogik obsolet. Namhafte ReformpädagogInnen wie Peter Petersen, Maria Montessori, Berthold Otto u.a. stellten die Sinnhaftigkeit der Jahrgangsklasse in Frage und plädierten gleichzeitig für eine neue Schule, die das einzelne Kind mit seiner Lernbiographie in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses rückt und demnach die Heterogenität der SchülerInnen nicht nur wahrnimmt, sondern diese vielmehr zur Voraussetzung für die didaktischen Formen des Unterrichts und Lernens macht (Laging/Thies 1998, S. 294).

Das gleichschrittige Vorgehen im Unterricht der Jahrgangsklasse wird aus reformpädagogischer Perspektive als nicht kindgemäß angesehen und daher eine „natürliche Erziehung“ gefordert, die von der Natur des Kindes ausgeht und sich danach richtet (Burk 2007, S. 26). Dafür sei, gemäß der VertreterInnen reformpädagogischer Ansätze, die jahrgangsgemischte Klasse geeignet, da diese der natürlichen Situation außerhalb der Schule entspricht (ebd., S. 27).

Dieser Argumentation folgt auch Maria Montessori in ihrer Begründung für die geschlechts- und jahrgangsgemischte Gruppierung von SchülerInnen. Die altersgemischte Lerngruppe ist die natürliche Fortsetzung der familiären Lebensumwelt des Kindes, die es dem Kind erlaubt, an bisher gemachte Erfahrungen anzuknüpfen. Jedes Kind sollte sich demnach individuell, entsprechend seiner Fähigkeiten weiterentwickeln können (Goetze-Emer et al. 2000, S. 50). In Montessoris Pädagogik arbeiten Kinder an einer vorbereiteten Lernumgebung, wobei Arbeitsmaterialien eine weitgehende Differenzierung bis hin zur Individualisierung nach Lernvermögen, Lernfähigkeit und Motivation möglich machen. Durch diese bewusst herbeigeführte Individualisierung der Lernprozesse stellen sich in der Gruppe beson-

ders gut die Differenzen heraus, die das Helfen und die Achtung vor dem Anders-Können des Anderen untereinander fördern (Laging 2003, S. 11).

Es sei gerade die Verschiedenheit der SchülerInnen, die sich positiv auf ihre kognitive, vor allem aber soziale Entwicklung auswirke. Demnach wird es Kindern in altersgemischten Lerngruppen ermöglicht, sich in verschiedenen Rollen zu erleben: sei es in ihrer Rolle als Hilfesuchende und Lernende von älteren Kindern oder als Unterstützende jüngerer SchülerInnen. Dieses gegenseitige Helfen kann bei den SchülerInnen gegenseitige Achtung entstehen lassen, aber auch Interesse für Inhalte, mit denen sich andere Kinder beschäftigen, wecken (Wagener 2014, S. 26f.). Auch dem Lernen durch Lehren räumt Montessori in ihrer altersgemischten Pädagogik eine zentrale Bedeutung ein. „Die Kleinen sehen, was die Größeren tun und bitten sie um Erklärungen, die diese ihnen gerne geben“ (Montessori 1996, S. 203). Überdies wiederholen und festigen ältere SchülerInnen durch Erklärungen ihr Wissen.

In Anlehnung an die familiäre Lebenssituation von Kindern entwickelt Otto Berthold seinen Gesamtunterricht, an dem alle SchülerInnen einer Schule teilnehmen und in dem Kinder unterschiedlichen Alters, ähnlich der Situation in einer Familie, voneinander lernen (Laging 2003, S.12). Berthold Otto stellt dabei die SchülerInnen mit ihren Interessen in den Mittelpunkt des Unterrichts, der damit den Rahmen und die Möglichkeit bietet, Fragen, die sich aus ihren Bedürfnissen und Interessen ergeben, sich gegenseitig zu stellen und zu beantworten. Gegenseitige Toleranz und Achtung der Verschiedenheit der Menschen macht er dabei zum Leitmotiv seiner Pädagogik (Wagener 2014, S. 26).

Auch Peter Petersen fordert in seiner Pädagogik „die Ersetzung der Klasse durch die natürliche Altersgruppe“ (Petersen 1984, S. 93). Er sieht einen jahrgangsgemischten Unterricht vor, der dem Ziel folgt, dass „Klügere dem nicht so Begabten“ (ebd., S. 135) helfen. Überdies schreibt er der jährlich wechselnden Zusammensetzung der Gruppe große Bedeutung zu, da der Wechsel einerseits möglichen Stigmatisierungen innerhalb der Gruppe entgegenwirken kann, andererseits mit dem Bestehenbleiben von mehreren Jahrgängen aber gleichzeitig eine vorgeordnete Sozialstruktur erhalten bleibt, in die neue SchülerInnen hineinwachsen können (Laging 2003, S. 12).

Problematisch aus heutiger Sicht zeigt sich jedoch Peter Petersens ideologische Grundlage seiner Pädagogik, in der die Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft die Basis bildet, der sich der Mensch mit seiner Individualität unterordnet (Burk 2007, S. 27). Dabei richtet sich das Konzept des jahrgangsübergreifenden Unterrichts bei ihm in starkem Maße auf die „Ausbildung von Führern und nicht auf dem Selbstregulierungsprinzip von gleichberechtigten Kindern“ (Laging 2003, S. 13). Er stellt den Vergleich der jahrgangsgemischten

Lerngruppe mit dem Verhältnis von „Lehrling, Geselle und Meister“ (Petersen 1972, S. 38) an, wodurch deutlich wird, dass es um hierarchische Beziehungen untereinander geht und nicht um die Gleichberechtigung der SchülerInnen.

Mit den drei skizzierten Beispielen jahrgangsgemischten Lernens – die überdies noch um weitere ergänzt werden könnten (vgl. hierzu Ludwig 2012, S. 11ff.) – ist ein Neudenken von Schule verbunden, dass sich einem Homogenisierungsdenken widersetzt und demgegenüber im unterschiedlichen Alter und in den individuellen Begabungen der SchülerInnen Vorteile für ihre kognitive und soziale Entwicklung sieht. Manche dieser von den reformpädagogischen VertreterInnen aufgezeigten Begründungslinien für einen jahrgangsgemischten Unterricht finden auch heute noch ihre Berechtigung. So etwa die Chance, die jahrgangsübergreifender Unterricht vor dem Hintergrund bietet, von anderen zu lernen, den eigenen Interessen und Neigungen unabhängig des Alters zu folgen, aber auch um Verschiedenheit zu erfahren und damit verbunden gegenseitige Achtung und Toleranz vor dem Anderssein des Anderen zu entwickeln. Andere Argumentationslinien bedürfen jedoch wiederum einer Revision oder Modifizierung (Ludwig 2012, S. 20). Dies betrifft nicht nur die Orientierung „natürlichen Lernens“ am Leitbild der Familie mit einer großen Kinderschar unterschiedlichen Alters, wie sie es heute nur mehr in Ausnahmefällen gibt, sondern z.B. auch die starke Hierarchisierung unter den verschiedenen Altersstufen, die Peter Petersen in seiner altersgemischten Pädagogik vorsieht und die mit den heutigen Vorstellungen von Demokratie und Erziehung nur schwer vereinbar sind (Laging 2003, S. 14).

Um also nicht einer unreflektierten Übertragung reformpädagogischer Konzepte zu unterliegen, ist die Frage essentiell, ob die damaligen Begründungslinien auch heute noch unter den veränderten Lebensverhältnissen der Kinder relevant sind. Viel zu oft wird die Jahrgangsmischung lediglich mit dem Verweis auf reformpädagogische VertreterInnen begründet und damit die Lebensbedingungen der heutigen Zeit außer Acht gelassen (Laging 2003, S. 14).

2.1.2 Jahrgangsmischung aus heutiger Sicht

Aus heutiger Sicht lässt sich jahrgangsgemischter Unterricht mit der Anerkennung der Heterogenität von SchülerInnen begründen. Wagener (2014, S. 29ff.) zeigt in diesem Zusammenhang drei Begründungslinien auf, die zwar nicht komplett voneinander unabhängig zu betrachten sind, aber dennoch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen.

Die erste Begründungslinie stellt die veränderte Kindheit dar, die sich auf die seit den 1970er Jahren, bedingt durch Modernisierungsprozesse, vorzufindenden veränderten Bedingungen des Aufwachsens bzw. der Erfahrungswelten von Kindern bezieht (Fölling-Albers 2005, S. 17f.).

Während zur Zeit der Reformpädagogik die Wiedererkennung familiärer, vor allem geschwisterlicher, Beziehungsstrukturen eine zentrale Begründung für jahrgangsgemischtes Lernen darstellte, scheint es, dass sich dieser Sachverhalt aus heutiger Sicht genau ins Gegenteil verkehrte (Goetze-Emer et al. 2000, S. 52f.). Heute kommen Kinder aus immer kleiner werdenden Familien (Ein-Kind-Familien, Ein-Elternteil-Familien). Überdies spielt sich ein Großteil des kindlichen Alltages in der häuslichen Umgebung ab, sodass es Kindern an offenen Erfahrungs- und Spielräumen fehlt, in denen sie mit anderen, vor allem unterschiedlich alten Kindern, soziale Erfahrungen sammeln können. Diesem Mangel an sozialen Erfahrungen im Umgang mit anderen und andersaltrigen Kindern kann die altersgemischte Gruppe dahingehend entgegenwirken, indem sie Kindern den geschützten Raum bietet, mit andersaltrigen Kindern diesen sozialen Umgang zu erproben. Es können somit Erfahrungen und Begegnungen mit Kleineren oder Größeren stattfinden, wie es in der Jahrgangsklasse nicht möglich ist. Alter wird dabei zur wichtigen sozialen Größe (Laging 2003, S. 17).

Die zweite Begründungslinie stützt sich auf die Leitidee der „Pädagogik der Vielfalt“, die von Annedore Prengel (1993) geprägt und entwickelt wurde. Der Kerngedanke einer Pädagogik der Vielfalt besteht darin, dass Heterogenität wahrgenommen wird und dabei „als ‚pädagogische Chance‘, also als potentiell bereichernd“ (Prengel 2009, S. 169) gesehen wird. Im Fokus steht ein demokratischer Differenzbegriff, der mit einem Verständnis von Differenz einhergeht, in dem „Verschiedenes nicht als einander hierarchisch unter- und übergeordnet, sondern als gleichberechtigt nebeneinander positioniert aufgefasst wird“ (ebd., S. 168).

Auch Helbig folgt der Leitidee einer Pädagogik der Vielfalt, wenn er für eine „bedingungslose Annahme der Person, jenseits aller Abweichungen von geltenden Verhaltens- und Leistungsnormen [...] [sowie der], Respektierung von Unterschiedlichkeit als Ausgangspunkt pädagogisch- didaktischen Planens und Handelns“ (Helbig 2008, S. 160) plädiert.

Die dritte Begründungslinie, die Wagener (2014, S. 30) in ihrer Abhandlung anführt, ist ein von Friedericke Heinzl (2007) vertretenes Konzept, welches die „Enthierarchisierung“ und „Entstandardisierung“ schulischer Interaktionen anstrebt (Heinzl 2007, S. 37). In diesem Zusammenhang stellt Heinzl drei Grundsätze auf: In jahrgangsgemischten Klassen sollen einerseits Entwicklungsunterschiede der Kinder „entdramatisiert“ (ebd., S. 38) werden, was folglich zu einer „Irritation der Vorstellung des ‚Aufsteigens‘ von Kindern“ (ebd.) führt.

Ihr zweiter Grundsatz richtet sich andererseits auf die Jahrgangsmischung als „Maßnahme der Reduzierung struktureller Herrschaft Erwachsener über Kinder“ (Heinzel 2007, S. 38). SchülerInnen soll demnach vermehrt die Möglichkeit geboten werden, bei der Bestimmung und Gestaltung ihrer Zeit und ihrer (Lern-)Themen mitzuwirken. Der dritte Grundsatz rückt bewusst den Umgang mit Verschiedenheit in den Mittelpunkt. Demzufolge kommt jahrgangsgemischtes Lernen „der Verschiebung im Kompetenz- und Wissensgefälle zwischen Jung und Alt entgegen“ (ebd., S. 40).

2.1.3 Zwischenfazit

Im Rahmen dieses Kapitels wurden also die pädagogischen Begründungen jahrgangsgemischten Unterrichts aus zwei unterschiedlichen Sichtweisen betrachtet: einerseits aus dem Blickwinkel der Reformpädagogik, die der Jahrgangsklasse vorwirft, Homogenität vorzutäuschen und die Jahrgangsklasse als unnatürlich und nicht kindgemäß erachtet. Andererseits wurde die Begründung jahrgangsgemischter Lerngruppen aus der heutigen Perspektive vorgenommen, die „in Abkehr von reformpädagogischen Ansätzen zur Unterordnung in die Gemeinschaft steht und stattdessen in der Würdigung von Verschiedenheit eine Erziehung zu Demokratie und sozialem Miteinander vorsieht“ (Wagener 2014, S. 31). Vor dem Hintergrund der absichtsvoll herbeigeführten Differenz wird Unterschiedlichkeit zum Ausgangspunkt pädagogisch- didaktischen Handelns, wobei einem Verständnis von Differenz gefolgt wird, in dem Verschiedenes gleichberechtigt nebeneinander steht.

Neben diesen unterschiedlichen pädagogischen Begründungslinien zeigen sich auch unterschiedliche Organisationsformen jahrgangsgemischten Lernens, die ebenfalls einen Einfluss auf die Möglichkeiten und Grenzen, die die Jahrgangsmischung mit sich bringen kann, haben. Nachstehend soll ein kurzer Abriss über die möglichen Organisationsformen der Jahrgangsmischung erfolgen und dabei auch auf eine im weitesten Sinne mögliche Umsetzungsform jahrgangsgemischten Lernens, das Drehtürmodell, eingegangen werden.

2.2 Organisationsformen jahrgangsgemischten Lernens

Die Umsetzung jahrgangsübergreifenden Unterrichts folgt in der Praxis unterschiedlichen Modellen, die sich von Schule zu Schule erheblich unterscheiden können, sodass hinsichtlich der Wahl der Organisationsform wichtig ist, neben den pädagogischen Überlegungen, auch

standortbezogene Rahmenbedingungen und Gegebenheiten abzuwägen und mitzudenken (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 174; Rösger 1996, S. 81).

Da Volksschulen in Österreich vierjährig sind, soll im Folgenden kurz auf die somit möglichen Organisationsmodelle jahrgangsübergreifenden Unterrichts eingegangen werden:

Das Eingangsstufenmodell

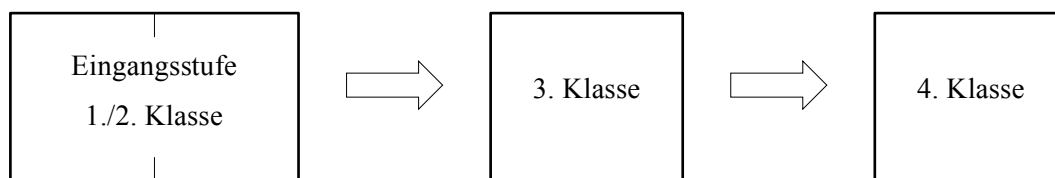


Abb.4: Eingangsstufenmodell (aus: Hausen 2015, S. 57).

Hier wird lediglich die Eingangsstufe jahrgangsheterogen geführt, die dritten und vierten Klassen jedoch jahrgangshomogen. Ein wesentlicher Vorteil, den dieses Modell mit sich bringt, ist die große Gruppe Gleichaltriger, die für die Entwicklung der SchülerInnen von Bedeutung sein kann (siehe Kapitel 2.4.2). Ein wesentlicher Nachteil dieser Organisationsform besteht hingegen darin, dass sich mit dem Wechsel in die dritte Klasse nicht nur die Zusammensetzung der Gruppe verändert, sondern auch die Lehrperson und das Unterrichtskonzept. Dies stellt für die SchülerInnen eine große Umstellung dar und kann mit Unruhen verbunden sein (Hausen 2015, S. 57).

Das Zweistufenmodell

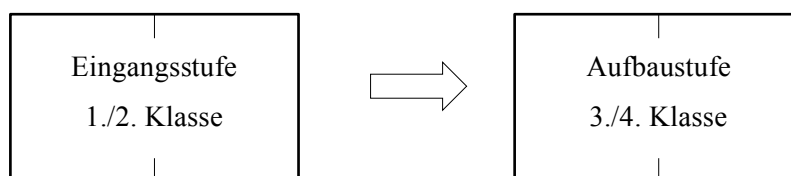


Abb.5: Zweistufenmodell (aus: Hausen 2015, S. 58).

Eine andere Möglichkeit der Organisation der Jahrgangsmischung ist das Zweistufenmodell, innerhalb dessen die ersten und zweiten Schulstufen in Form der Eingangsstufe und die dritten und vierten Klassen in der sogenannten Aufbaustufe geführt werden. Wie das Eingangsstufenmodell ist auch diese Organisationsform mit einer Veränderung der Gruppenzusammensetzung sowie einem LehrerInnenwechsel in der dritten Schulstufe verbunden. Als vorteilhaft kann dabei angesehen werden, dass die Veränderung der Gruppenstruktur das Ein-

nehmen neuer Rollen für die SchülerInnen ermöglicht, andererseits kann es dadurch aber auch zu einem Verlust einiger Arbeits- und Gruppenstrukturen kommen, die dann erst wieder aufgebaut werden müssen (Hausen 2015, S. 58).

Das dreijährige Jahrgangsmischungsmodell

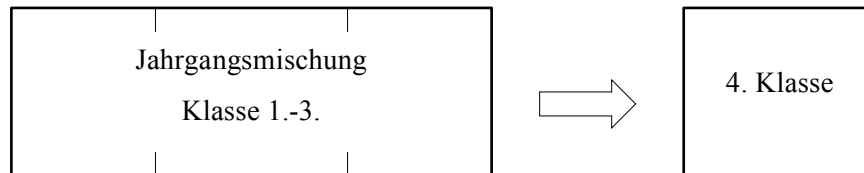


Abb.6: Dreijährige Jahrgangsmischung mit Jahrgangsklasse 4 (aus: Hausen 2015, S. 58).

Dieses Modell zeichnet sich dadurch aus, dass die ersten drei Jahrgänge jahrgangsgemischt geführt werden, während die vierte Klasse jahrgangshomogen unterrichtet wird (Hausen 2015, S. 58).

BefürworterInnen der Kombination der Klassen 1 bis 3 beziehen sich in ihrer Argumentation zumeist auf Maria Montessori und Peter Petersen, die ebenfalls für eine Zusammenfassung von je drei Jahrgängen plädierten (Laging 2003, S. 11f.). Dadurch würde der erforderlichen Spannweite des Alters, der Interessen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten Rechnung getragen werden. Diese drei Jahre Altersspanne ermöglichen es, Situationen des gegenseitigen Helfens arrangieren zu können und damit verbunden Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein sowie die Lernmotivation zu steigern, aber auch um ein breites Angebot von Lernanreizen und individuellen Entwicklungsmöglichkeiten machen zu können (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 174f.).

Zudem biete diese Form der Jahrgangsmischung insbesondere die Gelegenheit dazu, „ein Bewusstsein von einer akzeptierten Andersartigkeit und Unterschiedlichkeit von Individuellem zu vermitteln“ (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 175).

Ein weiterer Vorteil dieser dreijährigen Jahrgangsmischung zeichnet sich dadurch ab, dass die zum Schuljahresbeginn hinzukommende Gruppe der SchulanfängerInnen relativ klein ist und somit ihre Integration in die bestehende Gruppe sowie eine Diagnose ihrer Lernausgangslagen leichter zu realisieren sind. Ein Wechsel in eine Jahrgangsklasse auf der vierten Schulstufe bietet überdies die Möglichkeit, die SchülerInnen auf das Lernen in der Sekundarstufe I vorzubereiten (ebd.).

Vollständige Jahrgangsmischung

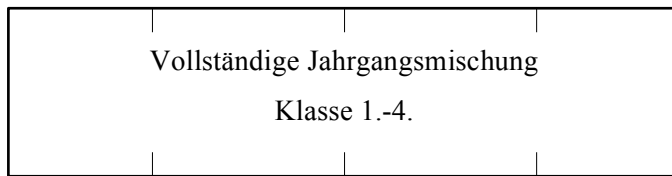


Abb.7: Vollständige Jahrgangsmischung (aus: Hausen 2015, S. 59).

Dieses vierte mögliche Modell der Jahrgangsmischung zielt auf die Mischung aller vier Schulstufen ab. Sie stellt die am seltensten praktizierte Form der Jahrgangsmischung in Deutschland dar (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 174).

Dabei wird hierbei den SchülerInnen ein großes Maß an Kontinuität geboten, indem die klassenführende Lehrperson gleich bleibt und sich die Gruppenstruktur jährlich nur leicht verändert (ca. ein Viertel der Klasse verlässt die Gruppe). Jedoch kann dieser sehr geringe Anteil gleichaltriger Kinder auch zum Verlust sozialer Erfahrungen führen (Heilmann 2005, S. 54). Überdies stellt die vollständige Jahrgangsmischung die Lehrperson vor enorme Herausforderungen, da die Altersspanne und damit verbundenen die unterschiedlichen Bedürfnisse und Anforderungen der SchülerInnen am größten von allen Modellen sind (Hausen 2015, S. 59).

2.2.1 Das Drehtürmodell als Form jahrgangsübergreifenden Lernens

All diese aufgezeigten Umsetzungsformen sind der Jahrgangsmischung im engeren Sinne zuzuschreiben. Darüber hinaus kann das Drehtürmodell als eine im weitesten Sinne weitere mögliche Umsetzungsform jahrgangsgemischten Lernens angesehen werden.

In seiner Ursprungsidee geht das Drehtürmodell bzw. das „Revolving Door Identification Model“ (RDIM) inhaltlich auf Renzullis „Triad Enrichment Model“ zurück und wird zur Begabungs- und Begabtenförderung eingesetzt (Greiten 2016a, S. 8).

Ähnlich wie bei der Jahrgangsmischung im engeren Sinne stellt auch beim Drehtürmodell die Vision von individualisiertem Lernen den Ausgangspunkt dar (Greiten 2016a, S. 9). Renzulli kritisiert in diesem Zusammenhang den ‚normalen‘ Klassenunterricht der häufig mit Gleichförmigkeit und dem Arbeiten in eingeschränkten Lernumgebungen, sowie dem Unterricht mit vorgegebenen Zeit-, Inhalts- und Materialstrukturen einhergeht (ebd.). Vielmehr versteht er unter individualisiertem Lernen einen Lernprozess, bei dem den SchülerInnen

zusätzliche Inhalte sowie individuelle Lernsituationen und Unterrichtsstrategien ermöglicht werden (Renzulli 1976, S. 304 zit. n. Greiten 2016a, S. 9).

Renzulli legt seinem Enrichmentprogramm drei grundlegende Annahmen zugrunde: Der Begriff „Enrichment“ bedeutet zunächst „Anreicherung“ und meint in Bezug auf Schule und Unterricht die „Auseinandersetzung mit vertiefenden oder außerhalb des Curriculums liegenden Inhalten“ (Renzulli 1976, S. 314 zit. n. Greiten 2016a, S. 11). Das Enrichmentprogramm soll überdies sicherstellen, dass die spezifischen Interessen, individuellen Potenziale sowie die bevorzugten Lernstile der SchülerInnen berücksichtigt werden, indem den SchülerInnen Freiheit bei der Themenwahl sowie bei der Art und Weise der Bearbeitung gegeben wird. Denn diese Freiheit im Lernen trägt seines Erachtens wiederum zur Zufriedenheit der SchülerInnen sowie der Entfaltung ihrer Begabung bei. Eine wesentliche Bedingung für die Teilnahme an einem Enrichmentprogramm sind der Wunsch und die Motivation der SchülerInnen, sich mit etwas für sie selbst Neuem zu beschäftigen und demnach an solch einem Programm teilzunehmen (Renzulli 1976, S. 316 zit. n. Greiten 2016a, S. 11). Des Weiteren zeichnet sich das Programm durch seine Offenheit hinsichtlich seiner örtlichen sowie methodischen Begebenheiten aus: Enrichmentprogramme können im Klassenzimmer, in speziellen themenbezogenen schulischen Räumen oder aber auch an außerschulischen Lernorten stattfinden. Ebenso können verschiedene Sozialformen zum Einsatz kommen, die von den Lernenden selbst gewählt werden (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit oder anderes).

Den inhaltlichen Ideen zu dem Triad Enrichment Model fügt Renzulli später erst das Bild der Revolving Door, also der Drehtür, hinzu, um so die Organisationskomponente zu beschreiben, mit der innerhalb des regulären Schulsystems ein Förderkonzept implementiert werden kann (Greiten 2016a, S. 12). Das Drehtürmodell eröffnet SchülerInnen also eine imaginäre Drehtür zu einem anderen Lernort, der als Ergänzung zum regulären Klassenunterricht individualisiertes Lernen ermöglicht. Dies kann in der Volksschule bedeuten, dass Lernende an bestimmten Wettbewerben oder außerschulischen Aktivitäten teilnehmen oder etwa auch zeitweise am Unterricht einer anderen Schulstufe teilnehmen. Mit dem Drehtürmodell wird im schulischen Kontext also eine praktikable und zugleich unaufwendige Möglichkeit geschaffen, um mehreren SchülerInnen gleichzeitig durch die Bereitstellung gezielter organisatorischer Strukturen neben dem regulären Unterricht zusätzliche Angebote zu ermöglichen und so ihren individuellen Potenzialen und Interessen gerecht zu werden (Pauly 2016, S. 4).

Inzwischen findet sowohl das Organisationselement der Drehtür als auch das pädagogische Konzept des Enrichment Triad Model in vielen anderen Ländern außerhalb der USA seine Anwendung und ist dort fixer Bestandteil der Begabungsförderung. Dabei lässt sich

eine große Vielfalt an verschiedenen Umsetzungsformen des Modells erkennen, da dieses den jeweiligen schulbezogenen individuellen Begebenheiten angepasst wurde (Greiten 2016a, S. 6).

Der Umstand, dass diese verschiedenen Konzeptionen und Umsetzungsformen, die zwar in ihren Grundideen dem Drehtürmodell zuzuschreiben sind, oftmals aber nicht als solches bezeichnet werden, erschwert Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet erheblich. Dem folgend sieht Greiten (2016a, S. 21) die Forschungslage zum Drehtürmodell im europäischen, vor allem im deutschsprachigen Raum, als unzureichend an.

2.2.1.1 Umsetzungsformen des Drehtürmodells

Um diesem Mangel an Forschungsarbeiten entgegenzuwirken, setzte sich Greiten (2016b) im Rahmen einer an Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie mit den verschiedenen Umsetzungsformen des Drehtürmodells auseinander und zeigt im Zuge dessen sechs verschiedene Typen von an Schulen praktizierten Drehtürmodellen auf. Im Folgenden soll auf diese sechs Umsetzungsformen des Drehtürmodells eingegangen werden.

Typ I – Teilnahme am regulären Unterricht eines anderen Jahrgangs (Greiten 2016a, S. 24 ff.)

Die häufigste an Grundschule vorfindbare Form des Drehtürmodells ist die Teilnahme am regulären Unterricht eines anderen Jahrgangs. Greiten spricht dann vom ‚Drehtürmodell nach oben‘ bzw. vom ‚Drehtürmodell nach unten‘.

Innerhalb des ‚Drehtürmodells nach oben‘ wechseln einzelne SchülerInnen mit besonders guten Leistungen in einem oder mehreren Fächern in eine nächsthöhere Jahrgangsklasse. In seltenen Fällen kann dieser Wechsel auch zwei bis drei Jahrgänge umfassen. Anders als in Gymnasien und Gesamtschulen wird in Grundschulen hierfür der Stundenplan grundsätzlich von mindestens zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen in bestimmten Fächern (meist Mathematik) vereinheitlicht, sodass die Teilnahme am Drehtürmodell für SchülerInnen ohne fachliche Verluste möglich ist.

Obwohl das Drehtürmodell in seiner Ursprungsidee für die Begabtenförderung entwickelt wurde, gewinnt es aktuell vor allem vor dem Hintergrund eines inklusiven Unterrichts an Relevanz. Greiten (2016b, S. 44) weist demnach darauf hin, dass sich das Drehtürmodell nicht nur für die Arbeit mit besonders Begabten, sondern auch für die Förderung von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und spezifischen sonderpädagogischen Unterstüt-

zungsbedarfen eignet. Wird das Drehtürmodell zur Förderung leistungsschwächere SchülerInnen eingesetzt, wird es als ‚Drehtürmodell nach unten‘ bezeichnet. Hierbei werden SchülerInnen in bestimmten Schulfächern in eine nächstniedrigere Jahrgangsklasse geschickt, um Schwächen auszugleichen.

Im Zuge ihrer Studie an Schulen in Nordrhein-Westfalen zeigt Greiten (2016a, S. 26) auf, dass das ‚Drehtürmodell nach unten‘ in Grundschulen genauso häufig zum Einsatz kommt wie das ‚Drehtürmodell nach oben‘. Auf die Frage, wie das ‚Drehtürmodell nach unten‘ zu gestalten ist, damit es einem inklusiven Setting entspricht, geht die Autorin jedoch nicht ein.

Beide Formen des Drehtürmodells Typ I bedürfen relativ wenig Organisation. Meist reichen vorbereitende Beratungsgespräche sowie der Einbezug der betroffenen Lehrpersonen aus. Als Herausforderung innerhalb des ‚Drehtürmodells nach oben‘ wird jedoch das Anschlussproblem zu weiterführenden Schulen beschrieben. In Grundschulen wird das innerhalb des Drehtürmodells absolvierte Fach vollständig angerechnet und im Zeugnis dementsprechend ausgewiesen. Dadurch kann es sein, dass SchülerInnen mit dem Durchlaufen des dritten Jahrgangs das Fach bereits abgeschlossen haben. Dann stehen nur mehr Enrichmentangebote zur Verfügung.

Typ II – Teilnahme am Unterricht des gleichen Jahrgangs, aber in einer anderen Lerngruppe (Greiten 2016a, S. 26)

Hier wird das Drehtürangebot so organisiert, dass parallel zum Unterricht in der eigenen Klasse auch der Unterricht in einer anderen Lerngruppe besucht werden kann. Eingesetzt wird dies an manchen Schulen etwa im Hinblick auf den Sprachunterricht. Im Rahmen des doppelten Sprachenlernens schafft eine schulorganisatorische zeitliche Parallelisierung der zweiten Fremdsprache die Möglichkeit, dass besonders Sprachbegabte jeweils die Hälfte des Unterrichts einer parallel angebotenen Sprache nutzen können.

Typ III – Gezielte Wahl von inhaltlich definierten Drehtürprogrammen (Greiten 2016a, S. 26f.)

Drehtürprogramme innerhalb dieses Typs zeichnen sich durch vorbestimmte Angebote und Zielgerichtetheit aus. Eine Lerngruppe, die sich aus mehreren Jahrgängen zusammensetzt arbeitet auf ein bestimmtes Produkt hin. So können etwa fachbezogene Erweiterungs- und Vertiefungsprojekte solch ein Drehtürangebot darstellen. In einer Grundschule kann dies bedeuten, dass SchülerInnen ausgewählte Zusatzhefte für das Fach Mathematik bearbeiten. Darüberhinaus kann sich solch ein Drehtürangebot aber auch auf die gezielte Vorbereitung

zur Teilnahme an Wettbewerben oder an bestimmten Projekten beziehen. Die dritte Form dieses Drehtürtyps stellen gezielte Enrichmentprogramme dar, wie beispielsweise Neigungskurse. Für diese gezielten Drehtürkurse oder -projekte müssen sich die SchülerInnen bewerben. Grundschulen bieten in diesem Zusammenhang etwa einzelne Kurse oder Lernwerkstätten an. Der innerschulisch organisatorische Aufwand hält sich dabei meist in Grenzen, da die betreuenden LehrerInnen zumeist das Programm auf Zeit betreuen und mit einer kleineren Gruppe arbeiten.

Typ IV – Kooperation nach außen (Greiten 2016a, S. 27)

Hierbei nutzen einige Schulen für ihre Drehtürangebote unterschiedliche Kooperationen. Solche Kooperationen können zum Beispiel mit Universitäten in der Nähe stattfinden, sodass SchülerInnen während der Unterrichtszeit ausgewählte Veranstaltungen an der Universität besuchen, oder aber auch mit Musikschulen, Unternehmen oder anderen Schulen. In Grundschulen findet sich am häufigsten die Kooperation mit anderen Schulen, die dazu eingesetzt wird, besonders begabten SchülerInnen in ein oder zwei Fächern die Möglichkeit zu eröffnen, an einem Gymnasium zu hospitieren und dort am Unterricht teilzunehmen.

Typ V – Variationen des Forder- Förderprojektes (Greiten 2016a, S. 27f.)

Im Kern geht es um ein Enrichmentangebot, in dem SchülerInnen interessengeleitet ein Thema eigenständig bearbeiten. Die Unterstützungsmaßnahmen können hierbei in ihrer Intensität variieren. Manche Modelle sehen lediglich eine Rahmenunterstützung in Form von Zeitfenstern und der Bereitstellung von Arbeitsräumen und einer Ansprechperson vor. Andere Modelle hingegen umfassen weitreichende Unterstützungsmaßnahmen wie die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken sowie die Vorbereitung von Präsentationen oder ExpertInnenarbeiten. Begleitet wird dieser intensive Arbeits- und Lernprozess oftmals von Studierenden einer in der Nähe befindlichen Universität, von Lehrpersonen oder älteren LernpatInnen. Dieser Typ kommt dabei der Grundkonzeption von Renzulli am nächsten.

Typ VI – Freie Wahl (Greiten 2016a, S. 28)

Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass die daran teilnehmenden SchülerInnen kein vorbestimmtes Programm durchlaufen und Unterstützungssysteme an der Schule individuell geregelt sind. Aktivitäten können sich hier etwa auf die Arbeit an Freiarbeitsmappen, einer freien Themenbearbeitung bis hin zu außerschulischen Lernorten beziehen, wobei es am Ende meist keine Form der öffentlichen Präsentation des Produktes gibt.

2.2.2 Zwischenfazit

Wie in diesem Kapitel aufgezeigt wurde, kann zwischen verschiedenen Organisationsformen jahrgangsgemischten Lernens unterschieden werden, die sich hinsichtlich der Dauer ihres Bestehens sowie der Anzahl ihrer Jahrgänge unterscheiden.

Wie im Hinblick auf das Drehtürmodell überdies deutlich wird, kann die Umsetzungsform gegebenenfalls mit einer spezifischen Intention einhergehen. Im Falle des Drehtürmodells besteht diese in der individuellen Förderung der SchülerInnen.

Jede dieser Umsetzungsformen bringt immer ihre spezifischen Vor- und Nachteile mit sich, die, neben pädagogischen und standortspezifischen Rahmenbedingungen bei der Einführung jahrgangsgemischten Lernens sowie der Wahl der Organisationsform immer mitbedacht werden müssen.

Laging (2003, S. 23) weist in diesem Zusammenhang überdies darauf hin, dass eine bloße Veränderung der Organisationsform nicht ausreicht, um die Besonderheiten und die Möglichkeiten jahrgangsübergreifenden Unterrichts vollständig zur Geltung bringen zu können. Es ist notwendig, die äußere Organisation durch eine inhaltliche-methodische Gestaltung zu einem pädagogischen Konzept zu vervollkommen. Erst dadurch entfaltet die Jahrgangsmischung ihre weitreichenden pädagogischen Chancen und trägt so einen bedeutenden Schritt zur Reform von Schule und Unterricht bei (ebd).

2.3 Möglichkeiten des jahrgangsgemischten Unterrichts

Wie im vorigen Unterkapitel aufgezeigt wurde, kann sich die Organisation jahrgangsgemischten Lernens unterschiedlich gestalten. Dabei haben all diese verschiedenen Organisationsformen jahrgangsgemischten Lernens gemeinsam, dass sie versuchen, durch ihre pädagogische Konzeption für die SchülerInnen, aber auch für die Lehrpersonen, soziale, pädagogische sowie didaktische Möglichkeiten zu eröffnen. Auf diese Möglichkeiten, die mit der Jahrgangsmischung verbunden sein können, soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2.3.1 Öffnung des Unterrichts und individualisiertes Lernen

Das bedeutendste Merkmal einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe ist die bewusst ermöglichte Differenz zwischen den SchülerInnen, die Wahrnehmung dieser als Gewinn und damit

verbunden die Abkehr von der Vorstellung (oder besser gesagt: Illusion) einer homogenen Lerngruppe.

Die homogene Lerngruppe gibt es nicht, da sich selbst eine vermeintliche Jahrgangsklasse zumeist aus drei unterschiedlichen Jahrgängen zusammensetzt und die Entwicklungsspanne in einer Jahrgangsstufe überdies bis zu vier Jahre auseinandergehen kann (Achermann 2011, S. 23). Darüber hinaus weisen Rogalla/Mönks darauf hin, dass es immer auch Stärken und Schwächen im Entwicklungsprofil *eines Individuums* gibt und die „Unterschiede zwischen den einzelnen Fähigkeitsbereichen“ bis zu 6-10 Jahre betragen können (Rogalla/Mönks 2012, S. 5). „Hinzu kommen Unterschiede bezüglich des Geschlechts, der kulturellen Herkunft, des sozialen Status der Familie, der Religionszugehörigkeit, des Begabungsspektrums usw.“ (Achermann 2011, S. 23). Der Schulalltag ist demnach geprägt von der Vielfalt der SchülerInnen und dies von Beginn an.

Diese Erkenntnis ist nicht neu und wurde bereits von den VertreterInnen reformpädagogischer Konzepte aufgezeigt. Dennoch konstatiert Laging, dass wir es in der heutigen Zeit, bedingt durch die veränderten Lebensverhältnisse der Kinder in Bezug auf Familie und Erziehung (siehe Kapitel 2.1.2) sowie durch die stark gewachsene Medienkultur, doch „mit sehr viel individualisierteren Lebensverhältnissen zu tun [haben]“ (Laging 2003, S. 19). Während einige Kinder bei Schuleintritt bereits lesen und schreiben können und weitreichendes Wissen über Umwelt, Natur u.ä. haben, beherrschen andere SchulanfängerInnen oftmals nicht einmal die Unterrichtssprache.

Diese größere Unterschiedlichkeit der SchülerInnen in jahrgangsübergreifenden Klassen fordert von der Lehrkraft einen „individualisierteren, mindestens aber einen sehr viel differenzierteren Zuschnitt der Lernaufgaben“ (Laging 2003, S. 20) als dies in der Jahrgangsklasse notwendig wäre. Die Anwendung von differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsmaßnahmen ist notwendig, um die SchülerInnen im jahrgangsübergreifenden Unterricht nicht zu über- bzw. unterfordern und ihnen Angebote auf Basis des Prinzips der optimalen Förderung machen zu können (Sonnleitner 2014, S. 80). Dies geht idealerweise mit Formen der Öffnung des Unterrichts sowie einem zieldifferenten Vorgehen einher. Didaktische Formen individualisierenden Lernens sind z.B. die Freiarbeit, Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Werkstattlernen, Kreisgespräche, Stationenlernen, der differenzierende Frontalunterricht u.a.. Hannelore Prengel geht in ihrer Abhandlung „Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht (Prengel 2009, S. 171ff.) näher auf einige dieser Methoden ein.

Diese offenen Unterrichtsformen bzw. Formen individualisierenden Lernens haben gemeinsam, dass sie SchülerInnen Lernanregungen auf ihrem Anspruchsniveau bieten, ohne Leistungsdruck auszuüben. Überdies wird dabei den Kindern Raum und Zeit geboten, diese Aufgaben selbstständig oder in der Gruppe zu bearbeiten, wodurch sich folglich besondere Lerngelegenheiten ergeben, in denen SchülerInnen verschiedenen Alters zusammenarbeiten, unterschiedliche Aufgaben bearbeiten und dabei die Erfahrung machen, sich gegenseitig helfen zu können (Laging 2003, S. 20).

Dabei führt Laging (2003, S. 22) zufolge ein Unterricht, der die Individualisierung und die Selbstständigkeit der SchülerInnen in den Mittelpunkt stellt, dazu, dass „das Gegeneinander, das Konkurrieren und die problematischen sozialen Situationen deutlich geringer werden, zugunsten eines Miteinander, einer deutlich anregenderen Lernumgebung und eines Mehr an Hilfeleistungen“.

Gleichzeitig weist Laging aber darauf hin, dass Individualisierung nur dann zu rechtfertigen ist, „wenn jedes Kind auch das andere als Individuum mit individuellen Interessen und Wünschen achten lernt“ (Laging 2003, S. 19). Den Grund hierfür sieht er in den sehr viel individualisierteren Lebensverhältnissen der Kinder heutzutage. Dies führt laut Laging dazu, dass Kinder sich oftmals schwer damit tun, zurückzustehen, andere als Gruppe zu ertragen oder als Bereicherung zu empfinden und sich für andere einzusetzen (ebd.). Damit übereinstimmend zeigt Fölling-Albers (1989, S. 58) in ihrer Studie auf, dass „heutige Kinder als eher ich-bezogen, Erwachsenen-zentriert und weniger rücksichtsvoll erlebt [werden]“. Demnach sei es wichtig, dass Kinder lernen, sich mit anderen auseinanderzusetzen und sich von ihrer Zentriertheit auf sich selber und auf Erwachsene zu lösen. Individualisierung ist somit nicht ohne Bezug zum Sozialen zu realisieren (Laging 2003, S. 19).

2.3.2 Differenz und gegenseitiges Helfen

Im Gegensatz zur Jahrgangsklasse, in der eine einheitliche Norm vorherrschend ist, die sich am Durchschnitt orientiert, muss in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe diese einheitliche Norm, nicht zuletzt wegen des unterschiedlichen Alters der Kinder, entfallen.

Die ohnehin vorhandene Heterogenität der SchülerInnen wird in jahrgangsgemischten Klassen positiv verstärkt und kann demnach pädagogisch wirken. Unterschiedlichkeit wird schon durch die Altersfrage als Normalität wahrgenommen, wodurch ihre mögliche stigmatisierende Wirkung verhindert wird (Goetz-Emer et al. 2000, S. 52).

Dies entspricht dem Kern einer inklusiven Pädagogik, nämlich dass jede/jeder so anerkannt wird, wie sie/er ist. Demnach sehen zahlreiche AutorInnen in der jahrgangsübergreifenden Unterrichtsorganisation die Möglichkeit, eine inklusive Schule umzusetzen (Achermann 2011; Sonntag 2012; Wilhelm 2009). Es wird dabei jegliche Form der äußeren Differenzierung auf der Grundlage der Merkmale Leistung, Alter, Geschlecht u. ä. vermieden und das einzelne Kind mit seinem individuellen Entwicklungsstand und Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt, ohne einen Vergleich zum Könnens- und Erfahrungsstand der AltersgenossInnen zu tätigen (Sonnleitner 2014, S. 74). Der defizitäre Blickwinkel auf das Kind wird aufgegeben und demnach auch eine sonderpädagogisch geprägte Zwei-Gruppen-Theorie aufgehoben (Hinz 2002, S. 357.). Die SchülerInnen werden demnach gleichzeitig als unterschiedlich, aber dennoch völlig gleichwertig angesehen und demensprechend behandelt. Die einheitliche Norm entfällt und wird ersetzt durch ein Verständnis von Differenz als etwas Natürlichem.

Durch diese Erkenntnis von Differenz als etwas Natürlichem entsteht laut Laging (2003, S. 18) ein solidarischer Umgang der Kinder untereinander. Sie lernen, sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen. Das durch die herbeigeführte (Alters-)Differenz ermöglichte gegenseitige Helfen schafft demnach die Möglichkeit, miteinander und voneinander zu lernen im Sinne eines gegenseitigen Austauschs von Kenntnissen und Erfahrungen, sowie im Sinne einer Entwicklung zu Autonomie (Wagener 2014, S. 31). Demnach können sich SchülerInnen unabhängig von ihrem Alter mit Themen beschäftigen, die in ihrem Interessensbereich liegen, aber möglicherweise (noch) nicht im Lehrplan vorgesehen sind. Laging spricht in diesem Zusammenhang auch von Differenz als „Motor zur Selbsttätigkeit und zum individuellen Lernen“ (Laging 2003, S. 18).

Jüngere bzw. leistungsschwächere SchülerInnen lernen dabei meist von älteren durch Imitation. Durch gegenseitiges Zuhören, durch Nachahmen, Mitmachen und selber Ausprobieren lernen Kinder, die Arbeit der anderen zu schätzen, und werden dabei möglicherweise selbst dazu bewegt, Interesse für ein Thema zu entwickeln, welches zu diesem Zeitpunkt in einer Jahrgangsklasse für sie nicht vorgesehen gewesen wäre. Dieses Imitationslernen bewirkt einerseits eine vermehrte Kommunikation unter den Kindern, andererseits lernen Kinder dadurch auch, andere, oftmals ältere, Kinder, als Ansprechperson zu akzeptieren und diese ohne Hemmungen um Hilfe zu bitten (Hausen 2015, S. 30).

Ältere bzw. leistungsstärkere SchülerInnen können wiederum durch Lehren und Erklären einen Zuwachs an Wissen erleben (Stein 2005, S. 133). Werden ältere bzw. leistungsstärkere SchülerInnen um Unterstützung gebeten und müssen sie im Zuge dessen etwas erklären, wird

es notwendig, dass diese „das eigene Wissen rekapitulieren und verständlich formulieren, um es entsprechend weitergeben zu können“ (Stein 2005, S. 133). Unbewusst vorhandene Verständnisprobleme und Wissenslücken können so aufgedeckt und darauf reagiert werden.

Neben der Vertiefung ihrer fachlichen Kompetenz sowie der Erfahrung, für andere wichtig zu sein, erlernen Kinder dabei wichtige zwischenmenschliche Fähigkeiten. Holstiege (1990 zit. n. Goetze-Emer et al. 2000, S. 54) schreibt diesem kommunikativen Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen das Erlernen sozial wirksamer Grundqualitäten wie Achtung, Toleranz, soziale Harmonie und soziale Disziplin zu.

2.3.3 Kennenlernen unterschiedlicher sozialer Rollen

Eine zentrale Chance, die jahrgangsgemischtem Lernen ebenfalls oftmals zugeschrieben wird, ist der Wechsel der sozialen Situation der SchülerInnen innerhalb der Lerngruppe. In der Jahrgangsmischung gewährt die jeweilige soziale Situation unterschiedliche Blickwinkel. Jedes Kind erfährt sich in den zwei, drei oder vier Jahren, in denen es, je nach Organisationsform, in einer jahrgangsübergreifenden Klasse verweilt, einmal als jüngeres, einmal als mittleres und ein anderes Mal als älteres Kind. Es kommt also zu einem „Wechsel von Hilfesuchendem und Helfendem, von Mitgenommen werden und Verantwortung tragen“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2015, S. 6f.)

Die SchülerInnen können demnach unterschiedliche Rollen erproben und Sozialkompetenz aufbauen. Leistungsschwächeren SchülerInnen kann so das Gefühl vermittelt werden, nicht immer nur das ‚Schlusslicht‘ zu sein und ebenfalls Fortschritte zu machen. Auch sie kommen in die HelferInnenrolle, indem jedes Jahr neue, jüngere Kinder in die Lerngruppe hinzukommen, die noch nicht um alles Bescheid wissen und denen sie folglich ihr Wissen und ihre Erfahrungen vermitteln können. Diese Übernahme von Verantwortung kann sich positiv auf ihr Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, ihre Motivation sowie die didaktische (Vermittlungs-) Kompetenzen auswirken (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 171). Bei schnell lernenden SchülerInnen können sich hingegen in einer jahrgangsübergreifenden Gruppe Überheblichkeitsgefühle weniger manifestieren (Goetze-Emer et al. 2000, S. 53).

Erfahrungs- und Entwicklungsunterschiede werden demnach in jahrgangsgemischten Klassen nicht verfestigt, sondern als „natürlich“ relativiert (Hagstedt 2003, S. 36). Nach diesem Verständnis gibt es keine Rollenfestschreibung. Die soziale Flexibilität in den Gruppen fördert somit eine Erstarrung der sozialen Rangordnung, wie sie sich oft in Verbänden der Jahrgangsklasse zeigt (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 173).

Die Hilfsangebote der Kinder untereinander in jahrgangsgemischten Klassen sind jedoch nicht nur positiv, sondern durchaus auch kritisch zu betrachten: Einerseits macht eine Untersuchung von Matz/Knauf (2003) zum Helferverhalten in jahrgangsgemischten Klassen deutlich, dass SchülerInnen bestimmte Erwartungen an das Helfen mit dem Altersstatus verbinden. So zeigen die AutorInnen auf, dass gleichaltrige oder ältere SchülerInnen am häufigsten um Hilfe gebeten werden (Matz/Knauf 2003, S. 76). Daraus folgern sie, dass die SchülerInnen davon ausgehen, dass „ältere Kinder mehr wissen als jüngere, was jedoch nicht immer der Realität entsprach“ (ebd., S. 77).

Andererseits kann es in jahrgangsgemischten Gruppen, in denen nur zwei Jahrgänge gemischt unterrichtet werden (Einstufen- oder Zweistufenmodell), dazu kommen, dass leistungsstärkere SchülerInnen sich ständig in der Rolle als HelferIn befinden und sie somit nie oder nur selten in die Situation kommen, andere Kinder um Hilfe bitten zu müssen. Dadurch kann wiederum die Situation hervorgerufen werden, dass diesen SchülerInnen die wichtige Erfahrung, nämlich um Hilfe zu bitten und Hilfe anzunehmen, verwehrt wird.

2.3.4 Abbau von Konkurrenz und Entfall des Sitzenbleibens

Die Jahrgangsklasse geht aufgrund der vermeintlichen Altershomogenität von gleichen Leistungsanforderungen aus. Demnach ergibt sich in der Theorie eine Vergleichbarkeit der SchülerInnenleistungen, die am Durchschnitt gemessen wird. Entspricht die Leistung nicht dem Durchschnitt, das heißt, liegt sie über oder unter dem Durchschnitt, kann dies zu Konkurrenzdenken, Leistungsdruck, Verlust von Selbstvertrauen und auch zur Klassenwiederholung führen (Hausen 2015, S. 32). Lernen soll überprüfbar und vergleichbar gemacht werden, um somit am Ende eines Schuljahres entscheiden zu können, wer in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen darf und wer nicht.

Klassenwiederholungen führen jedoch zu Brüchen in der Schullaufbahn der SchülerInnen, können mit sozialen Abwertungen, negativen Etikettierungen, Versagensängsten und damit verbunden Identitätsschädigungen, auffälligem Verhalten sowie einer negativen Haltung gegenüber der Schule einhergehen. Älter zu sein als der „Normal-Schüler“ der Jahrgangsklasse ist laut Laging (2003, S. 10) oftmals mit einem Makel des Versagens versehen.

Der jahrgangsgemischte Unterricht kann diesen negativen Folgen und diesem enormen Druck auf die SchülerInnen, der mit einer Klassenwiederholung verbunden sein kann, entgegenwirken. Denn in einer jahrgangsgemischten Klasse gibt es kein Sitzenbleiben, sondern lediglich ein Zurückbleiben in der Gruppe, wenn dies von den Lehrpersonen sowie dem Kind

und den Eltern als sinnvoll erachtet wird. Kinder mit Lernschwierigkeiten in einem oder mehreren Unterrichtsfächern verweilen so einfach ein Jahr länger in ihrer Lerngruppe. Anders als beim Sitzenbleiben in der Jahrgangsklasse kommt es demnach nicht zu einer kompletten Veränderung der Bezugsgruppe. Überdies sind SchülerInnen im Falle einer Klassenwiederholung dazu gezwungen, alle Lernbereiche zu wiederholen, was wiederum zur Folge hat, dass diese Kinder ihren Misserfolg ständig spüren. Im Gegensatz dazu können sie in jahrgangsgemischten Klassen ihre Arbeit in ihren leistungsstarken Gebieten fortsetzen und ihre Defizite unbemerkt aufarbeiten (Hausen 2015, S. 34).

Vorteile für SchülerInnen, die nicht dem Durchschnitt entsprechen, bietet die jahrgangsgemischte Klasse auch dahingehend, dass besonders begabte SchülerInnen, die in einer Jahrgangsklasse oftmals unterfordert wären, die Möglichkeit geboten wird, sich mit Unterrichtsinhalten zu beschäftigen, die der Lehrplan erst für ältere MitschülerInnen vorsieht. Dadurch kann einem Verlust der Lernfreude und -motivation aufgrund von Unterforderung entgegen gewirkt werden (Cronauge 1997, S. 154).

In jahrgangsübergreifenden Gruppen haben also sowohl leistungsschwächere als auch -stärkere SchülerInnen die Chance, je nach individuell benötigter Lernzeit ein Jahr länger oder kürzer in der Stammgruppe zu verweilen. Jahrgangsübergreifender Unterricht widersetzt sich also dieser Gleichschrittigkeit und Vereinheitlichung des Lernens, die in der Jahrgangsklasse vorherrscht und lässt damit die Entscheidung über die Versetzung am Ende des Schuljahres obsolet werden (Laging 2003, S. 20).

Aber auch das Konkurrenzdenken entfällt in jahrgangsgemischten Klassen „dadurch, dass Unterschiedliches nebeneinander geschieht“ (Laging 2003, S.19). Durch die Wahrung und Achtung der Heterogenität der SchülerInnen ergibt sich, dass nicht an jedes Kind zeitgleich dieselben Leistungsanforderungen gestellt werden. Folgt ein jahrgangsgemischter Unterricht der Forderung nach Individualisierung und Differenzierung, so wird nicht nur die Vergleichbarkeit von Lerngeschwindigkeit, Leistungsanforderungen und Ergebnissen für die Kinder erschwert, sondern damit auch Konkurrenzdenken abgebaut (Hausen 2015, S. 32).

2.3.5 Verkürzte Eingewöhnungsphase und Entlasten der Lehrperson

Jahrgangsgemischtes Lernen wird im deutschsprachigen Raum oftmals mit der Neugestaltung der Schuleingangsphase in Verbindung gebracht. Hinter dieser jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase steckt die Intention, durch ihren integrativen Charakter eine Vermeidung von Selektion durch eine Flexibilisierung der Verweildauer der SchülerInnen in einer auf

zwei Jahre konzipierten Eingangsphase zu erreichen. Demnach können leistungsstarke Kinder nur ein Jahr in dieser integrativen Eingangsphase verweilen, während diese von langsam lernenden SchülerInnen auch in drei Jahren durchlaufen werden kann (Hinz 2009, S. 135).

Durch diese jahrgangsübergreifende Gestaltung der Schuleingangsphase werden nicht nur die verschiedenen Lernvoraussetzungen, -leistungen und -motivationen der SchülerInnen durch eine Individualisierung des Lerntempos und -umfangs geachtet, sondern es wird damit auch versucht, Übergänge in neue Lernphasen konstruktiv zu gestalten (Hinz 2009, S. 136).

Hinter dieser Bildung jahrgangsübergreifender Eingangsgruppen steckt also die Hoffnung, „Schulanfängerinnen und Schulanfänger die mit dem Übergang in den Primarbereich verbundene Konfrontation mit höheren Anforderungen und den Eintritt in eine neue Gruppe zu erleichtern und die Schulanfangsphase dadurch zu entlasten, dass die Schulneulinge in einen Sozialverband eintreten, der durch Regeln, Rituale und bewährte Arbeitsformen bereits eine Gruppenkultur und somit Stabilität gewonnen hat“ (Hinz 2009, S. 136). Dies kann eine enorme Erleichterung für die Lehrperson darstellen, da in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe ein Großteil der SchülerInnen die Methoden, Regeln und Rituale bereits kennt und die „Neuen“ damit vertraut macht.

Eine Entlastung für die Lehrperson ergibt sich aber nicht nur zu Schuljahresbeginn, sondern auch während des Schuljahres durch das gegenseitige Helfen der SchülerInnen. Die SchülerInnen übernehmen hierbei Aufgaben wie erklären, korrigieren, ermahnen, usw., was in einer Jahrgangsklasse meist einer Lehrperson obliegen würde. Dies erweist sich als gewinnbringend sowohl für die Lehrperson als auch für die SchülerInnen. Die Lehrperson kann sich folglich verstärkt jenen Kindern zuwenden, die intensiverer Betreuung bedürfen. Die SchülerInnen wiederum sind nicht auf die ständige Unterstützung und Aufmerksamkeit der Lehrperson angewiesen und können demnach von der Lehrperson unabhängiger arbeiten (Hausen 2015, S.35).

2.3.6 Zwischenfazit

Jahrgangsmischung als alternative Schul- und Unterrichtsorganisation kann also, wie in diesem Kapitel aufgezeigt wurde, weitreichende Möglichkeiten und Chancen sowohl für die SchülerInnen als auch für die Lehrpersonen bieten.

Der innovative Charakter dieser Unterrichtsform liegt in der bewusst herbeigeführten größeren Differenz zwischen den SchülerInnen. Die Heterogenität wird gleichsam „als Motor vieler Lernprozesse“ (Laging 2003, S. 22) angesehen: Einerseits entfällt eine einheitliche

Jahresnorm in den Lerninhalten und -zielen, wie sie in der Jahrgangsklasse üblich ist. Zugleich werden SchülerInnen durch einen differenzierteren und individualisierteren Unterricht Lernanregungen auf ihrem Anspruchsniveau geboten, ohne dabei Leistungsdruck auszuüben. Andererseits erhält die soziale und erzieherische Komponente in der jahrgangsübergreifenden Gruppe einen neuen Stellenwert. Durch den jährlichen Wechsel in der Lerngruppe ändert sich auch die Qualität der sozialen Beziehungen. Das Alter wird demnach zur „sozialen Größe und kann in konstruktiver Weise einen Selbsterziehungsprozess in der Gruppe in Gang setzen, wie dies in der Jahrgangsklasse nicht möglich wäre“ (Laging 2003, S. 23). Dies kann eine enorme Entlastung für die Lehrperson, aber auch für die SchülerInnen darstellen.

Nichtsdestotrotz werden in Bezug auf die Jahrgangsmischung nicht nur befürwortende Stimmen laut, sondern durchaus auch kritische. Diese weisen sodann auf die oftmals fehlenden Voraussetzungen für das Gelingen dieser Unterrichtsorganisation hin und machen damit die Grenzen der Jahrgangsmischung deutlich.

2.4 Voraussetzungen und Grenzen des jahrgangsgemischten Unterrichts

Nachdem im vorherigen Unterkapitel also die Chancen und Möglichkeiten eines jahrgangsgemischten Unterrichts näher beleuchtet wurden, soll im Zuge dieses Unterkapitels nun auf die Voraussetzung, aber auch die möglichen Grenzen und Herausforderungen des jahrgangsgemischten Unterrichts eingegangen werden. Auffällig dabei ist, dass die kritischen Anmerkungen zum jahrgangsübergreifenden Unterricht oftmals eine Umkehr der befürwortenden Argumente darstellen, wie im Folgenden ersichtlich wird.

2.4.1 Hohe bzw. neue Anforderungen an die Lehrperson

Ein jahrgangsgemischter Unterricht ist immer auch verbunden mit neuen Anforderungen an die Lehrperson. Unter dem Primat der optimalen Förderung, dem ein jahrgangsgemischter Unterricht folgt, und der damit in Verbindung stehenden Individualisierung und folglich auch Öffnung des Unterrichts, kommt es zu einer Vervielfältigung der didaktischen, methodischen und pädagogischen Aufgaben der LehrerInnen, die hohe Anforderungen an ihre Belastbarkeit stellen und überdies sehr zeitintensiv sind. Die Lehrperson hat im jahrgangsgemischten Unterricht immer den Auftrag, die unterschiedlichen Bedürfnisse altersheterogener Kinder in

Bezug auf die Auswahl von Themen, Gesprächssituationen und personale Beziehungen im erzieherischen Verhältnis auszubalancieren (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 181).

Darüber hinaus wird vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerschaft von der Lehrperson „eine hohe diagnostische Kompetenz zur Einschätzung der individuellen Fähigkeitsprofile“ (Wischer 2007, S. 34), aber auch eine „elaborierte didaktisch-methodische Kompetenz“ (ebd.) gefordert, um unterschiedliche Unterrichtsstrategien und Methoden mit dem Blick auf individuelle Förderung einsetzen zu können. Auf organisatorischer Ebene wird überdies die Fähigkeit von der Lehrperson abverlangt, äußerst komplexe Unterrichtsarrangements managen zu können, ohne dabei die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft aus den Augen zu verlieren und das gemeinsame Lernen zu vernachlässigen (ebd.). Spiegel/Walter (2005, S. 219) fordern in diesem Zusammenhang eine sogenannte „Heterogenitätskompetenz“ von der Lehrperson, nämlich die Fähigkeit, verantwortungsvoll und bewusst mit der Heterogenität der Schülerschaft umzugehen. Auch Hascher/Ellinger (2012), die sich in ihrer Untersuchung spezifischen Spannungsfeldern für die in jahrgangsübergreifenden Gruppen handelnden Lehrpersonen zuwenden, kommen zu dem Ergebnis, dass eine positiv bejahende Grundeinstellung zur Heterogenität der Schülerschaft die zentrale Grundlage für eine gelingende Umsetzung eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts ist (Hascher/Ellinger 2012, S. 110).

Eine mit dem jahrgangsübergreifenden Konzept verbundene Öffnung und Individualisierung des Unterrichts bringt auch einen Wandel in der LehrerInnenrolle mit sich: nämlich von einem lehrerInnengesteuerten Unterricht, in dem die Lehrperson die Rolle des Wissensvermittlers/der Wissensvermittlerin einnimmt, hin zu einem kindzentrierten Unterricht, in dem die Lehrperson gleichsam als LernberaterIn und LernhelferIn fungiert (Pape 2016, S. 171). Dabei nimmt die Lehrperson in ihrer Rolle als LernberaterIn und LernhelferIn „eine klare Funktion als Ansprechpartner, [...], Impulsgeber und Verstärker der Schüleraktivitäten [ein]“ (Peschel 2002, S. 175) und „vollführt dabei immer eine Gratwanderung zwischen der notwendigen Hilfe durch Impulse und überflüssiger Belehrung“ (ebd.).

Leutert ist sich ebenfalls der hohen Anforderungen, die die Jahrgangsmischung an die Lehrperson stellt, bewusst und warnt in diesem Zusammenhang überdies davor, dass eine zu große Konzentration auf die Jahrgangsmischung dazu führen kann, dass „andere, wesentliche Einflussfaktoren und Bedingungen nicht oder nicht ausreichend einbezogen werden, vor allem was fachlich-inhaltliche Anforderungen und ihre kontinuierliche Realisierung im Lernprozess betrifft“ (Leutert 2002, S. 53). Er plädiert deshalb für den Erhalt der Jahrgangsklasse, die zeitweise in flexible Lerngruppen aufgelöst wird (ebd.).

Eine weitere Veränderung in der LehrerInnenrolle ergibt sich auch in der Zusammenarbeit im Kollegium. Ähnlich wie in inklusiven Systemen arbeiten in jahrgangsgemischten Lerngruppen oftmals multiprofessionelle Teams zusammen (z.B KlassenlehrerInnen und FörderlehrerInnen). Diese geteilte Zuständigkeit für die Klasse kann auf der einen Seite zu einer Entlastung der Lehrperson führen, auf der anderen Seite bedarf dieser Wandel von der „einkämpferischen Arbeit hinter verschlossenen Klassenzimmertüren“ (Carle/Berthold 2004, S. 45) zu einer verstärkten Zusammenarbeit im Kollegium, was folglich auch auf die Erweiterung der Teamfähigkeiten der Lehrpersonen abzielt (Sonnleitner 2014 S. 86f.).

In Anbetracht all dieser Anforderungen, die in jahrgangsgemischten Klassen an die Lehrperson gestellt werden, sehen Dockhorn et al. (2004, S. 58) „ein kaum zu bewältigendes Ausmaß an Differenzierung und Individualisierung und damit einen übermäßigen Arbeitsaufwand“ für die Lehrperson verbunden.

2.4.2 Kinder brauchen Gleichaltrige

Obwohl die reformpädagogischen VertreterInnen für jahrgangsgemischtes Lernen für eine altersgemischte Gruppierung der SchülerInnen plädieren, war bereits Maria Montessori bewusst, dass Kinder auch gleichaltrige MitschülerInnen benötigen. Auch die Interaktionsforschung (Hurrelmann, Krappmann, Piaget) weist auf die hohe Bedeutung der Interaktion unter Gleichaltrigen hin (Burk 1996, S. 10ff.). Demnach lernen Kinder bei der Interaktion mit Gleichaltrigen, sich selbst als Person wahrzunehmen, sich mit den Erwartungen anderer abzustimmen, Regeln aufzustellen und einzuhalten, moralisch zu urteilen, sowie soziale Fähigkeiten, wie etwa gruppenorientiertes Verhalten, Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit u.a., wie sie in der heutigen Arbeitswelt vermehrt gefordert werden (Goetze-Emer et al. 2000, S. 54).

Laut Hinz/Sommerfeld (2004, S. 181) wählen SchülerInnen sowohl im Hinblick auf die schulische Zusammenarbeit als auch auf Freundschaftsbeziehungen ohnehin in der Regel gleichaltrige und ähnlich leistungsstarke PartnerInnen aus. Heller sieht den Grund für diese gesuchte Interaktion mit Gleichaltrigen darin, dass es dadurch Kindern ermöglicht wird, „ihre alters- und entwicklungsbedingten Interessen und Bedürfnisse zu realisieren“ (Heller 1998, S. 22).

Dennoch sieht Burk in diesen Argumenten keine Fundierung des Jahrgangsklassensystems. Obwohl auch er der Überzeugung ist, „dass Kinder für die Entwicklung sozialer Kompetenz in einer Klasse mit Gleichaltrigen zusammen arbeiten, spielen, sich messen, miteinander

der streiten und versöhnen müssen“ (Burk 1996, S. 15), sieht er auch weitreichende Möglichkeiten für Kinder in der jahrgangs- und demnach auch altersübergreifenden Gruppe. Diese zeigen sich vor allem dann, wenn etwa SchülerInnen, die aufgrund ihres geringen oder höheren Leistungsvermögens keine Akzeptanz in der gleichaltrigen Gruppe finden. Durch die Jahrgangsmischung kann diese Belastung aufgefangen und z.B. jüngere oder ältere Interaktionspartner gefunden werden (ebd.).

Dies macht deutlich, dass besonders für jene Kinder, die in ihrer Entwicklung entweder reifer oder zurückgebliebener sind, das Zusammenfinden mit einer Gruppe mit gleichen Interessen wichtiger ist als die Altershomogenität.

2.4.3 Ältere bzw. leistungsstärkere SchülerInnen als HilfslehrerInnen

Die kritischen Anmerkungen in Richtung Jahrgangsmischung beziehen sich oftmals auch darauf, dass ältere bzw. leistungsstärkere SchülerInnen in jahrgangsübergreifenden Klassen in die Rolle als HilfslehrerInnen gedrängt werden, sie folglich aufgrund mangelnder Anregungen unterfordert sind und somit weniger lernen als in Jahrgangsklassen. Der Sorge der Eltern, dass ältere Kinder in jahrgangsgemischten Gruppen nicht genug lernen, da sie den jüngeren helfen, begegnete bereits Maria Montessori – und auch heute wird diese Argumentation häufig herangezogen – damit, dass einerseits die Kinder nicht ständig helfen, andererseits sie dabei ihr Wissen festigen, indem sie dieses reflektieren und verständlich formulieren müssen, um es folglich weitergeben zu können (Wagener 2014, S. 27). Zudem stehen sich SchülerInnen in ihren Denk- und Sprachstrukturen und somit hinsichtlich des Erklärens und Begreifens näher als Erwachsene (Montessori 1996, S. 203; Hagstedt 2003, S. 37). Überdies belegen Studien, dass SchülerInnen durch ihre helfende Tätigkeit einen Zuwachs an Lernfreude erfahren (Hagstedt 2003, S. 36).

2.4.4 Überforderung jüngerer bzw. leistungsschwächerer SchülerInnen

Das Argument der Unterforderung älterer bzw. leistungsstärkerer SchülerInnen wird oft ergänzt um jenes der Überforderung jüngerer und förderbedürftiger SchülerInnen. Die mit dem jahrgangsübergreifenden Konzept verbundene Öffnung des Unterrichts wird nicht für alle Kinder gleichermaßen als gewinnbringend gesehen, vor allem in Bezug auf lernschwache SchülerInnen (Waaden 2017, S. 66). So zeigt Lipowsky (2002, S. 137) etwa auf, dass SchülerInnen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen die Lernzeit in offenen Unterrichtssituationen weniger aufgabenbezogen nutzen als dies SchülerInnen mit günstigen Lernvoraus-

setzungen tun. Der Grund dafür ist, dass sie mehr Zeit benötigen, um sich für ein Aufgabenangebot zu entscheiden. Außerdem zeigen sie oftmals Schwierigkeiten darin, ihren Arbeitsprozess durch die selbstständige Aufgabenwahl vorzustrukturieren. Ist die Entscheidung jedoch für ein Lernangebot getroffen, dann verschwinden diese Unterschiede in der Lernzeitnutzung. Bohl/Kucharz (2010, S. 78) folgern daraus, dass „leistungsschwächere bzw. konzentrationsschwächere [...] Lernende [...] ein hohes Maß an Offenheit weniger gezielt nutzen [können], um ihre Lerndefizite zu verbessern, sie benötigen mehr Strukturierung und individuelle Begleitung“.

Offene Unterrichtsformen, aber auch die verstärkte Heterogenität in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen und damit einhergehenden unterschiedlicheren Bedürfnisse der SchülerInnen im Vergleich zur Jahrgangsklasse bedingen, dass die Lehrperson nie für alle SchülerInnen gleichzeitig da sein kann. Daraus folgt, dass fast immer ein Teil der Schülerschaft auf sich alleine gestellt ist und demnach die Fähigkeit zum selbstständigen, selbstgesteuerten Lernen besitzen muss (Reiß/Werner 2007, S. 118; Sonnleitner 2014, S. 83). Darüberhinaus ist für selbstgesteuerte Lernprozesse die intrinsische Motivation der SchülerInnen Voraussetzung, die sich positiv auf das Durchhaltevermögen sowie die Qualität der Arbeit und die Lernleistung auswirkt (Waaden 2017, S. 68). Bei SchülerInnen mit geringem Vorwissen bzw. bei jüngeren SchülerInnen zeigt sich jedoch, dass diese Aufgaben oder Lernmaterialien oftmals sehr schnell bearbeiten oder lediglich überfliegen (ebd.). Außerdem werden sie durch die Vielfalt der Lern- und Angebotssituation, wie sie im individualisierten und offenen Unterricht häufig vorzufinden ist, schnell überfordert (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 181).

Eine übermäßige Belastung kann sich für Erstklässler laut Hinz/Sommerfeld (2004, S. 181) darüberhinaus in der Situation des Einlebens in der Schule ergeben. Sie müssen sich bei ihrer Einschulung zweifach neu orientieren, nämlich dahingehend, dass sie sowohl zu den gleichaltrigen Kindern, als auch zu älteren SchülerInnen eine Beziehung aufbauen müssen. Diese für SchulanfängerInnen wenig klar definierte Situation ist demnach anfälliger für „Unverträglichkeit, Spannung und Konflikt“ (Lambrich 1997, S. 53).

2.4.5 Einführungsphase als Herausforderung

Eine Herausforderung für die SchülerInnen stellt auch die Einführungsphase der Jahrgangsmischung an Schulen dar. Diese ist unabwendbar mit der Auflösung bestehender Klassen verbunden. So kann es etwa für die Bildung einer Jahrgangsmischung der 1. und 2. Klassen notwendig werden, SchülerInnen einer zweiten Schulstufe aufzuspalten, um mit den neuen

SchulanfängerInnen eine jahrgangsgemischte Klasse zu bilden (Burk 1996, S. 82). Dies führt wiederum dazu, dass bereits bestehende Beziehungsgeflechte unter den SchülerInnen innerhalb einer Schulstufe auseinandergerissen werden. Gobbin-Claussens (2005, S. 226) plädieren in diesem Zusammenhang dafür, den Wechsel „so kinderfreundlich wie möglich zu organisieren“ und z.B. bei der Unterteilung bzw. der neuen Zusammenfügung der Klassen Kinderfreundschaften zu berücksichtigen.

2.4.6 Fehlende Kontinuität durch jährlichen Wechsel

Bedingt durch die äußere Organisationsform ändert sich die Zusammensetzung der Gruppe in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen jährlich. Dieser absichtlich herbeigeführte Wechsel in jahrgangsgemischten Klassen hat jedoch nicht nur Vorteile. Durch das jährliche Weggehen der älteren und durch das Hinzukommen der jüngeren SchülerInnen kann es zu einer großen Unruhe innerhalb der Lerngruppe kommen. Skischus/Thies (2003, S. 120) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass besonders SchülerInnen, „die als sozial auffällig/schwierig beschrieben werden“ ein Gefühl von Kontinuität der Bezugsgruppe und ein Heimatgefühl in der Gruppe brauchen.

Demnach liegt es an der Lehrperson, mit dieser Situation entsprechend umzugehen und durch geeignete Maßnahmen (Gesprächsrunden, Patenschaften etc.) darauf zu reagieren (Hausen 2015, S. 50).

2.4.7 Mangel an Ressourcen und hohe Zeitintensität

Ein kritisches Argument, dass in der Literatur häufig zu finden ist, betrifft die Bereitstellung von Ressourcen für jahrgangsgemischten Unterricht. Die praktische Umsetzung der offenen und individualisierenden Unterrichtsformen in einer jahrgangsübergreifenden Klasse braucht entsprechende, verlässliche Rahmenbedingungen. Hinz (2009, S. 141) sieht in diesem Zusammenhang „erhöhte Finanzbedarfe zur Schaffung und Erweiterung anregungsreicher Lernarrangements (Klassenräume, Freiarbeits- und Experimentierecken) sowie eine Aufstockung des pädagogischen Personals (Doppelbesetzungen, Teambildungen)“ als notwendig an.

Die finanziellen Rahmenbedingungen sprechen jedoch oftmals gegen die Jahrgangsmischung, da für das jahrgangsübergreifende Arbeiten kaum Klassenräume in angemessener Größe zur Verfügung stehen und vorhandene Klassenräume überdies oft keinen Lernraum für differenziertes, individualisiertes Arbeiten bieten (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 181). Auch erlaubt die finanzielle Situation es oftmals nicht, die nötigen Lehr- und Lernmittel bereitzu-

stellen (Hinz/Sommerfeld 2004, S. 181). Hinzu kommt eine erhöhte Zeiterfordernis hinsichtlich der Bereitstellung des Materials und der individuellen Lernkonzepte in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen.

Diese Situation mangelnder Ressourcen in jahrgangsgemischten Klassen bestätigt sich, wenn man einen Blick auf die ressourcenbedingten Rahmenbedingungen in Mehrstufenklassen in Österreichs Schulen wirft. In Wien war die Etablierung von Mehrstufenklassen an Volksschulen Teil eines Schulversuches, der seit 1997/98 existiert und zusätzliche TeamlehrerInnen-Stunden vorsah, die der Stadtschulrat Wien aus seinem Personalkontingent zur Verfügung stellte. Von den anfangs 18 zusätzlichen Stunden waren im Schuljahr 2017/18 noch 11 zusätzliche LehrerInnen-Stunden übrig. Mit dem im Zuge der Bildungsreform 2015 verabschiedeten Schulautonomiepaket wurde ab dem Schuljahr 2017/18 Schulen jedoch die Entscheidungsgewalt zugesprochen, Klassen nach Schulstufen getrennt oder jahrgangsübergreifend zu führen (BMB 2016, S. 2). Diese Bestimmung bewirkte gleichzeitig, dass der Schulversuch „Wiener Mehrstufenklassen mit reformpädagogischem Schwerpunkt“ in den Regelbetrieb überging und dadurch die rechtliche Grundlage für zusätzliche Ressourcen in Mehrstufenklassen entfiel. Für Mehrstufenklassen in Wien sind nunmehr keine zusätzlichen LehrerInnenstunden vorgesehen.

2.4.8 Zwischenfazit

Es zeigt sich also, dass mit der Jahrgangsmischung nicht nur weitreichende Möglichkeiten und Chancen verbunden sein können, sondern diese alternative Form der Schul- und Unterrichtsorganisation Lehrpersonen und SchülerInnen auch vor große Herausforderungen stellen kann.

Kritische Argumente, die sich an die Herausforderungen und Grenzen jahrgangsgemischten Unterrichts im Hinblick auf die Schülerschaft richten, beziehen sich zumeist darauf, dass ältere SchülerInnen aufgrund ihres kalendarischen Alters automatisch in die Rolle als HilfslehrerInnen gedrängt werden. Dieser Umstand kann für jene Kinder nicht nur Nachteile im sozial-emotionalen Bereich mit sich bringen, sondern auch dazu führen, dass SchülerInnen aufgrund mangelnder Anregung weniger lernen als in Jahrgangsklassen. Im Gegensatz dazu kann die Jahrgangsmischung leistungsschwächere und jüngere Kinder dahingehend überfordern, da diese oftmals vermehrt auf strukturierte Lernsituationen angewiesen sind und jahrgangsgemischter Unterricht häufig als offener Unterricht umgesetzt wird und demnach ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung von den SchülerInnen fordert.

Der jährliche Wechsel in der jahrgangsgemischten Gruppe, in dem BefürworterInnen der Jahrgangsmischung eine Chance sehen, Stigmatisierungen und feste Rollenzuschreibungen in der Gruppe zu vermeiden, kann durchaus auch kritisch betrachtet werden. Die jährlich neue Zusammensetzung der Gruppe kann einen Unruhepol darstellen, der SchülerInnen ein Gefühl von Kontinuität verwehrt.

Außerdem plädieren kritische Stimmen dafür, dass Kinder Gleichaltrige brauchen, um „ihre alters- und entwicklungsbedingten Interessen und Bedürfnisse zu realisieren“ (Heller 1998, S. 22).

Auf Seiten der Lehrperson zeigen sich mit der Jahrgangsmischung verbundene Herausforderungen zum einen in den neuen, veränderten Anforderungen, die an die Lehrperson gestellt werden. Unter dem Primat der optimalen Förderung, dem ein jahrgangsgemischter Unterricht folgt, und der damit in Verbindung stehenden Individualisierung und folglich auch Öffnung des Unterrichts, kommt es zu einer Vervielfältigung der didaktischen, methodischen und pädagogischen Aufgaben der LehrerInnen, die hohe Anforderungen an ihre Belastbarkeit stellen und überdies sehr zeitintensiv sind. Zum anderen wird diese Belastung seitens der Lehrpersonen oftmals durch fehlende Ressourcen in den Bereichen Personal, Material und Räumlichkeiten verstärkt.

In Anbetracht der innerhalb dieses Kapitels dargestellten Bedenken gegenüber der Jahrgangsmischung wird deutlich, dass sich diese weniger gegen pädagogische Begründungslinien, wie sie in Kapitel 2.1 dargestellt wurden, richten, sondern vielmehr gegen schulbezogene Rahmenbedingungen, die eng mit der Unterrichtspraxis verbunden sind.

Da auch Forschungsergebnisse Aufschlüsse über die Begründung oder Ablehnung jahrgangsgemischten Lernens geben können, sollen im Folgenden kurz wichtige Ergebnisse zusammengestellt werden.

2.5 Forschungsbefunde zur Jahrgangsmischung

Eine bewusste Entscheidung für die Jahrgangsmischung erfolgt oftmals mit der Berufung auf (scheinbar) positivere Effekte jahrgangsübergreifenden Unterrichts im Vergleich zur Jahrgangsklasse. Demnach soll jahrgangsgemischter Unterricht im Vergleich zur Jahrgangsklasse sowohl im sozialen als auch im kognitiven Bereich zu besseren Ergebnissen bei den SchülerInnen führen.

In Anbetracht dieser Mutmaßung setzte sich Roßbach (2003, S. 80ff.) auf Grundlage zahlreicher empirischer Vergleichsuntersuchungen (Knörzer 1984; Katz/Evangélou/Hartmann 1989; Gutiérrez/Slavin 1992; u.a.) mit den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen auseinander und kam zu dem Ergebnis, dass sich im Hinblick auf die kognitiven Leistungen der SchülerInnen in jahrgangsgemischten Klassen nur sehr niedrige bis negative Effekte im Vergleich zu jahrgangsspezifischem Unterricht und im sozial-emotionalen Bereich keine bis sehr niedrig positive Effekte für jahrgangsgemischte Klassen zeigen (Roßbach 2003, S. 86f.). Veenman (1995) weist in seiner Forschung darauf hin, dass es im Hinblick auf die Schulleistungen als auch im Hinblick auf die sozial-emotionalen Auswirkungen weder Vor- noch Nachteile für jahrgangskombinierte und altersgemischte Klassen gegenüber üblichen Jahrgangsklassen gibt. Sundell (1994) wiederum sieht in der Jahrgangsmischung sogar Nachteile für die Schulleistung und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder.

Eine über drei Jahre andauernde Längsschnittstudie in Österreich untersuchte ebenfalls die Leistungsentwicklung von Kindern in Mehrstufenklassen und kam zu dem Ergebnis, dass es auf der 2. Schulstufe zwar Leistungsunterschiede gibt – so zeigen etwa Jahrgangsklassen einen Vorsprung im Bereich Rechtschreibung auf, während SchülerInnen in Mehrstufenklassen durchschnittlich besser in Mathematik und beim Verfassen von Texten abschneiden – sich diese aber bis zur 4. Schulstufe ausgleichen. Demnach ergibt sich, dass am Ende der Volksschulzeit annähernd gleiche Leistungen in allen Bereichen und unabhängig von der Unterrichtsorganisation (Jahrgangsklasse oder Mehrstufenklasse) vorliegen (Gröpel 2016, S. 271).

Aktuelle Untersuchungen in Deutschland sind vorwiegend in die wissenschaftliche Begleitung der länderspezifischen Reformen des jahrgangsübergreifenden Schulanfangs (FLEX, „Schulanfang auf neuen Wegen“, „Neue Schuleingangsphase“) implementiert. Auch sie gelangen zu keinen neuen Aussagen bezüglich der Effekte jahrgangsgemischten Lernens (Hinz 2009, S. 138).

Im Rahmen dieser Untersuchungen zur jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe in verschiedenen deutschen Bundesländern (Landesinstitut 2002; Hessisches Kultusministerium 2006; LISUM 2006; Liebers 2004; Bieber/Liebers/Prengel 2006) wurden jedoch auch die Sichtweisen der Lehrpersonen auf die Heterogenität der SchülerInnen und demnach ihre Haltung dem Konzept „Jahrgangsmischung“ gegenüber untersucht.

Dabei zeigte sich, dass für Lehrpersonen, die in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, die Heterogenität der SchülerInnen ihnen sukzessive zum Anlass wurde, ihre bisherige Berufspraxis zu verändern und zu erweitern, um den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der

SchülerInnen gerecht zu werden. Befunde aus einer Studie zur flexiblen (jahrgangsübergreifenden) Schuleingangsphase FLEX stellen überdies dar, dass „je länger die Grundschulpädagoginnen in FLEX tätig sind, desto mehr richtet sich ihr Augenmerk auf das Wahre einer ganzheitlichen Sicht auf alle ihnen anvertrauten Kinder, und auch die Verantwortung für die Prävention von Lernschwierigkeiten nimmt mit einem längeren Erfahrungszeitraum in der flexiblen Schuleingangsphase zu“ (Geiling et al. 2008, S. 209). Dabei führt die Konfrontation mit dem Phänomen der Heterogenität bei den Lehrpersonen nicht nur zu einem inklusiveren Denken, sondern auch zu einer positiveren Einstellung gegenüber jahrgangsübergreifendem Unterricht und zu einer Zufriedenheit mit den Lern- und Arbeitsbedingungen (ebd., S. 236).

Die Haltung der Lehrpersonen gegenüber dem Konzept „Jahrgangsmischung“ hängt neben einer positiven Sichtweise auf die Heterogenität der SchülerInnen „auch von den räumlichen und personellen Ressourcen, der (nicht-) gelingenden Zusammenarbeit im Team sowie dem eigenen Erfolgserleben“ ab (Geiling/Thiel 2007 zit. n. Hinz 2014, S. 84).

2.5.1 Zwischenfazit

All diese Studienergebnisse wirken zunächst einmal – vor allem vor dem Hintergrund der weitreichenden Erwartungen, wie sie in der Diskussion im deutschsprachigen Raum aktuell zu finden sind, eher ernüchternd. Einerseits stellt die bewusst herbeigeführte und verstärkte Heterogenität der Schülerschaft in jahrgangsgemischten Gruppen eine zentrale Herausforderung für Lehrpersonen dar, andererseits gibt es hinsichtlich der sozialen und kognitiven Entwicklung der SchülerInnen praktisch keine – und wenn dann nur minimale – Unterschiede zum herkömmlichen Jahrgangsunterricht.

Beutel/Hinz (2008, S. 237) sehen in diesen beiden Bereichen einen Zusammenhang und weisen darauf hin, dass sowohl die schulischen Leistungen als auch die Entwicklung positiver Selbstkonzepte der SchülerInnen offenbar „weniger auf die Organisationsform als auf eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, individuelle Unterstützungen und den professionellen Umgang der Lehrkräfte mit den Herausforderungen einer Pädagogik der Vielfalt zurückzuführen sind“.

Wie die Lehrpersonen der ausgewählten Wiener GTVS mit der Heterogenität der Schülerschaft umgehen und welche Sichtweise sie auf das Konzept der Jahrgangsmischung haben, soll im nächsten großen Teil dieser Masterarbeit aufgezeigt werden.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung sollen folglich mithilfe von qualitativen Interviews und einem Kurzfragebogen die Meinungen und Einschätzungen der Lehrpersonen zur

möglichen Einführung jahrgangsgemischten Lernens an der ausgewählten Wiener GTVS eingeholt und dabei ihre subjektiven Ansichten zu den Organisationsmodellen „Mehrstuft-klasse“ und „Drehtürmodell“ dargelegt werden. Abschließend sollen die Ergebnisse vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel aufgezeigten theoretischen Befunde eingeschätzt werden.

Dabei erscheint vor allem die Diskussion um die Möglichkeiten und die Grenzen jahrgangsgemischten Unterrichts von zentraler Bedeutung. Aber auch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Drehtürmodell als mögliche Form jahrgangsgemischten Lernens im weitesten Sinne nimmt für eine theoriegeleitete Diskussion und Interpretation eine wichtige Rolle ein.

II. EMPIRISCHER TEIL

Im Rahmen des zweiten großen Teiles dieser Arbeit soll nun die an der ausgewählten Wiener GTVS durchgeführte empirische Untersuchung, im Zuge derer die subjektiven Einstellungen und Ansichten der Lehrpersonen zu dem an der Schule stattfindenden Veränderungsprozess in Richtung Jahrgangsmischung eingeholt werden, in den Mittelpunkt gestellt werden.

3 METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Das Ziel der empirischen Untersuchung besteht darin, die subjektiven Ansichten und Erfahrungen des Kollegiums zu dem an der Schule stattfindenden Schulentwicklungsprozess in Richtung Jahrgangsmischung aufzuzeigen. Diese der empirischen Untersuchung zugrunde liegende Zielsetzung, nämlich ein möglichst ganzheitliches Bild dieses Schulentwicklungsprozesses zu zeichnen, führt zu einer methodischen Vorgehensweise in zwei Phasen, wie sie in Abb. 8 dargestellt ist. Überdies macht diese methodische Vorgehensweise es notwendig, die Methode(n) und Ergebnisse der jeweiligen Phase getrennt voneinander darzustellen. Während Kapitel 4 auf den bereits stattgefundenen Veränderungsprozess eingeht, werden in Kapitel 5 sodann die Sichtweisen und Einstellungen der Lehrenden zu diesem Veränderungsprozess in den Mittelpunkt gerückt.

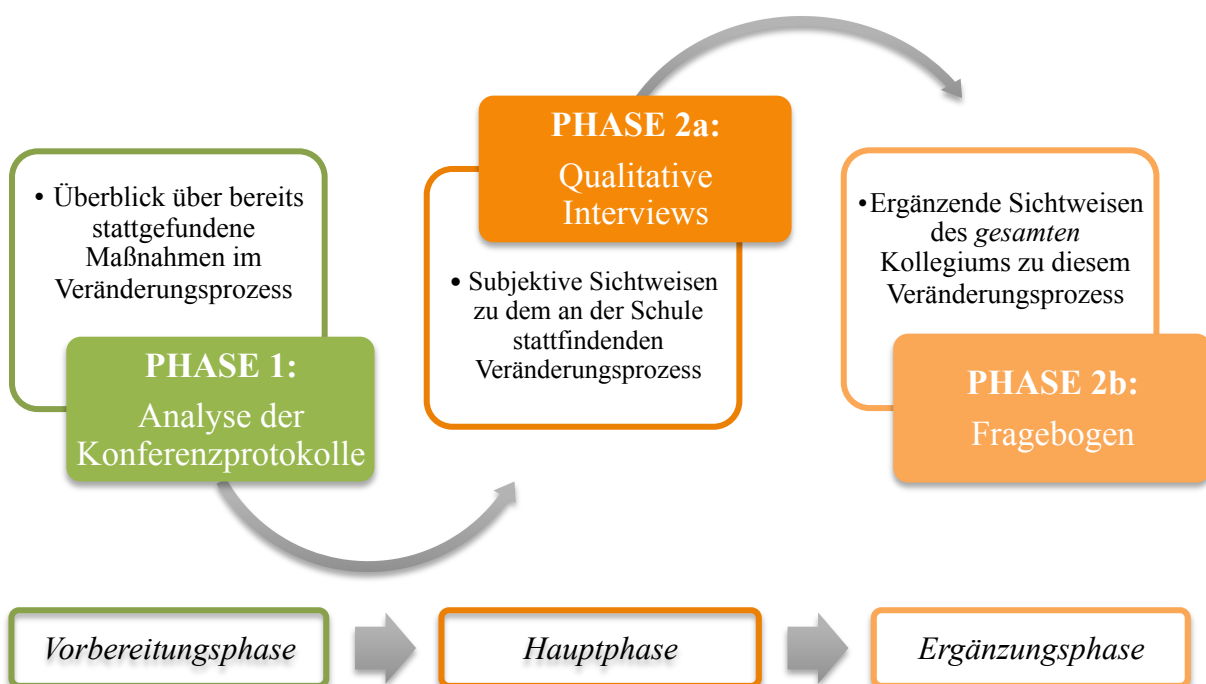


Abb.8: Darstellung der methodischen Vorgehensweise in zwei Phasen (eigene Darstellung).

Bevor die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen zum Einführungsprozess erhoben werden können, ist es in einem ersten Schritt notwendig, den bereits stattgefundenen Veränderungsprozess zu untersuchen und die im Zuge dessen gesetzten Maßnahmen und Beschlüsse nachzuzeichnen. Dies geschieht im Rahmen der Phase 1 anhand einer Analyse der Konferenzprotokolle, die aus dem Zeitraum zwischen Mai 2016 und April 2018 stammen.

Mit der Analyse der Konferenzprotokolle als erste Phase wurde demnach die Zielsetzung verfolgt, einen ersten chronologischen Überblick bzw. eine Zusammenfassung all jener Maßnahmen und Vorhaben darzustellen, die im Hinblick auf diesen in der Schule stattfindenden Veränderungsprozess in Richtung Jahrgangsmischung bereits gesetzt worden und von Bedeutung sind. Die Ergebnisse aus der Phase 1 werden überdies dazu genutzt, um einen Leitfaden für die qualitativen Interviews zu generieren. Somit dient diese erste Phase als Vorbereitung für die zweite Phase, die die eigentliche Hauptphase dieses methodischen Vorgehens darstellt.

Auf Basis der Ergebnisse aus der ersten Phase wurden in der Phase 2a sodann problemzentrierte Interviews mit ausgewählten Lehrpersonen des Kollegiums der besagten GTVS geführt. Durch den Einsatz des qualitativen Interviews soll das Verstehen in den Vordergrund gerückt und demnach der Anspruch verfolgt werden, subjektiv-intentionale Sinngehalte zu erfassen, zu beschreiben und nachzuvollziehen (Lamnek 2010, S. 28). Es gilt dabei, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen“ zu beschreiben und damit den Zugang zu subjektiven Bedeutungen und Sichtweisen zu ermöglichen (Flick et al. 2012, S. 14). Dem folgend sollen mit dem Einsatz des qualitativen Interviews als Erhebungsmethode die Ansichten, Erfahrungen und subjektiven Einstellungen von Lehrpersonen zu diesem an der ausgewählten Wiener GTVS stattfindenden Prozess in Richtung Jahrgangsmischung in den Mittelpunkt gerückt werden.

Da der zeitliche Rahmen dieser Masterarbeit es nicht erlaubte, auf diese Weise die Erfahrungen und Ansichten vom gesamten Kollegium einzuholen, wurde im Rahmen der Phase 2b als Ergänzung zu den Interviews ein Kurzfragebogen an das restliche Kollegium verteilt. Der Fragebogen wurde wiederum auf Basis der Ergebnisse aus der Phase 2a generiert und zielt darauf ab, die Einschätzungen des Kollegiums zu einem zentralen, sich aus den Interviews ergebenden Themenpunkt, nämlich den zur Verfügung stehenden Ressourcen für Mehrstufenklassen, einzuholen. Mit dem Fragebogen wird aber überdies das Ziel verfolgt, die Frage nach dem präferierten Jahrgangsmischungsmodell an der Schule sowie die Gründe für diese Präferenz aus der Sicht des *gesamten* Kollegiums zu beantworten.

Durch diese Kombination der Datenquellen können die jeweiligen Erkenntnisquellen

überschritten werden. Denn das eine Verfahren ohne das andere würde nur jeweils eine Seite dieses komplexen Schulentwicklungsverlaufes beleuchten. Der sich durch diese zwei Phasen ergebende Multimethodenansatz macht es somit möglich, einerseits sowohl einen Überblick über den Veränderungsprozess, der in der ausgewählten Wiener GTVS bereits stattfand, zu erlangen, als auch mithilfe der Interviews eine tiefergehende Beschreibung seitens der Lehrpersonen zu erhalten. Die ergänzende Umfrage unter KollegInnen, die nicht interviewt wurden, soll schließlich darlegen, ob zentrale Ergebnisse aus den Interviews auf die Gesamtheit des Kollegiums verallgemeinerbar sind. So sollen schließlich die übergeordnete Forschungsfrage *„Wie wird der mit der Einführung der Jahrgangsmischung in Verbindung stehende Veränderungsprozess an der ausgewählten Wiener GTVS vom Kollegium wahrgenommen und bewertet?“*, sowie folgende weitere Unterfragen beantwortet werden:

- *„Welche Entwicklungsschritte lassen sich in diesem Veränderungsprozess zur Jahrgangsmischung nachzeichnen und wie werden diese vom Kollegium eingeschätzt?“*
- *Wie werden in diesem Veränderungsprozess die Aspekte der zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle bewertet?“*
- *Welches Modell der Jahrgangsmischung präferiert das Kollegium der ausgewählten Wiener GTVS?“*

4 PHASE 1: DER VERÄNDERUNGSPROZESS

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich das methodische Konzept im Wesentlichen durch zwei Phasen aus. Im Folgenden soll die erste Phase, die Dokumentenanalyse, näher dargestellt werden. Sie dient als Rekonstruktion des Kontextes, in dem dieser Veränderungsprozess stattfindet, und stellt sich gleichzeitig als Vorbereitungsphase für die zweite Phase dar.

4.1 Methode: Dokumentenanalyse

Mit der Analyse der Konferenzprotokolle wird, anders als bei den Interviews, bei denen die Meinungen und Ansichten einzelner Personen zu diesem Veränderungsprozess an der Schule im Mittelpunkt stehen, das Ziel verfolgt, jene Themen und Beschlüsse, die im Kreise des gesamten Kollegiums gefasst wurden, nachzuzeichnen. Im Zuge dessen soll dieser Veränderungsprozess, der sich im Zeitraum zwischen Mai 2016 und April 2018 vollzog, auch in seiner zeitlichen Abfolge rekonstruiert werden. Darüber hinaus dient die Dokumentenanalyse dazu, einen Leitfaden für die Interviews zu generieren.

Gegenstand der Dokumentenanalyse in der qualitativen Forschung sind Bedeutungsträger jeglicher Art, die in schriftlicher oder bildlicher Form zur Verfügung stehen und „als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ (Atteslander 1971, S. 53). Dabei wird grundsätzlich entsprechend der Fragestellung eine Quellenauswahl getroffen. Auf diese Weise liefern diese Dokumente oftmals eine ergänzende Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand und stellen wertvolle Zusatzinformationen bereit, die zu Erfahrungen und Sichtweisen in Beziehung gesetzt werden können, die etwa aus Interviews stammen (Flick 2009, S. 331). Ein weiterer Vorteil der Dokumentenanalyse besteht darin, dass die Daten nicht eigens durch die Forscherin/den Forscher hervorgebracht werden müssen, sondern bereits fertig vorliegen und demnach weniger anfällig für mögliche Fehlerquellen bei der Datenerhebung sind (Mayring 2002, S. 47).

In dieser Arbeit wurde die Dokumentenanalyse herangezogen, um zunächst einen Überblick über den bereits stattgefundenen Prozess zum Thema jahrgangsübergreifendes Lernen an der ausgewählten Wiener GTVS zu erhalten. Als Dokumente dienen Konferenzprotokolle vom Mai 2016, dem Zeitpunkt, zu dem das Thema des jahrgangsübergreifenden Lernens das erste Mal in den Konferenzprotokollen erschien, bis zum April 2018.

Bei den schulinternen Konferenzen sind grundsätzlich alle LehrerInnen der Wiener GTVS anwesend. Die jeweiligen Protokolle liegen in schriftlicher Form vor.

4.1.1 Auswertung der Daten aus Phase 1

Im Falle der Dokumentenanalyse bietet sich als Auswertungsmethode die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring an. Das Ziel der Qualitativen Inhaltsanalyse besteht laut Mayring in der „Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2015, S. 11; H.i.O). Kommunikation meint in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur Sprache, sondern auch Musik, Bilder oder Ähnliches (ebd., S. 12). Wichtig dabei ist, dass das Material in irgendeiner Form festgehalten ist und in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden wird (ebd., S. 48).

Da bei den Konferenzprotokollen eine inhaltliche Aufschlüsselung der Quellen im Vordergrund steht, wird die inhaltliche Strukturierung als Analyseform herangezogen (ebd., S. 98). Bei der inhaltlichen Strukturierung geht es darum, unter vorher festgelegten Gesichtspunkten „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (ebd.). Die übergeordnete Fragestellung gibt dabei an, wonach in den Quellen gesucht wird.

Dementsprechend wurden in einem ersten Durchgang die Fundstellen in den Protokollen gekennzeichnet, bei denen das Thema Mehrstufigkeit bzw. Jahrgangsmischung angesprochen wird. Dann wurden die Fundstellen extrahiert und die Inhalte zusammengefasst. Da die Konferenzprotokolle teilweise sehr kurz gehalten und in Stichworten verfasst sind, sind auch die extrahierten Fundstellen dementsprechend kurz gehalten.

4.2 Darstellung der Ergebnisse aus Phase 1

Im Folgenden sollen nun die anhand der oben beschriebenen Vorgehensweise gewonnenen Ergebnisse dargestellt und dabei auf jene Maßnahmen, die in Bezug auf die Jahrgangsmischung gesetzt wurden, näher eingegangen werden.

Die nachstehende Abb. 9 gibt ebenfalls einen zeitlichen Überblick über diese mit der Einführung der Jahrgangsmischung in Verbindung stehenden Maßnahmen an der Schule.

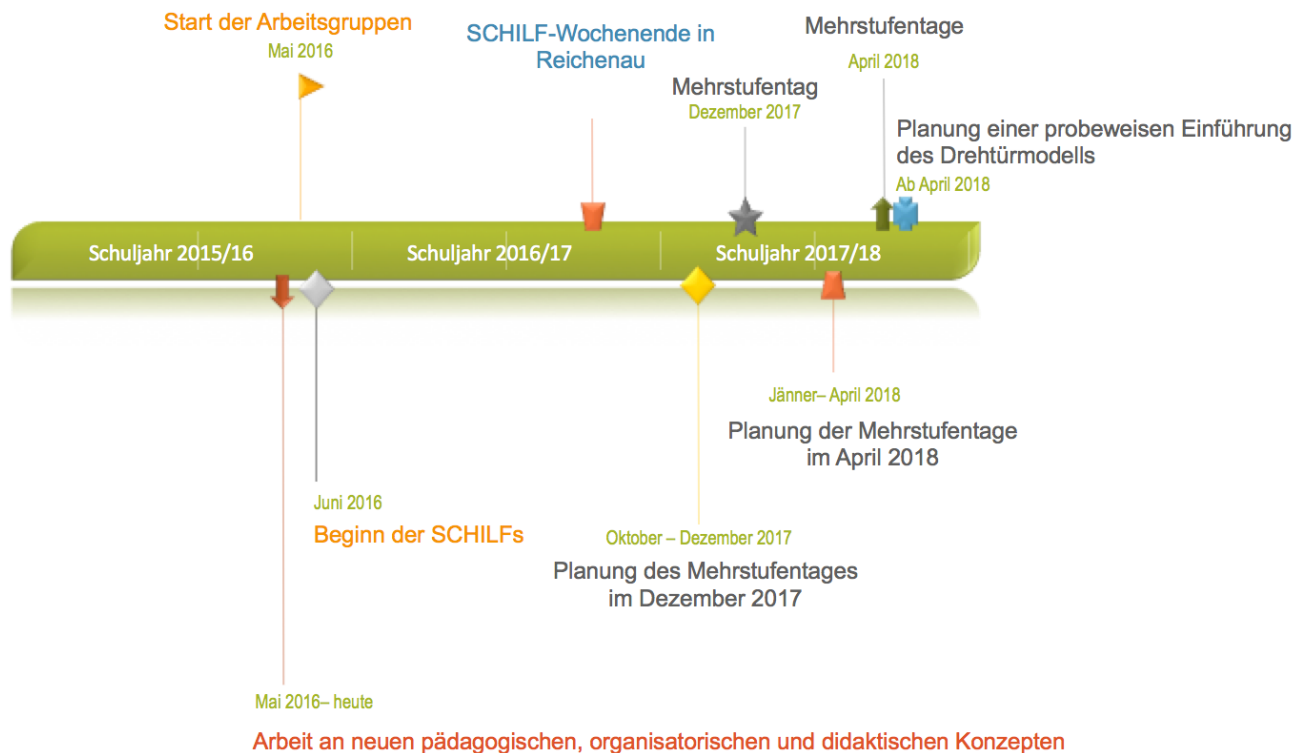


Abb.9: Zeitliche Rekonstruktion des Veränderungsprozesses anhand der Konferenzprotokolle (eigene Darstellung).

Arbeitsgruppen

Das Thema Mehrstufigkeit findet in den Konferenzprotokollen im Mai 2016 das erste Mal explizit seine Erwähnung. Im Zuge dessen wird die Planung von Arbeitsgruppen als wesentlicher Schritt zur Mehrstufigkeit genannt. Kleinere Teams, die sich aus ca. drei Personen zusammensetzen, sollen einzelne Bereiche bzw. Lernwege bearbeiten, um so den Mehrstufigkeitsprozess zu begleiten. Folgende Bereiche werden in diesem Zusammenhang genannt: Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Soziales Lernen. Die Arbeit der Arbeitsgruppen ist ein fixer und immer wiederkehrender Themenpunkt in den Konferenzprotokollen, wobei fortlaufend bereits erarbeitete Inhalte präsentiert werden.

Arbeit an neuen pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Konzepten

Da die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen mit weitreichenden Veränderungen im Schulalltag verbunden ist, hat sich die Schule dafür entschieden, darauf zu reagieren und im Rahmen der Arbeitsgruppen nicht nur an pädagogischen und organisatorischen, sondern auch an didaktischen Konzepten und damit verbunden konkreten Lehr- und Lernmaterialien zu arbeiten, die die Arbeit in Mehrstufenklassen unterstützen.

In diesem Zusammenhang lassen sich etwa die von der Mathematik- und Deutsch-

Arbeitsgruppe entwickelten ‚Fähnchen‘ nennen. Diese dienen der Visualisierung der Lernziele, die die SchülerInnen in den Fächern Deutsch und Mathematik in der jeweiligen Schulstufe und im jeweiligen Teilbereich des Faches durchlaufen sollen. Außerdem arbeitet die Deutsch-Arbeitsgruppe an Überprüfungsmöglichkeiten dieser Lernziele für die Teilbereiche Sprechen und Erzählen, Lesen, Schreiben, Texte Verfassen, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung.

Weiters hat die Sachunterrichts-Arbeitsgruppe ein vierjähriges Konzept ausgearbeitet mit Monatsthemen, zu denen Material- und Themenvorschläge für jede Schulstufe gegeben werden.

Im Bereich Soziales Lernen hat die Arbeitsgruppe ein Kinderparlament in der Schule etabliert, das sich jeweils aus zwei VertreterInnen jeder Klasse zusammensetzt und so jahrgangsübergreifend wichtige Themen des Schulalltages diskutiert und klärt.

Im Rahmen eines Arbeitsgruppen-übergreifenden Vorhabens wurde überdies ein schulweit einheitlicher und auf die vereinbarten Standards abgestimmter Lernzielkatalog erstellt, der gleichzeitig eine jahrgangsfortlaufende Leistungseinschätzung der SchülerInnen bietet.

Schulinterne LehrerInnenfortbildungen (SCHILF)¹

Dieser erste Schritt der Begleitung des Mehrstufigkeitsprozesses durch die Arbeitsgruppen wurde um einen zweiten ergänzt, nämlich um die professionelle Begleitung in Form von Schulinternen LehrerInnenfortbildungen (SCHILF). Die SCHILFs stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den Arbeitsgruppen, da im Rahmen dieser Fortbildungen die inhaltliche Arbeit in den einzelnen Fachbereichen diskutiert, reflektiert und folglich vorangetrieben wird. Sie werden von einer externen Schulentwicklungsberaterin begleitet und moderiert und finden im Durchschnitt alle zwei bis drei Monate statt. Ähnlich den Arbeitsgruppen sollen sie

¹ Schulinterne LehrerInnenfortbildungen unterstützen LehrerInnengruppen oder ganze Kollegien bei ihren Professionalisierungs- und Entwicklungsvorhaben. Themen können hierbei sowohl den Unterricht als auch die Organisation der Schule betreffen: Veranstaltungen zu Fachthemen, Beratung und Begleitung von Unterrichtsentwicklungsprojekten oder von Schulentwicklungsprozessen. SCHILF-Veranstaltungen werden idealerweise in enger Zusammenarbeit zwischen ReferentInnen und der Schule geplant und organisiert. So können Spezifika des Standortes aufgegriffen und im gemeinsamen Diskurs bearbeitet werden (Homepage der Pädagogischen Hochschule Wien 2018).

der besseren gemeinsamen Planung des Mehrstufigkeitsprozesses dienen.

Ziel ist es, den Lehrpersonen mögliche Organisationsrahmen des mehrstufigen Unterrichts näher zu bringen, diese zu analysieren, und folglich für die Schule passende Strukturen zu erarbeiten und zu entwickeln, die für künftige Jahre beibehalten werden können und so Stabilität gewähren.

Vor diesem Hintergrund fand Anfang Mai 2017 ein SCHILF- Wochenende in Niederösterreich statt, an dem das gesamte LehrerInnenteam sowie das Freizeitteam der GTVS zwei Tage an folgenden Themenschwerpunkten arbeitete: Arbeitsgruppen, Soziales Lernen, Teamentwicklung und Mehrstufenklassen.

Mehrstufentage

Im Rahmen der Konferenz im September 2018 wurde erstmals die Notwendigkeit aufgezeigt, Erfahrungen über Mehrstufenklassen in der Praxis zu sammeln. Es wurde beschlossen, Mehrstufentage einzuführen, im Zuge derer alle Klassen an der Schule als Mehrstufenklassen geführt werden. Auf diese Weise soll die Möglichkeit dargeboten werden, Mehrstufenklassen an der Schule zu testen und an den Erfahrungen zu wachsen. Als Termine wurden ein Tag im Dezember 2017 und drei aufeinanderfolgende Tage im April 2018 festgelegt.

- Planung des Mehrstufentages im Dezember 2017

Im Konferenzprotokoll der Konferenz im November 2017 wurde eine genaue Planung des Mehrstufentages im Dezember 2017 vorgenommen. Es wurden die Themen der einzelnen Unterrichtsfächer festgelegt sowie die Einteilung der Vorbereitung vorgenommen. Dabei wurden die Arbeitsgruppen dazu angehalten, jeweils zwei Unterrichtseinheiten an diesem Mehrstufentag zu planen und vorzubereiten. Außerdem wurden den Unterricht und die Organisation an den Mehrstufentagen betreffende Maßnahmen besprochen, wie etwa die Einteilung der SchülerInnen, der Ablauf des Mehrstufentages, die Koordination mit der Freizeitbetreuung uvm.

- Planung der Mehrstufentage im April 2018

Die konkrete Planung für die drei Mehrstufentage im April 2018 fand in der Konferenz im März 2018 ihren Niedergang. Dabei wurde festgelegt, dass – anders als beim ersten Mehrstufentag – nicht die Arbeitsgruppen die Unterrichtsvorbereitung vornehmen, sondern die Lehrpersonen selbst. Man einigte sich im Zuge dessen drauf, dass alle klassenführende Lehrpersonen Buchseiten in Mathematik und Deutsch entsprechend ihren Wochenzielen und -themen angeben, mit Hilfe deren die SchülerInnen an den Mehrstufentagen bereits Erlerntes üben.

Darüber hinaus wurde eine Ideensammlung für die Nebenfächer angefertigt sowie wichtige organisatorische Details, die beim letzten Mehrstufentag im Dezember bzw. aufgrund der nun drei aufeinanderfolgenden Tage aufkamen, besprochen.

Alternative zu Mehrstufenklassen

Bei einer kurzen Austauschrunde über den Mehrstufentag im Dezember 2017 wurde deutlich, dass das Mehrstufenklassen-Modell sehr wohl Anklang im Kollegium findet, die aktuell zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen jedoch eine große Herausforderung darstellen. Gleiches zeigte sich auch bei einer kurzen Evaluierung der Mehrstufentage im April 2018.

- Das Drehtürmodell

Als mögliche Alternative zu den Mehrstufenklassen fand folglich das sogenannte Drehtürmodell im April 2018 seine Erwähnung. Das Drehtürmodell zeichnet sich dadurch aus, dass leistungsschwächere bzw. leistungsstärkere SchülerInnen für die Erarbeitung, Wiederholung und Vertiefung bestimmter Themengebiete in eine niedrigere/höhere Schulstufe wechseln können. Für eine probeweise Einführung des Drehtürmodells im Schuljahr 2018/19 werden die Stundenpläne in den Fächern Deutsch und Mathematik für alle acht Klassen vereinheitlicht: Es wurden vier Deutschstunden sowie drei Mathematikstunden als Drehtürstunden festgelegt.

- Erhalt der Regelklasse

Außerdem wird darauf hingewiesen, dass natürlich auch die Möglichkeit besteht, von der Jahrgangsmischung abzusehen und wie bisher die Klassen als Regelklassen weiterzuführen.

Aus der Analyse der Konferenzprotokolle im Zeitraum Mai 2016 bis April 2018 wurden somit all jene Schritte in ihrer zeitlichen Abfolge rekonstruiert, die ihm Hinblick auf eine mögliche Einführung der Jahrgangsmischung an der ausgewählten Schule gesetzt wurden. Wie auch anhand von Abb. 9 ersichtlich ist, lässt sich der Veränderungsprozess demnach wie folgt nachzeichnen: Zu Beginn wurden Arbeitsgruppen gebildet, im Rahmen derer kleine Teams daran arbeiten, die Mehrstufigkeit vorzubereiten und zu begleiten. Dementsprechend wurde und wird im Rahmen der Arbeitsgruppen an pädagogischen, organisatorischen sowie didaktischen Konzepten gearbeitet, die die Arbeit in Mehrstufenklassen erleichtern. Eine ähnliche Intention steckt auch hinter den Schulinternen LehrerInnenfortbildungen (SCHILF), die mithilfe einer externen Schulentwicklungsberaterin ebenfalls zur Erarbeitung und Entwicklung die Mehrstufigkeit betreffende Strukturen organisiert wurden. Mit den Mehrstufentagen im

Dezember 2017 sowie April 2018 sollte das Modell Mehrstufenklasse in der Praxis getestet werden. Dabei wurden vor allem die fehlenden Ressourcen im personellen Bereich als große Herausforderung vom Kollegium gesehen, sodass als mögliche Alternative zu den Mehrstufenklassen das Drehtürmodell ins Gespräch kam. Um Erfahrungen zum Drehtürmodell zu sammeln, wird dieses probeweise im Schuljahr 2018/19 eingeführt und somit ebenfalls einem Praxistest unterzogen.

Durch die Analyse der Konferenzprotokolle wurden somit nicht nur die gesetzten Maßnahmen herausgearbeitet, sondern auch ihr zeitlicher Verlauf konnte auf diese Weise erschlossen werden. Was die Konferenzprotokolle jedoch nicht zutage bringen vermögen, sind die Ansichten und Meinungen *einzelner Personen* einerseits hinsichtlich dieser gesetzten Maßnahmen im Veränderungsprozess, andererseits in Bezug auf die aktuell zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle.

Da in den Konferenzen die Entscheidungsfindung demokratisch organisiert ist, finden die mehrheitlich beschlossenen Entscheidungen in den Konferenzprotokollen ihren Niedergang. Die Ansichten und Einstellungen der Minderheit werden darin nicht erwähnt. Doch in dieser Forschungsarbeit sind es gerade auch die Meinungen dieser Minderheiten im Kollegium, die von großem Interesse sind. Demnach bedarf es in weiterer Folge einer Forschungsmethode, der es aufzuzeigen gelingt, wie einzelne Lehrpersonen diesen Veränderungsprozess wahrnehmen, wie die getroffenen Entscheidungen zustande kamen und wie einzelne Lehrende dazu stehen, aber auch wie die aktuell zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle Mehrstufenklasse, Drehtürmodell oder Regelklasse von den Lehrenden bewertet werden. Antworten darauf sollen die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews, kombiniert mit einem Kurzfragebogen, wie sie in der Phase 2a und 2b zum Einsatz kommen, liefern.

5 PHASE 2: SICHTWEISEN AUF DEN VERÄNDERUNGS- PROZESS

Nachdem nun mithilfe der Ergebnisse aus Phase 1 der (zeitliche) Verlauf des Veränderungsprozesses an der Schule in Richtung Jahrgangsmischung nachgezeichnet und die gesetzten Maßnahmen aufgezeigt werden konnten, stehen in Phase 2 nun die subjektiven Ansichten des Kollegiums hinsichtlich dieses stattfindenden Veränderungsprozesses im Mittelpunkt.

Dafür wird die Methode der Dokumentenanalyse folglich mit der des problemzentrierten Interviews verbunden, indem die Ergebnisse aus der Analyse der Konferenzprotokolle nicht nur den notwendigen Überblick und somit wertvolles Wissen über den bereits stattgefundenen Veränderungsprozess liefern, sondern diese ebenso als Grundlage für die Generierung des Interviewleitfadens dienen.

Dies macht es möglich, im Rahmen der Phase 2a die Einstellungen des Kollegiums zu dem mit der Einführung der Jahrgangsmischung in Verbindung stehenden Veränderungsprozess sowie die subjektive Bewertung der zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle an der Schule einzuholen.

Um die Meinungen und Einstellungen des *gesamten* Kollegiums im Hinblick auf das präferierte Jahrgangsmischungsmodell an der Schule zu erhalten, wird in Phase 2b als Ergänzung zu den problemzentrierten Interviews ein kurzer Fragebogen an all jene KollegInnen verteilt, die nicht interviewt wurden. Außerdem dient der Fragebogen dazu, die Einschätzung des *gesamten* Kollegiums zu einem sich in den Interviews als zentral erwiesenen Themenpunkt, den Ressourcen für Mehrstufenklassen, einzuholen.

5.1 Methode: Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview (PZI) als eine spezifische Form des Leitfadeninterviews wurde von Andreas Witzel in den 1980er Jahren entwickelt und orientiert sich methodologisch an der Grounded Theory (Misoch 2015, S. 71). Dieser Ansatz hat zum Ziel, durch entsprechende Kommunikationsstrategien individuelle Handlungen sowie subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität möglichst unvoreingenommen zu erfassen (Witzel 2000, S. 1f). Zentrales Prinzip dabei ist das Erzählen bzw. die Narration. Diese Interviewtechnik zeichnet sich dadurch aus, dass der Erkenntnisgewinn sowohl in der

Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase als ein induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert ist, welches theoretisches Vorwissen und im Projekt neu gewonnenes Wissen miteinander verknüpft. In der Praxis bedeutet dies, dass „(a) das forschende Subjekt mit theoretischem Vorwissen in die Erhebungssituation geht, (b) dieses Vorwissen bewusst in die konkrete(n) Interviewsituation(en) eingebracht wird, dass (c) weiteres (neues) theoretisches Wissen im Zuge der Analyse der Interviews generiert wird und (d) dieses Wissen in den weiteren Sampling- und Datenerhebungsprozess einfließt“ (Misoch 2015, S. 72)..

Eine weitere wichtige Grundposition des PZI besteht in der Gegenstandsorientierung, welche eine Flexibilität der Methode vorsieht. Um den Erfordernissen des untersuchten Gegenstandes gerecht zu werden, kann es laut Witzel notwendig sein, mehrere Methoden einzusetzen, innerhalb derer das Interview das wichtigste Instrument darstellt (Misoch 2015, S. 3).

Einen wichtigen Stellenwert nimmt auch der Kommunikationsprozess ein. Dieser sollte sensibel und akzeptierend organisiert sein, um Vertrauen und Offenheit bei der interviewten Person hervorzurufen (Misoch 2015, S. 3). Dieses Vertrauensverhältnis kann sich folglich im Kommunikationsprozess förderlich auf die Erinnerungsfähigkeit der interviewten Person auswirken und diese zur Selbstreflexion anregen. „Indem die Befragten ihre Problemsicht ‘ungeschützt’ in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten“ (ebd.), die es von der interviewten Person durch Nachfragen zu hinterleuchten und aufzuklären gilt.

Weiters zeigt Witzel vier zentrale Elemente auf, die die Durchführung des PZI ermöglichen und unterstützen (Misoch 2015, S. 4). Zum einen sieht der zu Beginn des Interviews eingesetzte Kurzfragebogen vor, für die Forschungsfrage wichtige Daten zu erfassen und gleichzeitig einen Gesprächseinstieg zu bieten. Zum anderen plädiert Witzel dafür, das Interview aufzuzeichnen und vollständig zu transkribieren. So kann sich die interviewende Person „ganz auf das Gespräch sowie auf Beobachtungen situativer Bedingungen und nonverbaler Äußerungen konzentrieren“ (ebd., S. 4). Diese nonverbalen und verbalen Besonderheiten, sowie die Stimmung während der Interviewführung sollen unmittelbar nach dem Interview in einem Postscriptum festgehalten werden und können möglicherweise Anregungen für die Auswertung geben (ebd.). Das vierte Element des PZI bildet der Leitfaden.

5.1.1 Der Interviewleitfaden

Dem Leitfaden kommt die zentrale Aufgabe zu, als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen für die Erhebung der qualitativen, verbalen Daten zu fungieren (Witzel 2000, S. 4).

Ein Leitfadeninterview ist vor allem dann sinnvoll, wenn konkrete Aussagen über einen Gegenstand Ziel der Datenerhebung sind (Flick 2009, S. 224). Dabei bietet das Leitfadeninterview keine vollkommen offene Interviewsituation, da es nicht um die Exploration einer gänzlich unbekannten Welt geht. Vielmehr werden die für die Untersuchung relevanten Wissensbereiche aus dem entwickelten Analyseraster abgeleitet und dann in die Form eines Interviewleitfadens gebracht. Dieser Leitfaden fungiert sodann als „roter Faden“ für die Erhebung der qualitativen Daten und strukturiert den gesamten Kommunikationsprozess (Misoch 2015, S. 66). Außerdem werden darin all jene relevanten Themenkomplexe aufgelistet, die im Interview angesprochen werden sollen, ohne dabei der Forderung nach Offenheit qualitativer Forschung zu widersprechen. Trotz thematischer Steuerung sollen die Fragen möglichst offen formuliert werden, um so der interviewten Person den notwendigen Raum zu geben, offen von den eigenen Gefühlen, Erfahrungen oder dem Selbsterlebten zu erzählen. Ein wesentlicher Vorteil des Leitfadens besteht darüber hinaus in der Standardisierung der enthaltenden Fragen, mit der die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews ermöglicht wird (Witzel 2000, S. 2).

Grundlage für die Entwicklung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Interviewleitfadens war einerseits eine theoretische Auseinandersetzung mit den Themen der Schulentwicklung und Jahrgangsmischung, andererseits die Analyse der Protokolle aus den Konferenzen der GTVS aus dem Zeitraum Mai 2016 bis April 2018.

Durch die Analyse der Konferenzprotokolle konnte nicht nur die zeitliche Abfolge der Beschlüsse und Themen im Hinblick auf die mögliche Einführung der Jahrgangsmischung rekonstruiert werden, sondern es konnten auch wichtige Themen, die mit der Thematik der Jahrgangsmischung in Verbindung stehen, herausgearbeitet werden. Daraus ergaben sich in chronologischer Reihenfolge die Themenbereiche: *Arbeitsgruppen, Arbeit an neuen pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Konzepten, SCHILF, Mehrstufentage im Dezember 2017 sowie im April 2018*. Außerdem wurde in den Konferenzprotokollen auch die Diskussion um eine mögliche *Alternative zu Mehrstufenklassen* sichtbar (siehe Kapitel 4.2). Diese angeführten Themenbereiche wurden bei der Erstellung des Leitfadens aufgegriffen und mit dem theoretischen Vorwissen aus der Literaturrecherche ergänzt. Daraus ergibt sich folgender Leitfaden, der sich in fünf zentrale Themenbereiche gliedert:

Der erste Themenblock umfasst Fragen zur Person, wie etwa die Position in der Schule (Klassen-, Team- oder SprachförderlehrerIn), die Schulstufe, auf der unterrichtet wird, als auch die Anzahl der Dienstjahre.

Der zweite Themenblock beinhaltet eine Einleitungsfrage, mit der das Gespräch auf das zu untersuchende Problem zentriert werden soll. Es geht darin um bereits gemachte Erfahrungen mit Jahrgangsmischung bzw. um den Anlass zur Einführung der Jahrgangsmischung an der ausgewählten Wiener GTVS.

Der dritte Themenblock befasst sich sodann mit den Erfahrungen der Lehrpersonen im Hinblick auf die Mehrstufentage, die im Dezember 2017 und im April 2018 stattfanden. Die Lehrpersonen sollen hierbei ihre Erfahrungen und subjektiven Sichtweisen in Bezug auf das Vorhaben generell, die Planung und Durchführung kundtun.

Das persönliche ‚Wunschmodell‘ (Mehrstufenklassen, Drehtürmodell oder Regelklassen) und die Vor- und Nachteile dessen werden im vierten Themenblock thematisiert.

Die ‚vorbereitenden Schritte‘, wie etwa die Arbeitsgruppen und die Schulinternen LehrerInnenfortbildungen (SCHILFs) sind Gegenstand des fünften Themenblocks.

Diese vorgegebene Reihenfolge der Themenblöcke wurde bei den Interviews jedoch nicht strikt eingehalten, sondern je nach Gesprächsverlauf flexibel gehandhabt. Um dem Primat der Prozessorientierung zu entsprechen, sieht Witzel vor, dass der Leitfaden prozesshaft entwickelt wird und nicht in einer einmal erarbeiteten Form für alle Interviews zum Einsatz kommt (Witzel 2000, S. 3). Dem Rechnung tragend, wurde der dieser Masterarbeit zugrunde liegende Leitfaden immer wieder überarbeitet, Fragen gestrichen bzw. weitere hinzugefügt und an die jeweilige interviewte Person angepasst. Daraus ergibt sich, dass zum Beispiel der Leitfaden für die/den SprachförderlehrerIn zum Teil andere Fragen enthält als der Leitfaden für die Klassen- und TeamlehrerInnen. Die Liste aller Fragen ist im zusammenfassenden Leitfaden im Anhang zu finden.

5.1.2 Kontext der Forschung

Da der Schulentwicklungsprozess in Richtung Jahrgangsmischung an einer ausgewählten Wiener Volksschule im Fokus dieser Masterarbeit steht, soll das Forschungsfeld zunächst in knapper Form vorgestellt werden.

Bei der ausgewählten Schule handelt es sich um eine Wiener Volksschule, die nach einer Generalsanierung im September 2014 als Ganztagsschule neu eröffnet wurde. In den neun durchwegs ganztägig geführten Klassen werden Unterricht und Freizeit in verschränkter

Form angeboten, d.h. der Unterricht wird durch Freizeitangebote aufgelockert und um die Lernzeit (Hausübungszeit) ergänzt.

Ihr pädagogisches Konzept stellt die Schule im Leitbild bzw. im Schulprofil vor. Darin versteht die Schule sich als multikulturelle Schule, in der die sprachliche, kulturelle, religiöse, ethnische und soziale Vielfalt der SchülerInnen als Bereicherung, Kraft und Ressource gesehen wird. So wird der Schulalltag an der ausgewählten Schule etwa von mehr als 20 verschiedenen Sprachen der SchülerInnen bereichert.

Die sprachliche Vielfalt zeigt sich aber auch darin, dass im Schuljahr 2017/18 aus einer Gesamtheit von 176 SchülerInnen 43 SchülerInnen (24%) aufgrund mangelhafter Kenntnisse der Unterrichtssprache als außerordentliche SchülerInnen geführt wurden. Um diesen SchülerInnen möglichst schnell die für den Regelunterricht notwendigen Deutschkenntnisse zu vermitteln, verfolgt die Schule ein umfassendes Förderkonzept, das sicherstellen soll, dass alle Kinder, entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen und Begabungen, optimal gefördert und gefordert werden. Neben dieser Förderung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch werden überdies folgende Förderbereiche an der Schule abgedeckt: Förderung von lernschwachen SchülerInnen, Förderung zur Steigerung der Lesekompetenz, Förderung besonders begabter und leistungsstarker SchülerInnen, Förderung von Kindern mit Teilleistungsschwächen, Förderung im emotionalen und sozialen Bereich und Förderung von SchülerInnen mit motopädagogischen Defiziten sowie der Förderung von Vorschulkindern. Die Vorschul Kinder werden überdies an der Schule integrativ in den ersten Klassen betreut.

Für die Erstellung eines optimal abgestimmten Förderplanes sowie einer genauen Analyse der individuellen Lernsituation der SchülerInnen wird für jedes Kind ein persönliches Kompetenzprofil angelegt. Diese Kompetenzprofile der SchülerInnen sind schulweit einheitlich und auf die vereinbarten Standards abgestimmt. Da in der ersten und zweiten Schulstufe eine alternative Form der Leistungsbeurteilung vorgesehen ist, werden hierbei die Kompetenzprofile in Form der Lernfortschrittsdokumentation (LFD) angewandt. Im Falle einer Notenbeurteilung (in der dritten und vierten Schulstufe) dienen diese sodann als internes Dokumentationswerkzeug.

Zusätzlich ist die ausgewählte Schule Pilotschule zum Schulversuch der „Zieldifferenten Anwendung des Regelschullehrplanes“.²

Einen wichtigen Stellenwert in der pädagogischen Arbeit an der Schule nimmt auch die Kooperation und enge Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen im Bezirk (Kindergarten, Volksschule, Neue Mittelschule, Jugendzentrum, Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik) ein. Durch diese Zusammenarbeit sollen die SchülerInnen während ihrer Schullaufbahn bestmöglich unterstützt und dadurch gute Voraussetzungen für den Übertritt in eine andere Bildungseinrichtung geboten werden.

Überdies steht bei der täglichen Arbeit mit den SchülerInnen an der Schule die Förderung und Stärkung von Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung im Vordergrund. Umgesetzt wird dies etwa durch offene Arbeitsphasen, Projektarbeit und Teamarbeit.

Teamarbeit wird auch im Kollegium sehr geschätzt: Regelmäßige Konferenzen, eine gemeinsame Planung von Unterrichtsschwerpunkten innerhalb eines intensiven Schulentwicklungsprozesses sowie ein gemeinsam gestaltetes Fortbildungskonzept sollen den Aufbau eines soliden Teams unterstützen und so eine gewinnbringende Zusammenarbeit aller an der Schule Handelnden sichern.

5.1.2.1 Die Stichprobe

Anders als bei der quantitativen Forschung stellt Repräsentativität in der qualitativen Forschungspraxis kein entscheidendes Kriterium für die Stichprobenauswahl dar. Es geht nicht so sehr darum, eine möglichst große Anzahl von Fällen zu erfassen, sondern vielmehr darum,

² „Lernzieldifferente Anwendung eines Regelschullehrplans bedeutet: SchülerInnen sind unabhängig von der besuchten Schulart nach lernzieldifferentem Regelschullehrplan (VS/NMS/PTS) – zur Gänze oder in einzelnen Unterrichtsgegenständen – zu unterrichten und zu beurteilen. Kann ein Kind dem Unterricht nicht folgen, so war bislang, sofern eine Behinderung vorlag, ausschließlich die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs verbunden mit einem Lehrplanwechsel die einzige Möglichkeit, einen Schulabschluss ohne weitere Schullaufbahnverluste zu ermöglichen. Im Rahmen des vorliegenden Schulversuchs kann für Kinder, die dem Regelunterricht nicht zur Gänze folgen können, nach einem entsprechenden Feststellungsverfahren eine lernzieldifferente Anwendung des Regelschullehrplans entschieden werden, sodass auch auf den pädagogisch fragwürdig gewordenen Behinderungsbegriff verzichtet werden kann“ (Referat für Schulversuche und Schulentwicklung im Stadtschulrat für Wien, Abteilung APS o.J., S.1).

die für die Fragestellung typischen Fälle auszuwählen, die dabei helfen, bestimmte Strukturen und Bezüge zu entdecken und zu beschreiben (Lamnek 2010, S. 172). Der Aspekt der Individualität spielt somit eine zentrale Rolle.

Da die dieser Arbeit zugrundeliegende Auswahl der Stichprobe sicherstellen soll, dass „der Fall facettenreich erfasst wird“ (Merkens 2012, S. 291), wurde eine geschichtete Stichprobe gezogen, bei der Schulstufe, Position und Anzahl der Dienstjahre als Schichtungsmerkmale verwendet wurden. Dem folgend wurde neben einer klassenführenden Lehrperson und einer TeamlehrerIn auf jeder Schulstufe (1 – 4), auch eine SprachförderlehrerIn interviewt. Es wurden demnach insgesamt neun Personen interviewt (n=9), die allesamt LehrerInnen an der ausgewählten GTVS sind und deren Berufserfahrung einen Zeitrahmen von einem halben bis fünf Jahre umfasst. Außerdem wurde darauf geachtet, dass die interviewten Klassen- und TeamlehrerInnen auf einer Schulstufe in unterschiedlichen Klassen unterrichten, um so Einsicht in möglichst alle Klassen zu erlangen.

Auf weitere Angaben zu den ausgewählten InterviewpartnerInnen wird aus Gründen der Anonymität abgesehen.

5.1.3 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden zwischen 23. April 2018 und 4. Juni 2018 in Wien geführt. Dieser Zeitrahmen wurde deshalb gewählt, weil zu diesem Zeitpunkt die Mehrstufentage bereits durchgeführt und die grundlegenden Vorkehrungen zur Einführung des Drehtürmodells getroffen worden sind. Somit konnten bereits konkrete subjektive Sichtweisen zu diesen zwei sehr zentralen Themen im Hinblick auf eine mögliche Einführung der Jahrgangsmischung in den Interviews thematisiert werden.

Mit den InterviewpartnerInnen wurden Einzelinterviews geführt, wobei Zeit und Ort jeweils individuell vereinbart wurden. Die Interviews fanden demnach zu verschiedenen Tageszeiten an verschiedenen Orten statt, wobei die meisten Interviews aus zeitlichen Gründen in der Schule geführt wurden. Die auf diese Art entstandenen Interviews sind im Durchschnitt ca. 30 Minuten lang.

Wie es die Gestaltung des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000, S. 5) vorsieht, wurde zu Beginn des Interviews den betreffenden Personen nicht nur vollkommene Anonymität der aufgenommenen Daten zugesagt, sondern sie wurden darüberhinaus über den Sinn, Zweck und Gegenstand des Interviews aufgeklärt, um so unnötigen Spekulationen vorzubeugen. Außerdem wurden die Interviews aufgenommen, um so eine „authentische und

präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses“ (Witzel 2000, S. 6) zu gewährleisten und mich als Interviewerin voll und ganz auf die Interviewsituation einlassen zu können. Unmittelbar nach Abschluss der Interviews wurde ein Postscriptum mit den wichtigsten Angaben über die Rahmenbedingungen des Gesprächs, sowie ersten Situationseinschätzungen und Beobachtungen angefertigt.

Während der Interviews wurde auf ein angenehmes und akzeptierendes Gesprächsklima geachtet und somit versucht, den InterviewpartnerInnen das Gefühl zu vermitteln, in einem geschützten Rahmen ihre subjektiven Sichtweisen kundtun zu können. Natürlich ist hierbei die Tatsache, dass ich als Forscherin auch Lehrerin an dieser Schule bin und die Interviews selbst mit meinen KollegInnen durchführte, einerseits als Vorteil, andererseits als besondere methodische Herausforderung anzusehen. Als positiv kann der Umstand angesehen werden, dass ich als Kollegin der interviewten Personen diesen nicht unbekannt bin und somit bereits eine gewisse Vertrautheit vorhanden ist, dazu führen, dass diese sich schneller auf den Prozess und intensiver auf das Interviewgeschehen einlassen. Dies kann wiederum zur Folge haben, dass die InterviewpartnerInnen eher bereit sind, vertrauliche und selbstoffenbarende Informationen preiszugeben (Misoch 2015, S.118). Diese Vertrautheit zwischen interviewter und interviewender Person kann jedoch auch einen Nachteil mit sich bringen. Es kann passieren, dass die erfragten Informationen als zu persönlich und potentiell stigmatisierend wahrgenommen werden, sodass die Offenlegung dieser Informationen vor einer unbekannten Person gegebenenfalls leichter fallen würde (ebd.). Außerdem kann es dazu kommen, dass aufgrund der Position der interviewenden Person ein gewisses Vorwissen angenommen wird und die InterviewpartnerInnen weniger detailliert auf Fragen antworten, da gewisse Informationen als selbstverständlich angesehen werden (ebd.).

Um diese Vor- und Nachteile der Vertrautheit zu meinen InterviewpartnerInnen wissend, habe ich als Forscherin nicht nur während der Interviewsituation, sondern auch während der Interpretation der Daten auf meine Rolle und Wirkung auf die befragten Personen geachtet und diese ständig reflektiert.

5.2 Methode: Der Fragebogen

Da der zeitliche Rahmen dieser Masterarbeit es nicht erlaubte, die subjektiven Einstellungen und Ansichten des *gesamten* Kollegiums mittels qualitativer Interviews zu erheben, wurde ergänzend zu den Interviews die Methode der schriftlichen Befragung eingesetzt. Damit wird

einerseits die Zielsetzung verfolgt, im Hinblick auf die Forschungsfrage „*Welches Modell der Jahrgangsmischung präferiert das Kollegium der ausgewählten Wiener GTVS?*“ die Meinungen und Einstellungen des gesamten Kollegiums zu erhalten. Andererseits sollen auf diese Weise aber auch die Gründe für diese Präferenz sowie die Einschätzung der an der Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen, was sich als zentraler Themenpunkt in den Interviews erwies, vom gesamten Kollegium eingeholt werden.

Ein wesentlicher Vorteil der schriftlichen Befragung, der für das vorliegende Forschungsvorhaben maßgebend war, besteht in dem deutlich geringeren Zeitaufwand als bei mündlichen Befragungen (Burzan 2015, S. 95). Neben dieser schnelleren Durchführung werden zudem ehrlichere Angaben durch größere Anonymität sowie durchdachtere Antworten aufgrund längerer Bedenkzeit als Vorteile der schriftlichen Befragung gewertet (Richter 1970, S. 30).

Als Herausforderungen sind hingegen die eher kurze Maximaldauer der Befragung und die geringe Situationskontrolle zu nennen. Im Gegensatz zur mündlichen Befragung sollte die schriftliche Befragung eine gewisse Dauer nicht überschreiten, da ansonsten mit Ausfällen bzw. einer Verminderung der Antwortqualität zu rechnen ist (Raithel 2008, S.77). Außerdem kann beim Interview die Interviewerin/der Interviewer auf die Gesprächssituation einwirken und gegebenenfalls Unklarheiten durch Nachfragen klären, was bei einer schriftlichen Befragung nicht möglich ist. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Fragen bei schriftlichen Befragungen präzise formuliert sind, da eben keine Interviewerin/kein Interviewer zur Verfügung steht, um etwaige Nachfragen zu beantworten (ebd., S.66).

Um diese Vor- und Nachteile der schriftlichen Befragung wissend, war für das vorliegende Forschungsvorhaben vor allem das Argument des geringeren Zeitaufwandes maßgebend, da aus den Interviews bereits weitreichende Ergebnisse zum Veränderungsprozess an der Schule gewonnen worden sind und der Fragebogen lediglich eine Ergänzung hierzu darstellen sollte.

Der Fragebogen wurde nach Abschluss der Durchführung und einer ersten Auswertungsphase der Interviews an alle nicht interviewten Lehrpersonen an der Schule verteilt. Demnach handelt es sich hierbei um eine sehr kleine Stichprobe von sieben Personen (n=7). Ein kurzes Begleitschreiben diente der Aufklärung der befragten Personen über das Forschungsvorhaben. Außerdem wurde darin die Anonymität und der wissenschaftliche Charakter der Befragung betont, um auf diese Weise mögliches Misstrauen abzubauen (Richter 1970, S. 149).

Der Fragebogen, der in dieser Arbeit zur Anwendung kam, wurde in Anlehnung an die Ergebnisse aus den Leitfadeninterviews konzipiert. Auf diese Weise soll zum einen ein gesamtheitliches Bild über das vom Kollegium präferierte Organisationsmodell an der Schule

geschaffen, zum anderen sollen mittels Fragebogen die Einschätzungen der Lehrenden zu den an der Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen für Mehrstufenklassen eingeholt werden, da sich dies als zentrale Herausforderung im Hinblick auf die mögliche Einführung von Mehrstufenklassen an der Schule in den Interviews erwies.

Demnach bezieht sich eine zentrale Frage des Fragebogens auf das von den Lehrenden präferierte Organisationsmodell an der Schule (Regelklasse, Drehtürmodell oder Mehrstufenklassen). Die Gründe für die subjektive Präferenz werden mittels einer offenen Frage ermittelt. Durch diese offene Fragetechnik sollen nicht nur die Beweggründe der befragten Personen für ihre Entscheidung deutlich werden, sondern eventuell unerwartete Bezugssystem entdeckt werden. Eine weitere Frage richtet sich sodann an die Einschätzung der befragten Personen hinsichtlich vorhandener Ressourcen für Mehrstufenklassen an der Schule. Hierfür wurden für die Ressourcen *Personal*, *Räumlichkeiten*, *Material* und *Sonstige* die Antwortkategorien *hervorragend*, *ausreichend* und *unzureichend* vorgegeben.

Der Fragebogen zur vorliegenden Studie ist im Anhang dieser Masterarbeit zu finden.

5.2.1 Auswertung der Daten aus Phase 2

Auswertung der problemzentrierten Interviews

Grundvoraussetzung für die Auswertung der problemzentrierten Interviews war die Transkription der mittels Tonband aufgenommenen Interviews (Lamnek 2010, S. 367). Wie detailliert das Material transkribiert wird, hängt vom jeweiligen Auswertungsinteresse ab (Kowal & O'Connell 2012, S. 443 zit. n. Lamnek 2010, S. 368). Da in der vorliegenden Untersuchung der inhaltliche Wert der Aussagen der interviewten Personen im Vordergrund steht, wurden die Transkriptionsregeln nach Kuchartz et al. (2008, S. 27) in leicht abgewandelter Form herangezogen. Das vorhandene Tonmaterial wurde wörtlich transkribiert, wobei Dialektfärbungen eingedeutscht wurden. Echte Dialektausdrücke wurden jedoch übernommen und nach Gehör geschrieben. Pausen, Stockungen, Lachen, auffälliges Räuspern oder Ähnliches wurden ebenso in das Transkript aufgenommen (und in Klammern angegeben), da sie in weiterer Folge für die Interpretation von erheblicher Bedeutung sein können.

Wie bei der in Phase 1 durchgeführten Dokumentenanalyse wird auch bei den problemzentrierten Interviews die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Ein Hauptunterscheidungsmerkmal der Qualitativen Inhaltsanalyse zu anderen Interpretationsverfahren besteht in ihrem systematischen und regelgeleiteten Vorgehen. Die im Vorhinein definierte Fragestellung sowie die Festlegung eines konkreten Ab-

laufmodells, in dem die einzelnen Analyseschritte definiert werden und ihre Reihenfolge festgelegt wird, sichern das Nachvollziehen der Analyse für andere, die Intersubjektivität des Vorgehens (Mayring 2015, S. 48f.). Für die Forscherin/den Forscher bedeutet dies, sich vorab zu entscheiden, wie an das Material herangegangen wird, welche Teile nacheinander analysiert werden und welche Bedingungen für eine Kodierung erfüllt sein müssen (ebd., S. 49).

Eine zentrale Rolle spielen dabei die Kategorien, die „in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft* [werden]„ (Mayring 2015, S. 59f; H.i.O.). Ausschlaggebend ist darüberhinaus die Bestimmung der Richtung der Analyse, da sich je nach Erkenntnisinteresse unterschiedliche Formen anbieten.

Als Analysetechnik der problemzentrierten Interviews wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse herangezogen. Bei der zusammenfassenden Analyse wird das Material so reduziert, dass die wesentlichen Elemente erhalten bleiben und durch Abstraktion ein überschaubarer Corpus entsteht, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist (Mayring 2015, S. 65). Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse bietet sich dann an, wenn vor allem an der inhaltlichen Ebene des Materials Interesse besteht und „Komprimierung zu einem überschaubaren Kurztext“ benötigt wird (Mayring 2007, S. 472).

Das Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse „vollzieht sich in vier Schritten, in denen das Material zunächst paraphrasiert und dann sukzessive und regelgeleitet auf das Wesentliche reduziert und über mehrere Aussagen hinweg zusammengefasst wird“ (Schreier 2014, o.S.). Dabei unterstreicht Mayring die Wichtigkeit der genauen Bestimmung der Strukturierungsdimensionen, die sich aus der vorab entwickelten Fragestellung ergeben. „Diese Strukturierungsdimensionen werden dann zumeist weiter differenziert, indem sie in einzelne Ausprägungen aufgespaltet werden. Die Dimensionen und Ausprägungen werden dann zu einem Kategoriensystem zusammengestellt“ (Mayring 2015, S. 92). Um genau festlegen zu können, wann ein Textbestandteil unter eine Kategorie fällt, ist es notwendig, diese vorab genau zu definieren. Außerdem können Ankerbeispiele die Zuordnung erleichtern, indem sie als Musterbeispiele repräsentativ für eine Kategorie stehen. Dort wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, schlägt Mayring die Formulierung von sogenannten Kodierungsregeln vor, die eine eindeutige Zuordnung sicherzustellen sollen (ebd.).

Das auf diese Weise entwickelte Kategoriensystem wurde sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnen. Für eine deduktive Vorgehensweise waren vor allem die Kategorien aus der Analyse der Konferenzprotokolle maßgebend. Beim induktiven Vorgehen wurden die

Kategorien hingegen direkt aus dem Material gewonnen, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen. Dazu wurden zunächst einzelne verschriftlichte Interviewaussagen in eine reduzierte Form gebracht, indem Ausschmückendes fallen gelassen und inhalts-tragende Bestandteile beibehalten wurden. Außerdem wurden sich aufeinander beziehende oder inhaltsgleiche Aspekte zusammengefasst und durch eine neue Aussage bzw. Kategorie wiedergegeben. Entsprechende Stellen im Material wurden sodann dieser Kategorie zugeord-net. Für Stellen im Datenmaterial, welche nicht in bereits bestehende Kategorie passten, wur-den folglich neue Kategorien erstellt. Auf diese Weise wurden ca. 40 % des Materials durch-gearbeitet, wodurch sich ein erstes Kategoriensystem ergab, mit dem folglich die restlichen 60 % der Interviews ausgewertet wurden. In einem anschließenden vollständigen Material-durchlauf wurde deutlich, dass manche Kategorien nicht richtig griffen und somit verändert, verfeinert und leicht umstrukturiert werden mussten.

Auf diese Weise ergab sich schließlich folgendes Kategoriensystem:

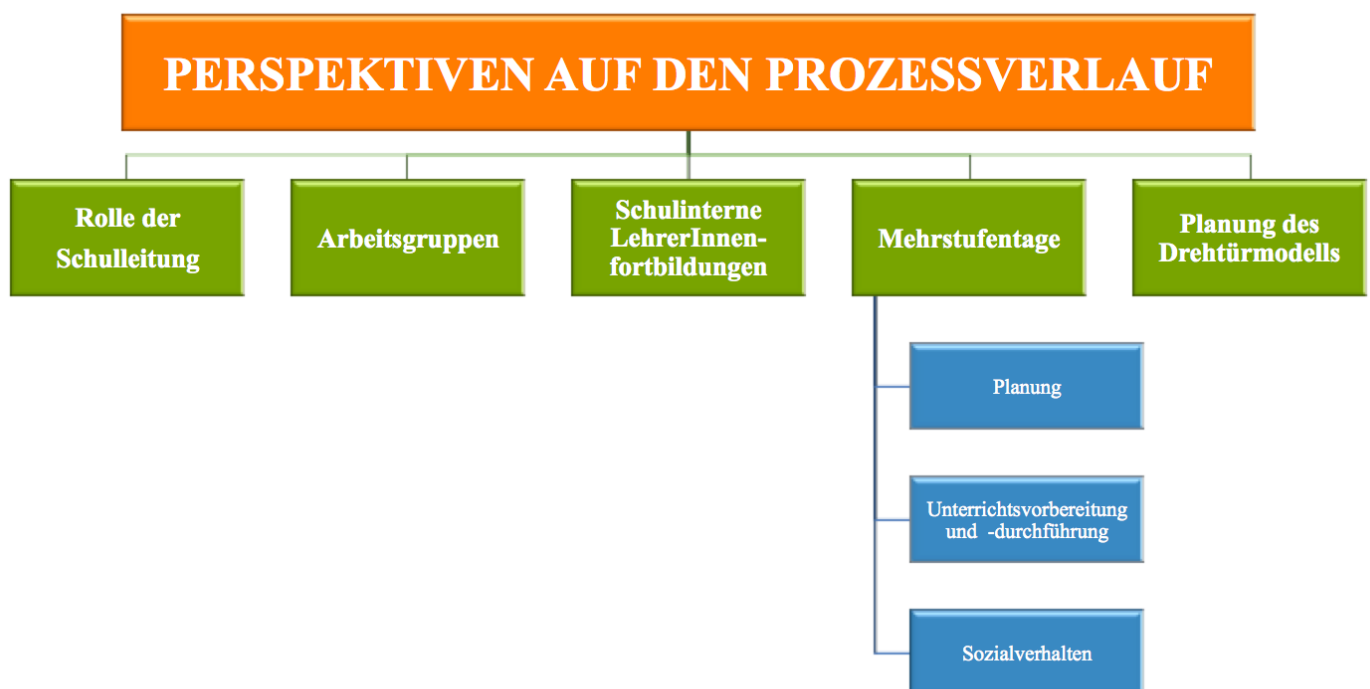


Abb.10: Kategoriensystem aus der Auswertung der problemzentrierten Interviews. Perspektive auf den Prozess-verlauf (eigene Darstellung).



Abb.11: Kategoriensystem aus der Auswertung der problemzentrierten Interviews. Perspektive auf die Jahrgangsmischungsmodelle (eigene Darstellung).

Auswertung des Fragebogens

Mit der Auswertung des Fragebogens soll einerseits in Ergänzung zu den Ergebnissen aus den Interviews das präferierte Organisationsmodell im Kollegium, andererseits die Einschätzung des gesamten Kollegiums zu den an der Schule vorhandenen Ressourcen *Personal*, *Räumlichkeiten* und *Material* für Mehrstufenklassen herausgearbeitet werden.

Die Kürze und die geringe Anzahl der Fragebögen erlaubten es, diese mit der Hand auszuwerten. Die von den befragten Personen vorgenommene Einschätzung der vorhandenen Ressourcen für Mehrstufenklassen an der Schule wurde mittels einfacher Häufigkeitstabellen errechnet und in Diagrammen dargestellt. Auch bei der Frage nach dem präferierten Organisationsmodell wurde mit Häufigkeitstabellen gearbeitet.

5.3 Darstellung der Ergebnisse aus Phase 2

In diesem Unterkapitel werden nun die Ergebnisse aus den problemzentrierten Interviews sowie aus dem Fragebogen aufgezeigt und näher beleuchtet. Dazu werden zunächst all jene Kategorien dargestellt, die im Rahmen der Inhaltsanalyse der qualitativen Interviews sowie der offenen Frage aus dem Fragebogen erstellt wurden. Außerdem werden die Ergebnisse aus

dem Fragebogen hinsichtlich der Einschätzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen für Mehrstufenklassen aufgezeigt.

Abschließend werden die Fragebogenergebnisse zum präferierten Organisationsmodell mit jenen Ergebnissen aus den Interviews verbunden und folglich dargestellt. Dadurch gelingt es, nicht nur wesentliche Einblicke in das individuelle Erleben der Lehrpersonen im Einführungsprozess der Jahrgangsmischung zu geben, sondern die Forschungsfrage nach dem präferierten Modell aus der Sicht des gesamten Kollegiums zu beantworten.

Wie auch anhand der obigen graphischen Darstellung des Kategoriensystems (Abb. 10, Abb. 11) ersichtlich ist, zeigen sich in den Interviews sowohl Aussagen über die mit dem Veränderungsprozess in Verbindung stehenden, gesetzten Maßnahmen, als auch über die zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle. Demnach ergeben sich die zwei Hauptkategorien „Perspektive auf den Prozessverlauf“ und „Perspektive auf die Jahrgangsmischungsmodelle“.

In der Kategorie „Perspektive auf den Prozessverlauf“ werden die Zielsetzungen sowie die Meinungen und persönlichen Ansichten der Interviewten im Hinblick auf die Maßnahmen „Arbeitsgruppen“, „Schulinterne LehrerInnenfortbildungen“ und „Mehrstufentage“ sowie deren Zutun zum erfolgreichen Voranschreiten des Veränderungsprozesses in Richtung Jahrgangsmischung aufgezeigt. Außerdem beschreiben Lehrende ihre Sicht auf die Rolle der Schulleitung innerhalb dieses Veränderungsprozesses sowie auf die Planung des Drehtürmodells.

In der Hauptkategorie „Perspektive auf die Jahrgangsmischungsmodelle“ wird sodann der Anlass zur Einführung der Jahrgangsmischung diskutiert, sowie die notwendigen Voraussetzungen für das Gelingen der Jahrgangsmischungsmodelle Mehrstufenklasse und Drehtürmodell dargestellt. Überdies legen die Lehrenden ihre subjektiven Einstellungen und Ansichten zu den sozialen Auswirkungen beider Modelle im Rahmen dieser Hauptkategorie dar, bevor abschließend das präferierte Organisationsmodell anhand der Ergebnisse aus den Interviews und dem Fragebogen aufgezeigt wird.

5.3.1 Die fünf Hauptkategorien „PERSPEKTIVE AUF DEN PROZESSVERLAUF“

5.3.1.1 Rolle der Schulleitung

Die Schulleitung nimmt neben dem Kollegium bei diesem Veränderungsprozess an der Schule in Richtung Jahrgangsmischung und somit auch hinsichtlich der gesetzten Maßnahmen hierzu eine zentrale Rolle ein.

- Offener Führungsstil

Dabei wird ihre Rolle als sehr unterstützend und fürsorglich beschrieben mit dem „*richtige[n] Maß an Vorgabe, aber auch sehr viel Offenheit*“ (Interview_1, Absatz 186). Diese Balance zwischen Freiheit und Leitung wird im Veränderungsprozess etwa dadurch deutlich, dass nicht nur eine offene Gesprächskultur forciert wird, in der jede/jeder offen ihre/seine Meinung aussprechen kann und soll, sondern dass auch Ideen, Vorschlägen und Probleme des Kollegiums stets offen begegnet wird. „*Also im Grunde haben wir sehr viel Freiheiten und eigentlich können wir mit allen Ideen [zur Schulleitung kommen]. Es findet alles Anklang [...], es wird nichts im Vorhinein abgelehnt. Also wir haben sehr viel Freiraum, wir können sehr viel selbst entscheiden, [...] was wir ausprobieren möchten, was wir haben wollen*“ (Interview_8, Absatz 156).

- Rolle der Leiterin

Gleichzeitig wird der Schulleitung vom Kollegium aber ganz klar die Rolle der Leiterin zugeschrieben, die mit ihrer motivierten und engagierten Art das Kollegium antreibt und in Zeiten der Ungewissheit die Richtung vorgibt. Vor allem als die Planung der Mehrstufentage ins Stocken geriet, war sie es, die sodann die Leitung übernahm und so das Vorhaben wieder ins Laufen brachte. Generell wird ihre Organisiertheit, Motivation und ihr Engagement auf diesem Weg zur Jahrgangsmischung in den Interviews immer wieder hervorgehoben. „*Sie ist einfach top vorbereitet. Also wenn sie nicht wäre, hätten wir's derweil bis dahin sowieso nicht geschafft*“ (Interview_2, Absatz 202). Denn dieser Weg in Richtung Jahrgangsmischung wird von den Lehrenden als oftmals sehr arbeitsintensiv und anstrengend beschrieben. Dabei wird dem Kollegium viel abverlangt, aber auch die Schulleitung arbeitet hart, wie eine Lehrperson festhält: „*Sie ist sehr fordernd, weil sie ja selber auch sehr viel leistet*“ (Interview_9, Absatz 132). Dennoch weist eine/ein InterviewpartnerIn darauf hin, dass im Hinblick auf die Arbeitsteilung ein gerechterer Umgang gefunden werden muss, da ansonsten womöglich dem Team gute LehrerInnen verloren gehen könnten (Interview_3, Absatz 90).

Darüber hinaus wird der Schulleitung in den Interviews eine ausgesprochene Führungsrolle zugeschrieben, die sich nicht nur dadurch auszeichnet, dass sie die geleistete Arbeit des Teams wertschätzt und dem Kollegium in jeder Situation Rückhalt bietet, sondern es ihr auch gelingt, das Team, das in diesem Veränderungsprozess eine tragende Funktion einnimmt, zu einer Einheit zu formen und dadurch den gemeinsamen Weg in Richtung Jahrgangsmischung zu stärken (Interview_5, Absatz 130).

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews ein sehr positives Bild der Schulleitung im Hinblick auf diesen Veränderungsprozess. Den Meinungen der Lehrenden zufolge zeichnet sich ihr Führungsstil durch eine Balance zwischen Freiheit und Leitung aus. Dies zeigt sich etwa darin, dass einerseits Ideen, Vorschlägen und Problemen des Kollegiums stets offen begegnet wird, dass sie andererseits aber ganz klar die Rolle der Leiterin einnimmt, die hart daran arbeitet, die Schule positiv zu verändern, Gleiches aber auch von ihrem Team erwartet.

5.3.1.2 *Arbeitsgruppen*

- Zielsetzung der Arbeitsgruppen

Eine Maßnahme zur Vorbereitung der möglichen Einführung der Jahrgangsmischung stellen die Arbeitsgruppen dar. Sie werden von einer Lehrperson als Basisarbeit (Interview_9, Absatz 58), von einer anderen als Begleitung für den Mehrstufigkeitsprozess (Interview_1, Absatz 181) gesehen. Das Ziel der Arbeitsgruppen besteht laut Interviewaussagen darin, *„einen Materialgrundstock aufzubauen, [...] alles zu ordnen, und auch Ideen zu sammeln“* (Interview_7, Absatz 80). Es sollen im Rahmen der Arbeitsgruppen also für das jeweilige Unterrichtsfach Ideen ausgearbeitet und Materialien erstellt werden, die schlussendlich dem gesamten Kollegium zugute kommen und überdies die Unterrichtsvorbereitung erleichtern.

- Arbeitsmaterialien

Im Zuge der Interviews wurde jedoch deutlich, *„dass viele Sachen, die in Arbeitsgruppen ausgearbeitet werden, gar nicht genutzt werden“* (Interview_3, Absatz 76). So beschreibt eine Lehrende, dass sie lediglich jene Arbeiten aus den Arbeitsgruppen aktiv nutzt, deren Einsatz schulweit verpflichtend festgelegt wurde, so etwa der Kompetenzraster für eine fortlaufende Dokumentation der SchülerInnenleistungen, sowie die Themenbereiche der Sachunterrichts-Arbeitsgruppe oder der Soziales Lernen-Arbeitsgruppe.

Im Gegensatz dazu verwendet sie die im Rahmen der Arbeitsgruppen erstellten „Fähnchen“ oder anderweitig erstellte Materialien sehr wenig (Interview_9, Absatz 60). Eine andere Lehrperson sieht als Grund hierfür den Umstand an, dass *„momentan [...] halt niemand so richtig fertige [Material-]Kisten [hat]“* (Interview_5, Absatz 88).

Dieser Umstand wird von einer weiteren Lehrenden aber als durchaus erwartungsgemäß eingeschätzt. Sie sieht in der Arbeit der Arbeitsgruppen ein großes Projekt, das Anlaufzeit braucht. Zeit einerseits, um das Ziel der Arbeitsgruppen, einen Materialgrundstock aufzubauen, weiter zu verfolgen, andererseits Zeit für ein Umdenken der Lehrpersonen, diese Lehr- und Lernmaterialien dann auch aktiv zu nutzen. *„Vielleicht funktioniert es in fünf Jahren.“*

Aber ich glaube, dass es im nächsten Jahr nicht anders werden wird. Das wird langsam, aber wenn wir so dran bleiben, wird es, glaube ich, schon funktionieren. Und das ist aber [...] eher ein Umdenken, was passieren muss und ich glaube schon, dass es dann profitabel ist, wenn man weiß, dass es da was gibt“ (Interview_8, Absatz 86-90).

- Teilnahme an den Arbeitsgruppen

Obwohl die Arbeit der Arbeitsgruppen als sehr bereichernd und überdies als notwendig für den Mehrstufigkeitsprozess gesehen wird, wird gleichzeitig aber auch die Arbeitsintensität angesprochen, die die Arbeitsgruppen mit sich bringen. *„Ich finde, es ist eindeutig notwendig, aber [...] das laugt aus“* (Interview_2, Absatz 180). *„Ich finde es manchmal ein bisschen zu viel“* (Interview_8, Absatz 84). Als mögliche Abhilfe wird eine Verringerung der Anzahl der Arbeitsgruppen bei gleichzeitiger Vergrößerung der Teams vorgeschlagen. Es sollten Prioritäten gesetzt werden, indem zum Beispiel pro Schuljahr der Fokus auf zwei Arbeitsgruppen gelegt wird. Eine Lehrende präzisiert dies folgendermaßen: *„Wenn man sich vielleicht nur auf Mathematik konzentriert und dann gibt's [...] eine Kerngruppe von vier Personen und wenn es aber dann um Arbeitsaufträge geht, dann muss halt jeder einen Teil leisten“* (Interview_8, Absatz 84).

Mit dieser Organisationsvariante der Arbeitsgruppen würde nicht nur die Arbeits- und Zeitintensität in der jeweiligen Gruppe, sondern auch dem ständigen Personalwechsel, der im Team vorherrscht und die Arbeit in den Gruppen oftmals zum Stagnieren bringt, entgegengewirkt werden.

Alles in allem wird die Arbeit in den Arbeitsgruppen, mit der das Ziel verfolgt wird, den Mehrstufigkeitsprozess zu begleiten und einen Materialgrundstock für einzelne Fächer zu erstellen, von den Lehrpersonen als notwendig und bereichernd erachtet, da dabei Ideen ausgearbeitet und Materialien erstellt werden, die schlussendlich dem gesamten Kollegium zugute kommen und überdies die Unterrichtsvorbereitung erleichtern sollen. Dem Umstand, dass aktuell noch nicht viel fertiges Material zur Verfügung steht bzw. dieses nicht in erwünschtem Maße genutzt wird, wird optimistisch entgegengeblickt.

Kritisch wird in den Interviews jedoch angemerkt, dass die in den Arbeitsgruppen geleistete Arbeit oftmals sehr arbeits- und zeitaufwendig ist.

5.3.1.3 Schulinterne LehrerInnenfortbildungen (SCHILF)

Eine weitere Maßnahme, die die Schule im Hinblick auf die Einführung der Mehrstufigkeit gesetzt hat, ist die Installierung von Schulinternen LehrerInnenfortbildungen zu diesem The-

ma. Die Meinungen im Team hinsichtlich der Nützlichkeit dieser Fortbildungen gehen jedoch sehr auseinander:

- Kritik an den SCHILFs

Eine Lehrkraft hat das Gefühl, dass diese Fortbildungen ganz und gar nicht maßgebend für den Fortschritt des Mehrstufenklassen-Projekts sind und die dort stattfindenden Inhalte ohnedies auch in den monatlichen Konferenzen besprochen werden. Dem fügt sie hinzu, dass bei diesen Treffen nichts weitergeht, weil immer nur das präsentiert wird, was in den Arbeitsgruppen bereits gemacht wurde, jedoch wenig wirkliche Arbeit stattfindet (Interview_7, Absatz 90 – 92).

Außerdem kritisiert eine andere Lehrende, dass „*es ausschließlich um die Arbeitsgruppen [geht]*“ (Interview_2, Absatz 186). Sie bezweifelt, dass „*die MSK-Tage [Mehrstufentage] überhaupt angesprochen werden*“ (ebd.). Sie hätte sich im Rahmen dieser Fortbildungen eine Nachbesprechung und Reflexion der stattgefundenen Mehrstufentage gewünscht.

- Nützlichkeit der SCHILFs

Drei Lehrkräfte erachten diese SCHILFs wiederum als sehr wertvoll im Hinblick auf die Mehrstufigkeit, nämlich dahingehend, dass sie die Zeit und den Rahmen bieten, um über bereits gesetzte Maßnahmen und Aktivitäten im Hinblick auf die Mehrstufigkeit zu reflektieren sowie neue zu planen.

Darüberhinaus hebt eine Lehrperson im Gegensatz zur oben angeführten Argumentation die Vorstellungsrunden über die Arbeit in den Arbeitsgruppen als sehr positiv hervor, wenn sie sagt: „*Also im Grunde sind es für mich Vorstellungsrunden, was passiert in diesen Gruppen. [...] Weil es kommen viele E-Mails, es hängt wo ein Zettel, man liest den, aber man vergisst den wieder. Und wenn man es dann trotzdem vorgestellt kriegt, dann merkt man sich's trotzdem eher als wie wenn man's nur schnell erzählt bekommt. Also ich glaube, dass es in dieser Hinsicht sehr wichtig ist*“ (Interview_8, Absatz 98). Vor allem wird im Hinblick darauf das eineinhalbtägige SCHILF-Wochenende, welches im Mai 2017 und im Mai 2018 stattfand, als sehr wertvoll und profitabel eingeschätzt. Dieses stellt sich laut InterviewpartnerIn 6 als „*verbindendes Element*“ (Interview_6, Absatz 216) dar, welches das Team näher bringt, was vor allem für die Kommunikation und Zusammenarbeit im Schulalltag sehr positiv zu bewerten ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Meinungen im Team hinsichtlich der Nützlichkeit dieser Schulinternen LehrerInnenfortbildungen für den Einführungsprozess der Jahrgangsmischung spalten. Während zwei KollegInnen die SCHILFs nicht als maßgebend

für den Fortschritt des Mehrstufigkeitsprozesses erachten, sehen drei andere Lehrkräfte diese Fortbildungen wiederum als sehr wertvoll an, da sie die Möglichkeit bieten, um über gesetzte Maßnahmen und Aktivitäten in diesem Mehrstufigkeitsprozess zu reflektieren und neue zu planen. Außerdem sehen sie durch die SCHILF-Wochenenden im Mai 2017 und Mai 2018 die Kommunikation und den Zusammenhalt im Kollegium gestärkt.

5.3.1.4 Mehrstufentage

5.3.1.4.1 Planung

Die Idee, Mehrstufenklassen vor einer tatsächlichen Einführung in der Praxis auszuprobieren, wird von allen Lehrpersonen als sehr bereichernd empfunden.

- Planungszeit als Herausforderung

Jedoch werden in den Interviews vielfach kritische Stimmen hinsichtlich der Planung der Mehrstufentage im April 2018 laut. Während sich der Zeit- und Arbeitsaufwand für die Planung des Mehrstufentages im Dezember 2017 in Grenzen hielt, da diese weitestgehend unter den Arbeitsgruppen aufgeteilt war (Interview_7, Absatz 22), wird im Hinblick auf die Mehrstufentage im April 2018 Gegenteiliges beschrieben.

Nicht nur, dass die Planung Mehrstufentage im April 2018 „*ein bisschen schleppender voranging*“ (Interview_2, Absatz 178), weil alle „*ausgelaugt und erschöpft waren*“ (ebd.), sondern vor allem dass die zur Verfügung stehende Planungszeit nicht ausreichend war. „*Wir wussten, es sind die Mehrstufentage, [...] wir haben bei der Konferenz mal drüber geredet, aber [...] ich hab immer das Gefühl, das wird halt immer so angeschnitten kurz und dann sagt halt irgendwer etwas dazu, und dann gibt's eine kurze Diskussion dazu, weil es unterschiedliche Meinungen gibt, es wird aber trotzdem nicht eine richtige Diskussion daraus also [...] zugelassen, weil die Zeit zu knapp ist. Es ist einfach immer viel zu wenig Zeit, hab ich das Gefühl*“ (Interview_6, Absatz 230). Trotz dreimaliger Treffen in den monatlichen Konferenzen sowie einer SCHILF-Veranstaltung wird die Planungszeit von dieser Lehrperson als nicht effektiv genutzt empfunden, weil die vielen unterschiedlichen Meinungen zu diesem Thema nicht ausreichend angehört und diskutiert wurden.

Dem stimmt auch eine andere Lehrperson zu und meint überdies, dass, neben der hohen Arbeitsbelastung der Lehrpersonen, die zu kurze Planungszeit ein Grund dafür waren, dass im Hinblick auf die Mehrstufentage 2018 die Planung ihres Erachtens „*laissez-faire gemacht*“ (Interview_2, Absatz 24) wurde und man sich dementsprechend letztlich für ein reines Üben in den Schulbüchern entschied.

Eine andere Lehrperson ist hingegen der Meinung, dass *„wir ganz, ganz viel Austausch haben gegenüber anderen Schulen“* (Interview_8, Absatz 182). Der Umstand, dass dieser Austausch trotzdem als zu wenig empfunden wird, ist ihrer Meinung nach dem Konzept Schule geschuldet, das generell zu wenig Zeit für die zu erledigenden Aufgaben bereithält (ebd.). Abhilfe wird hoffentlich die geplante Teamstunde, die den Rahmen und die Zeit bietet, dass einmal wöchentlich für eine Unterrichtseinheit lang von allen Lehrpersonen schulische Angelegenheiten besprochen werden können, bringen.

- Hohe Fluktuation im Team als Herausforderung

Außerdem wird die hohe Fluktuation im Team als Herausforderung für die Planung solch eines Vorhabens gesehen.

- Zu konkrete Vorgaben

Darüberhinaus werden auch die konkreten Vorgaben, die es vor allem im Hinblick auf die Mehrstufentage im April 2018 gab, von einer Lehrperson kritisch betrachtet. Sie hätte sich eine offenere Herangehensweise gewünscht, um so verschiedene Organisationsformen der Mehrstufenklasse, aber auch unterschiedliche Methoden ausprobieren zu können. *„[...] wenn eine Teamlehrerin da ist, dass sie sich vielleicht nach Grundstufen aufteilen. Dass die eine Lehrerin 1. bis 3. Schulstufe nimmt und die andere die 4. [...] oder die 1. und 2. Klasse und Vorschule [...] und 3. und 4. zusammen [sind]“* (Interview_6, Absatz 36). Überdies spricht sich den Wunsch an, *„dass man vielleicht viel mehr mit Material arbeitet und probiert, wie das überhaupt ist, wenn die Kinder, ob sie dann überhaupt gescheit alleine arbeiten können, wenn sie nur Material zur Verfügung haben in Mathe oder was auch immer“* (Interview_6, Absatz 44).

Dadurch wäre ihres Erachtens der Ertrag dieses Versuches größer gewesen, da sich durch dieses Probieren unterschiedlicher Methoden und Organisationsformen mehr Erfahrungswerte ergeben hätten und überdies jede Lehrperson für sich in Erfahrung bringen hätte können, was ihr/ihm im Hinblick auf Mehrstufenklassen gut oder weniger gut liegt.

- Fördern der Zusammenarbeit und Kommunikation im Team

Positiv wird aber im Hinblick auf die Planung der Mehrstufentage gewertet, dass es dadurch zu einer vermehrten Kommunikation im Team kam, da man sich als Lehrpersonen unweigerlich hinsichtlich der Inhalte, Schulbücher, Rituale im Unterricht usw. mit anderen KollegInnen austauschen und besprechen musste. Eine andere Lehrkraft meint in diesem Zusammenhang jedoch, dass diese Zusammenarbeit und Kommunikation im Team dadurch etwas gebremst wurde, da es bei den Mehrstufentagen im April 2018 letztlich darum ging, *„jeder ko-*

piert seine Seite raus und legt sie wo hin“ (Interview_3, Absatz 68). Sie bedauert, dass nicht wirklich über Unterrichtsinhalte und methodische Herangehensweisen gesprochen wurde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Hinblick auf die Planung der Mehrstufentage vor allem die Planung für die Mehrstufentage im April 2018 kritische Stimmen in den Interviews hervorruft: nicht nur die zu kurze Planungszeit, sondern auch die zu konkreten Vorgaben die Unterrichtsmethoden und Organisationsformen an diesen Tagen betreffend, werden kritisiert. Demgegenüber wird der Mehrstufentag im Dezember 2017 vom Kollegium als weniger arbeits- und zeitintensiv gesehen, da die Planung hierbei von den Arbeitsgruppen übernommen wurde. Positiv wird jedoch die Wirkung dieses Versuches im Hinblick auf den gegenseitigen Austausch und die Zusammenarbeit im Team gewertet.

5.3.1.4.2 Unterrichtsvorbereitung und –durchführung

- Lernorganisation

In Anbetracht der Unterrichtsvorbereitung und –durchführung werden die Mehrstufentage von den meisten Lehrpersonen als eine gute Übung gesehen. Vor allem hinsichtlich der Lernorganisation werden sie als große Bereicherung empfunden.

An den Mehrstufentagen zeigte sich, dass für das Unterrichten in einer Klasse mit vier verschiedenen Schulstufen mehr als in einer Regelklasse die Notwendigkeit besteht, ein klares Konzept im Kopf zu haben. Denn der Umstand, vier Schulstufen gleichzeitig zu unterrichten, macht es für die Lehrperson notwendig, sich vorab genau zu überlegen, welche Lerninhalte unterrichtet werden, wie diese erklärt werden, wann dafür eventuell die Gruppe geteilt wird und wie die restlichen SchülerInnen derweil beschäftigt werden, wie das Tafelbild gestaltet wird etc. Denn wie sich an den Mehrstufentagen zeigte, bleibt während des Unterrichtsgeschehens hierfür kaum Zeit. *„Ich finde, das bedarf wirklich viel an Gedanken Machen, Gedanken Sortieren und ich finde, das hat schon gut getan, weil dessen war ich mir nicht bewusst“* (Interview_2, Absatz 30), konstatiert eine Lehrperson in diesem Zusammenhang.

- Berufserfahrung

In den Interviews wird aber auch deutlich, dass Lehrpersonen, die bereits Erfahrungen in Mehrstufenklassen sammeln konnten, die Unterrichts- und Lernorganisation weniger arbeits- und zeitintensiv empfanden als KollegInnen, die noch keinerlei Erfahrungen in Bezug auf die Mehrstufigkeit hatten. Dennoch waren die Mehrstufentage für eine ‚unerfahrene‘ Lehrkraft *„ein kleiner Beweis [...] auch wenn es jetzt nicht perfekt war, dass es doch funktionieren*

kann“ (Interview_4, Absatz 56). Die Mehrstufentage haben ihr nicht nur hinsichtlich der Lernorganisation geholfen, sondern auch sehr viel Angst und Unsicherheit vor dieser fremden Situation genommen.

- Unterrichtsvorbereitung

Neben etwaigen Unsicherheiten haben die Mehrstufentage vor allem aber dem Druck, alles perfekt machen zu wollen, entgegengewirkt. *„Viele haben sich da ja total reingesteigert und alles perfekt geplant. [...] Aber das war für mich halt nicht zielführend, weil man hat danach ja auch nicht die Zeit, jede einzelne Stunde so perfekt zu planen“* (Interview_1, Absatz 181). Wichtig sei es nach Meinung dieser Lehrkraft, effektiv vorzubereiten, nämlich *„mit so wenig Aufwand wie möglich den höchsten Nutzen rauszuziehen“* (Interview_1, Absatz 38), was etwa durch Unterrichtseinheiten möglich sei, die schon in sich differenziert sind.

Eine andere Lehrperson meint dazu aber auch, dass das Unterrichten in Mehrstufenklassen, vor allem in den Hauptfächern, eigentlich nicht viel anderes sei als das, was sie jeden Tag mache, da auch in Regelklassen aufgrund der unterschiedlichen Leistungsniveaus der SchülerInnen ohnedies differenziert werden muss.

- Kennenlernen der Arbeitsweisen von KollegInnen

Neben der Gelegenheit, den Schulalltag in einer Mehrstufenklasse kennenzulernen, boten die Mehrstufentage überdies Einblicke in die Arbeitsweisen der KollegInnen. So konnte man erfahren, wie andere Lehrpersonen arbeiten, welche Bücher und Hefte in den verschiedenen Klassen verwendet werden, welche Rituale es gibt, wie die Morgen- oder Pausengestaltung aussieht, usw., was von einer Lehrenden als sehr gewinnbringend im Hinblick auf den eigenen Unterricht gesehen wird (Interview_5, Absatz 46).

- Unrealistische Situation

Lehrpersonen wenden aber auch kritisch ein, dass die Mehrstufentage letztlich eine unrealistische, weil gestellte Situation sind. Vor allem wird im Zuge dessen der Umstand kritisch betrachtet, dass an den Mehrstufentagen im April 2018 jede Schulstufe in ihren Schulbüchern regulär weiterarbeitete. Dies wurde zwar in der Konferenz im Jänner 2018 vom Kollegium so festgelegt, verwehrt jedoch einen tatsächlichen Einblick in die Unterrichtsrealität in Mehrstufenklassen (Interview_9, Absatz 20). Die SchülerInnen haben vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik fast ausschließlich Stoffinhalte in den Schulbüchern ihrer Schulstufe erarbeitet und geübt, was eine Lehrperson skeptisch sieht: *„diesmal [an den Mehrstufentagen im April 2018] hatte ich das Gefühl, dass die Kinder einfach nur wirklich so am Abarbei-*

ten von ihren Heften und Büchern sind. Das hat [...] mich nicht so angesprochen“ (Interview_6, Absatz 54).

Auch eine andere Lehrperson sieht dies ähnlich und meint dazu Folgendes: „Also vom Lernen her, finde ich, war es [...] nicht so, wie man vielleicht sich so einen Unterricht vorstellt, weil es doch eher so war, 1. Klasse: Seite sowieso und 2. Klasse: Seite sowieso. Und ich glaube nicht, dass das der Unterricht ist, [...] der das ausmacht, eigentlich dieses System“ (Interview_4, Absatz 18). Auch eine andere Lehrperson ist der Ansicht, dass durch die fast ausschließliche Arbeit in den Schulbüchern „kein mehrstufiger Unterricht stattgefunden hat“ (Interview_3, Absatz 50). Diese Arbeit in den Schulbüchern habe dazu geführt, dass jede Schulstufe die Themengebiete entsprechend ihres Schulbuches bearbeitete und somit jede Schulstufe ein anderes Themengebiet behandelte. „Zum Beispiel in Mathematik: einige haben Brüche gehabt, die anderen [...] Malreihen. Also es sind so viele Themen einfach zusammengekommen“ (Interview_8, Absatz 34), schildert eine Lehrperson die Situation und meint überdies, dass das in Mehrstufenklassen anders organisiert werden würde. Überdies, konstatiert eine Lehrperson, wurden von den meisten KlassenlehrerInnen Schulbuchseiten ausgewählt, mit „Übungsformaten [...], die sie [die SchülerInnen] schon konnten“ (Interview_9, Absatz 20). Dies führte wiederum den Umstand herbei, dass keine neuen Inhalte erarbeitet werden mussten und somit die Arbeit sehr ergebnisoffen war. „Ich meine, es muss kein Ergebnis zum Schluss da sein. Das war super, aber das hat nichts mit Unterrichtsrealität zu tun und nichts mit dem wirklichen Leben in der Schule“ (Interview_9, Absatz 20). Auch eine andere Lehrperson sieht die Mehrstufentage als Momentaufnahme, die es schwer macht zu beurteilen, ob das Konzept an der Schule langfristig funktionieren würde (Interview_8, Absatz 38).

- Notwendige Voraussetzungen für Mehrstufenklassen

Was sich jedoch während der Mehrstufentage zeigte, ist der Umstand, dass die Zweifel mancher KollegInn hinsichtlich vorhandener Ressourcen an der Schule durchaus ihre Berechtigung haben. Es herrscht unter den InterviewpartnerInnen große Einigkeit darüber, dass zumindest in den Hauptfächern zwei Lehrpersonen anwesend sein müssen, um qualitativen Unterricht bieten zu können. So beschreibt eine Lehrperson etwa eine Mathematikstunde, die sie als sehr schwierig empfand, da einerseits sehr viel Erklärungsarbeit ihrerseits geleistet werden musste, andererseits es schwierig war, während der Zuwendung zu einer Gruppe den Überblick über den Rest der Klasse zu behalten (Interview_8, Absatz 34; Absatz 54). Deshalb zieht sie für sich folgendes Resümee im Hinblick auf die Mehrstufentage bzw. Mehrstufenklassen: „Ich hab's für mich als positiven Versuch gesehen und es war auch nett. Aber

[...] für mich persönlich sind es einfach die Ressourcen, die fehlen“ (Interview_8, Absatz 80).

Alles in allem zeigt sich, dass die Mehrstufentage als Probe für den Fall einer möglichen Einführung von Mehrstufenklassen vom Kollegium als gewinnbringend eingeschätzt werden, vor allem was die Unterrichtsvorbereitung, aber auch die Lernorganisation in jahrgangsgemischten Klassen betrifft. Es wurde die Notwendigkeit sichtbar, als Lehrperson ein klares Konzept im Kopf zu haben und einzelne Schritte im Unterrichtsgeschehen genau zu planen. Neben diesem Kennenlernen des Schulalltages in Mehrstufenklassen führten die Mehrstufentage darüberhinaus auch zu einem Kennenlernen der Arbeitsweisen von KollegInnen, was als sehr wertvoll empfunden wurde.

Gleichzeitig werden die Mehrstufentage aber auch als unrealistische Situation bzw. Momentaufnahme beschrieben, was es schwierig macht, die langfristige Wirkung gemachter Erfahrungen einzuschätzen.

Was jedoch an den Mehrstufentagen ersichtlich wurde, ist der Umstand, dass vor allem in den Hauptfächern zwei Lehrpersonen anwesend sein müssen, um einen pädagogisch qualitativ hochwertigen Unterricht bieten zu können.

5.3.1.4.3 Sozialverhalten

Die Mehrstufentage wurden vom Kollegium nicht nur als gute Probe die Unterrichtsorganisation in Mehrstufenklasse betreffend gesehen, sondern auch als ausgezeichnete Probe, was das Sozialverhalten der SchülerInnen betrifft. Es wurde deutlich, dass die Begegnung von älteren und jüngeren SchülerInnen in jahrgangsgemischten Klassen soziale Werte im Miteinander und Verantwortungsbewusstsein füreinander ganz klar in den Mittelpunkt rückt.

So sahen sich die Viertklässler nicht nur in der Rolle als HelferInnen, wenn z.B. ein jüngeres Kind beim Tragen der Schultasche oder beim Herrichten der Jause Hilfe brauchte, sondern sie waren auch oftmals diejenigen, die gewisse Regeln und Absprachen in der Klasse einforderten. Dies führte nicht nur dazu, dass die SchülerInnen von den Lehrpersonen als disziplinierter beschrieben wurden, sondern generell eine ruhigere und entspanntere Atmosphäre sowohl während der Lern- als auch in der Freizeit wahrgenommen wurde.

- Jahrgangsübergreifendes Spielen im Mittelpunkt

Das pubertäre Verhalten der älteren Schülerinnen trat in den Hintergrund und das Spielen viel mehr in den Vordergrund. Es war plötzlich wieder vollkommen ‚normal‘, als Viertklässler zu spielen.

Eine Lehrperson spricht von pubertären Rankämpfen, die sie in ihrer vierten Klasse sehr oft beobachtete, und die durch die Jahrgangsmischung an den Mehrstufentagen sehr entschleut wurden. „[...] was noch ein riesiger Punkt war, den ich so, so, so toll fand, ist, dass das Kind C, der bei mir ja quasi das Alphetier und in der Hierarchie ganz oben ist, der musste sich nicht beweisen. Weil er einfach sowieso schon der Coolste war, weil er zu den Älteren gehört hat und der war so viel ruhiger. [...] Er hat nicht die ganze Zeit darüber nachgedacht, ob das jetzt cool ist oder nicht, weil wenn du mit einem Erstklässler UNO spielst, dann ist das halt nicht uncool, weil das ist ja das was der Erstklässler macht“ (Interview_1, Absatz 66; Absatz 69).

Es waren aber nicht nur die älteren SchülerInnen entspannter, weil sie in dieser neuen Gruppe nicht ständig um Anerkennung kämpfen und sich beweisen mussten, sondern auch die jüngeren SchülerInnen werden als impulskontrollierter beschrieben, da sie ihren älteren Vorbildern gefallen wollten (Interview_9, Absatz 44). Durch diesen Umstand ergaben sich zwischen den SchülerInnen unterschiedlichen Alters überdies neue Freundschaften, die auch nach den Mehrstufentagen bestehen blieben.

- Helfersysteme

In allen neun geführten Interviews wird aber vor allem das gegenseitige Helfen der SchülerInnen im Unterricht hervorgehoben und als sehr nützlich beschrieben, nicht nur für die Kinder, sondern vor allem auch für die Lehrpersonen. Aufgrund von eingeführten Helfersystemen übernahmen die Kinder an diesen Mehrstufentagen Erklärungsaufgaben, die in einer Regelklasse meist von der Lehrperson abgedeckt werden würden. So konnten die Kinder nicht nur selbständiger arbeiten, da sie nicht ständig auf die Unterstützung und Aufmerksamkeit der Lehrperson angewiesen waren, sondern es kam auch zu einer Entlastung der Lehrperson dadurch.

„[Das] mit dem Helfer-Dasein, [...], das hat wirklich phantastisch geklappt. Also es war nicht so ein: Lehrerin, Lehrerin, komm her. Sondern [...] ich konnte mich wirklich [...] auf die Schwächeren konzentrieren“ (Interview_2, Absatz 78 - 80). Diese Lehrperson beschreibt, dass sie sich durch diese Entlastung der älteren SchülerInnen im Unterrichtsgeschehen folglich den leistungsschwächeren Kindern zuwenden und diesen somit die gebrauchte Hilfestellung leisten konnte, was in Regelklassen oftmals nicht möglich ist.

Sie eröffnet in diesem Zusammenhang aber auch, dass sich die Hilfe der älteren SchülerInnen hinsichtlich der Sprache im Unterricht als sehr profitabel erwies. So schildert sie eine Situation, in der ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ein Wort nicht verstand, ein älteres Kind mit der gleichen Muttersprache dieses aber sofort übersetzte und

der Unterricht somit wie gewohnt fortgesetzt werden konnte. In ihrer ersten Klasse sei das nicht möglich, weil die jüngeren Kinder ihre Muttersprache oftmals noch nicht gut genug beherrschen, um anderen Kindern darin weiterzuhelfen.

- Lehrperson als Lernorganisatorin

Außerdem führt sie weiters aus, dass durch dieses gegenseitige Helfen der SchülerInnen sich auch ihre Rolle als LehrerIn veränderte und dieses typische LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis entkräftet worden sei. *„Ich finde, bei den MSK-Tagen, hatte ich eher so [...] die Rolle als Organisatorin, als Leiterin“* (Interview_2, Absatz 162). *„Ich war genauso ein Helfer wie die Viertklässler, nur dass ich halt die größere Helferin bin in dem Fall“* (Interview_2, Absatz 164).

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews, dass die Mehrstufentage nicht nur im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation, sondern auch hinsichtlich des Sozialverhaltens der SchülerInnen als sehr aufschlussreich eingeschätzt werden. So fanden etwa das jahrgangsübergreifende, gemeinsame Spielen und der Abbau von Rangkämpfen vor allem bei Viertklässlern eine positive Erwähnung. Aber auch das Verhalten der jüngeren SchülerInnen wird aufgrund der Vorbildfunktion der Älteren als impulskontrollierter beschrieben. Darüberhinaus wird das gegenseitige Helfen der SchülerInnen, welches die Lehrperson im Unterrichtsgeschehen sehr entlastete, als vorteilhaft hervorgehoben.

5.3.1.5 Planung des Drehtürmodells

Während sich in den Interviews eine breite Diskussion hinsichtlich der Planung und Durchführung der Mehrstufentage zeigt, gibt es hinsichtlich des Drehtürmodells deutlich weniger Aussagen der InterviewpartnerInnen. Grund dafür ist, dass das Modell noch nicht in der Praxis getestet wurde und somit keine Erfahrungswerte zur Verfügung stehen. *„Das mit dem Drehtürmodell, ich meine, das muss man sich halt dann anschauen. Also da kann ich jetzt nichts dazu sagen, weil wir das jetzt nicht ausprobiert haben. [...] da möchte ich mir jetzt auch nicht zu viele Gedanken machen, weil ich nicht schon etwas heraufbeschwören möchte, was ich mir vielleicht jetzt ausdenke“* (Interview_9, Absatz 122).

- Planungszeit und Einführung

Dennoch übt eine Lehrperson Kritik an der Einführung des Drehtürmodells. Sie empfindet die Planung als zu schnell und die Einführung als sehr zwanghaft. Sie präzisiert dies wie folgt: *„Also es wurde top organisiert, aber es wurde jetzt nicht unbedingt jemand gefragt, ob*

er es wollte. [...] das Drehtürmodell haben wir so (schnippt) geplant, indem wir einfach alle den ident selben Stundenplan haben“ (Interview_2, Absatz 214).

- Beweggrund

Überdies ist für eine Lehrkraft der Grund für die Einführung des Drehtürmodells nicht offenkundig. Dies wird deutlich, wenn sie sagt: „Als sie's eingeführt haben, [...] war ich sehr kritisch demgegenüber, [...] weil ich mich gefragt hab, ob es überhaupt Bedarf dafür gibt. Weil es hieß ja eigentlich, ein paar Kinder aus der *-Klasse, die hätten das gebraucht und das ist dieses Jahr nicht [...] zustande gekommen“ (Interview_6, Absatz 146 – 148). Sie stellt sich die Frage, ob tatsächlicher Bedarf am Drehtürmodell besteht oder ob dies der Wunsch einzelner LehrerInnen ist.

- Notwendigkeit der Evaluation

Auch eine andere Lehrkraft steht der Einführung aus den oben genannten Gründen sehr kritisch gegenüber, ist jedoch bereit, sich positiv vom Drehtürmodell überraschen zu lassen (Interview_9, Absatz 122). Gleichzeitig deutet sie aber auf die Notwendigkeit hin, das Modell nach diesem Probejahr einer Evaluation zu unterziehen und die Ergebnisse als Grundlage für die weitere Schulentwicklung heranzuziehen: „Ich finde schon, dass nach diesem Jahr, dass man eine Evaluierung braucht, weil ich meine, da haben wir ja jetzt auch schon Einiges aufgegeben dafür. Ich meine, wir sind jetzt quasi bei der 50 Minuten Stunde gelandet und wir könnten die Klingel wieder einführen eigentlich. Wir nehmen uns sehr, sehr viel an Flexibilität und ich hoffe, dass es dann erstens genutzt wird und zweitens sinnvoll. Also dass es eine positive Auswirkung hat. Und sonst, hoffe ich, dass wir wieder zurückgehen“ (Interview_9, Absatz 122).

Obwohl das Drehtürmodell noch nicht in der Praxis getestet wurde und es demnach noch keine Erfahrungswerte darüber gibt, werden in den Interviews vor allem kritische Stimmen hinsichtlich des Einführungsprozesses des Modells deutlich. Dabei wird nicht nur die als zu schnell und zwanghaft empfundene Einführung kritisiert, sondern es zeigt sich auch, dass der Beweggrund für die Einführung dieses Modells nicht eindeutig ist.

5.3.2 Die fünf Hauptkategorien „PERSPEKTIVE AUF DIE JAHRGANGSMISCHUNGSMODELLE“

Während in der ersten Hauptkategorie die Ansichten und Meinungen einzelner Lehrenden zu dem von der Schule beschrittenen Weg zur Jahrgangsmischung und den damit verbundenen gesetzten Maßnahmen dargestellt wurden, sollen im Rahmen dieser Hauptkategorie nun die

subjektiven Erfahrungswerte sowie Einstellungen der Lehrkräfte zu den zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodellen aufgezeigt werden. Außerdem soll abschließend das vom Kollegium präferierte Modell dargestellt werden.

5.3.2.1 Anlass zur Einführung der Jahrgangsmischung

Hinsichtlich der Annahmen der interviewten Personen über den Anlass einer möglichen Einführung der Jahrgangsmischung an der ausgewählten Schule zeigt sich kein einheitliches Bild. Während eine/ein JunglehrerIn keinerlei Wissen darüber hat, wie es an der Schule zu der Idee der Einführung der Jahrgangsmischung kam (Interview_4, Absatz 14), lassen sich im Hinblick auf die Annahmen der restlichen Lehrenden drei wesentliche Beweggründe aufzeigen: Einerseits werden die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schülerschaft und damit verbunden die Suche nach einer optimalen Fördermöglichkeit als Anlassgrund für die Einführung der Jahrgangsmischung gesehen, andererseits wird für das Vorhaben der Einführung der Jahrgangsmischung der Wunsch auf Leitungsebene als ausschlaggebend erachtet. Außerdem wird der Umstand, dass Mehrstufenklassen in der Öffentlichkeit aktuell sehr gepriesen werden, als möglicher Anlass für die Einführung gesehen.

5.3.2.1.1 Fördermöglichkeit leistungsschwächerer und –stärkerer SchülerInnen

Fünf der interviewten Lehrpersonen sehen die immer stärker wachsende Heterogenität an der Schule als Grund für die Einführungspläne, wie folgendes Zitat deutlich werden lässt: *„Aufgekommen, glaube ich, ist es deswegen, weil es natürlich große Herausforderungen mittlerweile in der Schule gibt. Oder vielleicht eh schon immer gegeben hat [...] weil die Gruppen halt immer inhomogener werden und man sich da halt irgendwas überlegen muss“* (Interview_9, Absatz 12).

Ähnliche Beweggründe sieht auch eine andere Lehrperson für die Einführungspläne, wenn sie in diesem Zusammenhang meint: *„Ich denke halt eben, damit man mehr Spielraum hat, lernschwache Kinder besser zu fördern“* (Interview_3, Absatz 14).

- Fehlende Fördermöglichkeiten in Regelklassen

Ein zentraler Beweggrund für die Einführung der Jahrgangsmischung ist also die Heterogenität, die, wie es scheint, am ausgewählten Schulstandort *„doch irgendwie ausgeprägter ist [...] nicht nur aufgrund des Wissensstandes, sondern einfach auch aufgrund der Sprache“* (Interview_2, Absatz 6). Diese Heterogenität führt unweigerlich zu verschiedenen Leistungsniveaus der SchülerInnen, welchen Lehrpersonen durch Differenzierungsmaßnahmen im

Schulalltag zu begegnen versuchen. Im Durchschnitt differenzieren LehrerInnen der ausgewählten Schule vor allem in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht auf mindestens drei Leistungslevels. Eine Lehrperson merkt in diesem Zusammenhang aber an, dass durchaus weitere Differenzierungsstufen von Nöten wären, für die es aus zeitlichen, aber auch aus personellen Gründen oftmals nicht reicht (Interview_8, Absatz 16).

Eine andere Lehrkraft stimmt mit dem überein, wenn sie Folgendes sagt: „*Wenn ich alleine bin, ist immer ein Teil, würde ich jetzt sagen, nicht sonderlich pädagogisch beschäftigt. [...] Also die Differenzierung, wenn man alleine ist, [...] ist von dem her sehr schwierig, weil dann kann man nur mit einem Teil was machen und der andere muss sich mit irgendwas beschäftigen, wo er auch Routine hat*“ (Interview_9, Absatz 18).

Sowohl die pädagogisch wertvolle Förderung der leistungsschwächeren SchülerInnen, vor allem aber auch die Förderung von leistungsstärkeren Kindern bleibt so in Regelklassen auf der Strecke. Während vorhandene Wissenslücken bei leistungsschwächeren SchülerInnen durch Sprach- und/oder sonstige Förderangebote zu kompensieren versucht werden, gibt es für leistungsstärkere SchülerInnen aktuell sehr wenige zusätzliche Förderungsmöglichkeiten an der Schule. „*Bei uns ist es leider wirklich [...] eine Unterstützung der Schwächeren. Die Oberen [...] kommen so zwischen drinnen dran, aber dass die extra rausgenommen werden, die, die einfach mehr schaffen oder die für etwas anderes bereit wären, das passiert bei uns leider sehr selten*“ (Interview_9, Absatz 96).

- Optimale Fördermöglichkeiten in Mehrstufenklassen

Eine Lehrende beschreibt, dass es sich zeitlich oftmals einfach nicht ausgeht, „*dass man alle gerecht fördert*“ (Interview_8, Absatz 148) und erörtert in diesem Zusammenhang, dass sich diese Förderung in Mehrstufenklassen aber automatisch ergebe. Denn das Organisationsmodell Mehrstufenklasse gibt den Kindern die Chance, entsprechend ihres Tempos und ihres Leistungsstandes, mit dem Jahrgang darunter oder darüber mitzuarbeiten, „*ohne das Gefühl zu haben, mit mir stimmt jetzt etwas nicht, weil ich hinke schon wieder hinten nach oder ich bin schon wieder weiter vorne.*“ (Interview_5, Absatz 8).

- Steigerung der Berufszufriedenheit

Diese optimale Förderung in Mehrstufenklassen wirke sich folglich aber nicht nur positiv auf die SchülerInnen aus, sondern führe auch zu einer höheren Berufszufriedenheit bei Lehrpersonen, „*weil ich glaube, wenn man einfach weiß, man hat [...] alle Kinder optimal beschäftigt und gefördert, dann macht das einfach auch als Lehrer, dann macht einem das glücklicher, weil um das geht's ja*“ (Interview_5, Absatz 92).

- Fördermöglichkeiten im Drehtürmodell

Eine andere Möglichkeit, um eine gerechtere Förderung leistungsstärkerer und -schwächerer SchülerInnen herbeizuführen, bietet das Drehtürmodell. Das Drehtürmodell stellt laut einer Lehrenden genau jene Förderung für leistungsstarke bzw. leistungsschwache SchülerInnen bereit, die in einer Regelklasse aus zeitlichen und personellen Gründen oftmals nicht geleistet werden kann und stellt damit sicher, dass „*niemand mehr durch den Rost fällt*“ (Interview_5, Absatz 78).

- Grenzen der Förderung im Drehtürmodell

Kritisch wird von einer Lehrperson beim Drehtürmodell jedoch die Förderung leistungsstärkerer SchülerInnen eingeschätzt, worin sie auch die Grenzen dieses Modells sieht. „*Also eine Förderung der Kinder, die jetzt am oberen Ende sind, hat ja irgendwann sowieso einen Deckel, weil es nach der vierten [Schulstufe] nichts gibt*“ (Interview_9, Absatz 90). Sinnvoller wäre ihres Erachtens demnach eine Begabtenförderung, also eine Förderung nicht in Richtung der nächsten Schulstufe, sondern dahingehend, dass bereits Erlernte Inhalte vertieft und genauer behandelt werden (Interview_9, Absatz 90).

- Erste Einschätzungen zum Drehtürmodell als Fördermöglichkeit

Obwohl es im Moment noch nicht möglich ist, konkrete Aussagen und Erfahrungswerte über das Drehtürmodell darzulegen, sind erste Annahmen in den Interviews eher ernüchternd: So wird das Drehtürmodell im Hinblick auf die Förderung leistungsstarker und -schwacher Kinder als „*besser als nichts*“ (Interview_5, Absatz 66) beschrieben. Ein(e) InterviewpartnerIn bezeichnet es sogar als „*die faule Version der Mehrstufigkeit*“ (Interview_2, Absatz 234), indem förderbedürftige SchülerInnen einfach in eine andere Klasse geschickt werden, anstatt dass sich die Lehrperson mit ihnen auseinandersetzt, wie dies in einer Mehrstufenklasse der Fall wäre und meint dazu weiters: „*pädagogisch wertvoller Unterricht ist, find ich, halt auch der mühsamste*“ (Interview_2, Absatz 260).

Alles in allem zeigt sich, dass als Grund für die Einführung der Jahrgangsmischung von einigen Lehrenden der Umstand gesehen wird, dass die Differenzierungsmaßnahmen in Regelklassen, durch die versucht wird, den unterschiedlichen Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht zu werden, oftmals keine befriedigende Lösung darstellen. Zeitliche und personelle Gründe machen eine gerechte Förderung für alle Kinder in Regelklassen unmöglich. Positiver werden jedoch die Fördermöglichkeiten im Hinblick auf Mehrstufenklassen und das Drehtürmodell gesehen. Während sich in Mehrstufenklassen per se durch die Organisation dieses Modells die optimale Förderung für leistungsstärkere und -schwächere SchülerInnen ergebe,

wird diese beim Drehtürmodell durch den Wechsel der SchülerInnen in eine andere Schulstufe zum Wiederholen und Üben bestimmter Lerninhalte herbeigeführt. Dennoch wird die Einführung des Drehtürmodells vom Kollegium äußerst kritisch betrachtet.

5.3.2.1.2 Wunsch auf Leitungsebene

- Wunsch nach Mehrstufenklassen

Von drei Lehrenden, die bereits länger an der Schule sind, wird überdies als Anlassgrund zur Einführung der Jahrgangsmischung der Wunsch auf Leitungsebene ausgemacht, wobei ganz klar das Organisationsmodell Mehrstufenklasse im Zentrum stand. In diesem Zusammenhang erörtert eine Lehrperson im Interview Folgendes: *„Ich denk, [...] weil es die Schulleitung will. [...] Weil das Thema gibt's ja schon seit zwei Jahren. Damals bestanden wir aus vier Klassen [...] und damals war's schon ein Thema, ja, wir wollen Mehrstufenklassen. Weil ich hätte dann schon eine erste übernehmen sollen, die eine Mehrstufenklasse ist. [...] Ja und seitdem ist es im Gespräch [...]“* (Interview_7, Absatz 12 – 16).

Auch InterviewpartnerIn 9 beschreibt den klaren Wunsch der Direktion, die Schule in Richtung Mehrstufenklassen zu führen und meint dazu: *„Also das war schon ein klarer Wunsch von ihr [der Direktion], dass wir zur Mehrstufigkeit gelangen. Da hat es auch schon ein sehr klares Konzept gegeben von ihrer Seite, aber da sind natürlich auch zwischendurch ein paar Sachen passiert. Die Räume sind noch weniger geworden und die Stunden sind ganz weg“* (Interview_9, Absatz 78).

InterviewpartnerIn 5 beschreibt ebenfalls, dass die Idee von Mehrstufenklassen bereits seit September 2015 besteht, fügt dem jedoch hinzu, dass die Frage nach den Ressourcen einer tatsächlichen Einführung immer entgegenstand. *„Eigentlich war es schon von Anfang an so. Also wie ich angefangen habe, hat die Schulleitung schon etwas in diese Richtung fallen lassen. [...] Somit war es eigentlich von Anfang an in dieser Schule schon ein Thema. Nur es war halt immer: Haben wir die Ressourcen, was brauchen wir dazu um das umsetzen zu können?“* (Interview_5, Absatz 10).

Die fehlenden Ressourcen an der Schule sind laut InterviewpartnerIn 9 auch ausschlaggebend dafür, dass sich die Schulleitung gegenüber Alternativen zu Mehrstufenklassen, wie etwa dem Drehtürmodell, öffnete. Sie schildert, dass die *„Ergebnisorientiertheit sich sehr geändert hat. Und das empfinde ich als positiv, weil ich meine, es haben sich auch die Rahmenbedingungen geändert“* (Interview_9, Absatz 124).

- Steigerung des Ansehens des Schulstandortes durch Mehrstufenklassen

Als weiteren Grund für den klaren Wunsch der Schulleitung nach Mehrstufenklassen sieht eine Lehrende den Umstand ausschlaggebend, dass Mehrstufenklassen vor allem in höheren Bildungsschichten sehr positiv behaftet sind, was natürlich den Ruf der Schule enorm verbessern würde. Sie stellt den Vergleich mit einer Schule in der näheren Umgebung des Schulstandortes an, welche Mehrstufenklassen führt und deshalb einen sehr guten Ruf nach außen hat. *„Also [...] ich weiß nicht, ob sie so viel besser ist die Schule, aber es ist schon so, dass das bei Eltern, die sich viele Gedanken machen, wo ihr Kind zur Schule geht, sicher Mehrstufigkeit auch einen anderen Anklang findet, [...] als Eltern, die sich über Schule wenig Gedanken machen“* (Interview_8, Absatz 160). Folglich würde sich dadurch auch die Schülerschaft an der Schule verändern, so die Annahme dieser InterviewpartnerIn.

- Auswahl der Modelle

Zwar wird in den Interviews ersichtlich, dass es der klare Wunsch der Schulleitung ist, etwas Alternatives zum Regelunterricht zu haben, sie dennoch die endgültige Entscheidung für das eine oder andere Modell nicht ohne die Zustimmung des Teams treffen würde, *„auch wenn sie ja eigentlich die Machtposition [...] dazu hätte“* (Interview_4, Absatz 92).

Grundsätzlich wird ihre Rolle als sehr unparteiisch beschrieben, da sie sich nie eindeutig für das eine oder andere Modell aussprach, denn *„sie weiß halt ganz genau, dass die Lehrer nur das leisten, was sie gerne leisten. [...] Und sie weiß, sie kann nicht sagen, das bestmögliche Modell ist die Mehrstufenklasse und wenn's dann jeder schlecht durchführt, [...] kommt's am Kind nicht an“* (Interview_5, Absatz 140-142).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich als weiterer Beweggrund für die Einführung der Jahrgangsmischung der Wunsch auf Leitungsebene in den Interviews zeigt. Hierbei wird zunächst der klare Wunsch nach Mehrstufenklassen seitens der Schulleitung aufgezeigt, mit der von den InterviewpartnerInnen vermuteten Intention dahinter, dass Mehrstufenklassen das Ansehen der Schule aufgrund ihres guten Rufes in höheren Bildungsschichten verbessern könnten. Aufgrund fehlender Ressourcen für Mehrstufenklassen ergab sich laut InterviewpartnerInnen aber auch eine gewisse Offenheit der Direktion gegenüber dem Drehtürmodell oder etwa auch der Weiterführung von Regelklassen.

5.3.2.1.3 Aktuelle Modeerscheinung

- Hohes Ansehen der Mehrstufenklassen in der Öffentlichkeit

Generell glaubt eine Lehrperson die Tendenz in der Öffentlichkeit erkennen zu können, dass Mehrstufenklassen aktuell als sehr modern angesehen werden (Interview_9, Absatz 92) und sieht darin einen weiteren Anlassgrund für die Einführungspläne von Mehrstufenklassen an der Schule. Auch eine andere Lehrperson bestätigt dieses öffentliche Bild, das Mehrstufenklassen als modern erscheinen lässt und fügt dem hinzu, dass sie das Gefühl hat, *„dass gerade so ein bisschen gegen Regelklassen abgestunken wird“* (Interview_7, Absatz 146).

- In der Ausbildung vermitteltes Bild von Mehrstufenklassen

Eine andere Lehrkraft sieht die Mehrstufigkeitspläne an der Schule überdies durch den Umstand bedingt, *„dass wir ein sehr junges Team sind, dass die Leute sehr offen sind und weil wir auch frisch von der Uni kommen“* (Interview_1, Absatz 22). Sie schildert, dass das Konzept der Mehrstufenklasse in ihrer Ausbildung *„sehr gepriesen, also in den Himmel gehoben, also so auch ein bisschen gehyped“* (ebd.) wurde. Ihr zufolge wird in der Ausbildung aktuell das Organisationsmodell Mehrstufenklasse als *„das perfekte System“* (Interview_1, Absatz 24) dargestellt, worin sie einen wesentlichen Mitgrund dafür sieht, dass das Team an der Schule, das sehr jung ist und demnach diese Sichtweise auf Mehrstufenklassen in ihrer Ausbildung vermittelt bekam, diesem Veränderungsprozess sehr offen gegenüber steht und gewillt ist, diesen Weg zur Jahrgangsmischung zu beschreiten.

- Gefahr einer möglichen Einführung der Mehrstufenklassen

InterviewpartnerIn 9 betrachtet diesen Hype um Mehrstufenklassen jedoch kritisch, indem sie die oftmals fehlende Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen in Frage stellt. *„Und ich denke mir, Mehrstufigkeit ist jetzt einfach auch modern. Das ist schon längere Zeit modern. [...] Aber ich weiß jetzt nicht, warum man dann dieses Setting allen überstülpt, ohne zu schauen, passt das jetzt für diese Gruppe oder nicht“* (Interview_9, Absatz 92). Damit spricht sie die notwendigen Voraussetzungen, die für Mehrstufenklassen gegeben sein müssen, an, damit dieses System auch seine Erfolge bringen kann.

Es zeigt sich also in den Interviews ein weiterer Grund für die Einführung der Jahrgangsmischung, nämlich das in der Öffentlichkeit gezeichnete Bild von Mehrstufenklassen. Während Mehrstufenklassen als das perfekte Organisationsmodell gepriesen werden, wird von Regelklassen Gegenteiliges behauptet. Diese Ansicht wird auch in der LehrerInnen-Ausbildung vermittelt, was laut einer Lehrkraft der Grund dafür ist, dass der Einführung der Jahrgangsmischung an der Schule vom Kollegium so offen begegnet wird. Jedoch weist eine

Lehrende auf eine Gefahr dieses Hypes um Mehrstufenklassen hin und zeigt die Notwendigkeit auf, immer auch die jeweiligen Kontextbedingungen an der Schule zu berücksichtigen.

5.3.2.2 Voraussetzungen für Mehrstufenklassen

5.3.2.2.1 Ressourcen

Auch im Hinblick auf notwendige Gegebenheiten für das Organisationsmodell äußern die Lehrenden ihre Meinungen. Einen großen Stellenwert nehmen dabei die zur Verfügung stehenden Ressourcen ein. Manche Lehrpersonen berichten von bereits gemachten Erfahrungen in Mehrstufenklassen und den dort vorhandenen Ressourcen, die wesentlich zum Funktionieren dieses Modells beitrugen. *„Dort [in Mehrstufenklassen], sie haben ja super Ressourcen, [...] angefangen von der Einrichtung bis [...] dazu, dass halt zwei LehrerInnen immer in der Klasse sind“* (Interview_6, Absatz 8). *„Sie waren eigentlich meistens schon zu zweit. Außer halt Turnen, das hatten sie alleine [...] Und ich hatte eigentlich auch das Gefühl, dass das deswegen auch gut funktioniert, weil dann hat halt der eine die vierte Klasse rausgenommen, der andere hat die erste Klasse genommen und die anderen zwei Klassen haben derweil geübt. [...] [sie] hatten auch irrsinnig viel Material, große Räume und da hatte auch jede Klasse einen Nebenraum“* (Interview_7, Absatz 6).

In diesen Zitaten wird deutlich, dass vor allem eine ausreichende Bereitstellung der Ressourcen in den Bereichen Personal, Räumlichkeiten sowie Material das System Mehrstufenklasse funktionieren lässt.

Die Ergebnisse aus dem Fragebogen im Hinblick auf die an der Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen für Mehrstufenklassen zeigen jedoch ein ernüchterndes Bild:

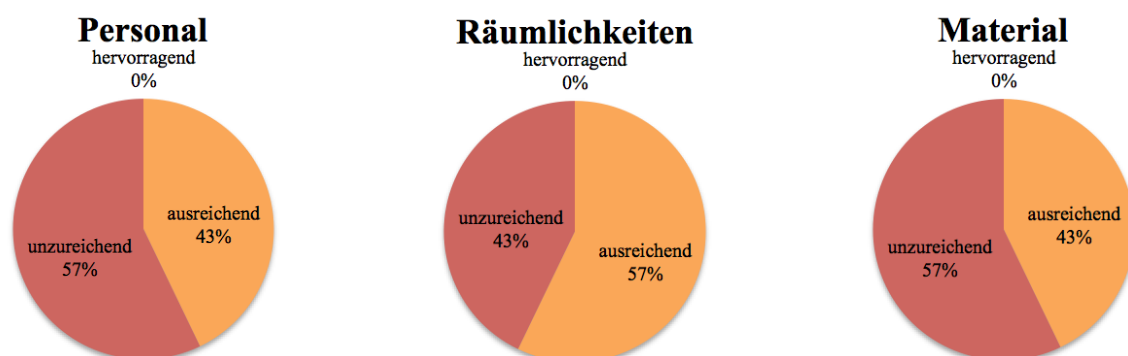


Abb.12: Ergebnis aus dem Fragebogen: Einschätzung der Ressourcen Personal, Material und Räumlichkeiten für Mehrstufenklassen (eigene Darstellung).

Während die Mehrheit der Befragten, nämlich 57%, die Räumlichkeiten für Mehrstufenklassen an der Schule als ‚ausreichend‘ ansieht, werden hingegen die Ressourcen Personal und Material von ebenso 57% als ‚unzureichend‘ angesehen. Auffallend ist, dass keine der befragten Personen die an der Schule vorhandenen Ressourcen für Mehrstufenklassen als ‚hervorragend‘ einschätzt.

- Räumlichkeiten

Ähnlich den Ergebnissen aus dem Fragebogen stehen auch die InterviewpartnerInnen den an der Schule zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten sehr skeptisch gegenüber. Eine Lehrende sieht die räumlichen Ressourcen vor allem vor dem Hintergrund einer zusätzlichen ersten Klasse, die es ab Herbst 2018 an der Schule geben wird, problematisch: „*vor allem jetzt, wenn wir noch eine Klasse bekommen, wird's halt [eng]*“ (Interview_8, Absatz 118).

Abhilfe für die scheinbare Knappheit an Räumlichkeiten für Mehrstufenklassen könnten laut einer Lehrenden Flächen am Gang des Schulgebäudes schaffen, die theoretisch als zusätzliche ‚Lernräume‘ genutzt werden könnten (Interview 6_Absatz 116). Jedoch entkräftet sie diesen Vorschlag in ihren weiteren Ausführungen selbst, da sie die Nutzung des Schulganges als zusätzlichen ‚Lernraum‘ aus architektonischen Gründen als nicht geeignet ansieht (ebd.). Es werden also von allen Lehrpersonen weitere Räumlichkeiten, im besten Falle sogar „*zwei nebeneinander liegende Räume*“ (Interview_9, Absatz 24) gefordert, damit SchülerInnen, aber auch Lehrpersonen in einer angenehmen Atmosphäre arbeiten können.

- Personal

Neben den Räumlichkeiten wird vor allem die Forderung nach zusätzlichem Personal in Mehrstufenklassen laut, denn, wie eine Lehrperson anmerkt, „*bringt mir ein zweiter Raum nichts, wenn ich alleine bin*“ (Interview_8, Absatz 128). Sie führt diese Problematik näher aus und erörtert in diesem Zusammenhang, dass sie ihre Aufsichtspflicht verletzen würde, würde sie die Lerngruppe für Erklärungsphasen teilen und in einen Nebenraum schicken (Interview_8, Absatz 124-126). Außerdem wäre es bei alleiniger Betreuung der Klasse für die Lehrperson nicht möglich, sich voll und ganz auf die jeweilige Lerngruppe zu konzentrieren. „*Weil ich mein, ich kann schon die Erstklässler rausnehmen und ihnen kurz vorne etwas erklären, aber dann hab ich immer meine Augen bei den anderen Kindern und bin nie so bei der Sache, wie es eigentlich gehören sollte*“ (Interview_7, Absatz 62). „*Und deshalb ist das vielleicht dann auch nicht immer fair gegenüber denen, die gerade die Einführung bekommen*“ (Interview_8, Absatz 42).

- Erhöhte Arbeitsbelastung bei Lehrpersonen

Letztlich führe mangelndes Personal in Mehrstufenklassen nicht nur dazu, dass den SchülerInnen kein qualitativ hochwertiger Unterricht geboten werden kann, sondern auch zu einer enormen Arbeitsbelastung bei Lehrpersonen. Das Modell Mehrstufenklasse erfordere es, sehr viel Kraft in die Organisation zu stecken, um das Modell letztlich erfolgreich zu machen.

Diesem Umstand blickt eine Lehrperson kritisch entgegen und spricht in diesem Zusammenhang die für die Gesundheit wichtige Work-Life-Balance an, die sie durch die immense Arbeitsbelastung in Mehrstufenklassen ernsthaft bedroht sieht (Interview_3, Absatz 86). Verstärkt wird dieser Umstand ihrer Meinung nach dadurch, dass es sich bei der ausgewählten Schule um eine Ganztagschule handelt, *„weil [...] wenn du bis halb vier unterrichtest, dann musst du noch alles machen, ich sehe da die Balance einfach nicht drinnen“* (Interview_3, Absatz 114).

Auch das Argument, dass in Ganztagsvolksschulklassen jeweils eine klassenführende Lehrperson für 22 Unterrichtseinheiten sowie eine TeamlehrerIn für 11 Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen, wird von einer Lehrenden dahingehend entkräftet, dass das Ausmaß tatsächlicher Teamstunden bei drei Einheiten liegt (Interview_2, Absatz 24). Diese drei Einheiten sind aber für eine gezielte Förderung bestimmter SchülerInnen, also auch um eine Entlastung für die Lehrpersonen herbeizuführen, schlichtweg zu wenig (Interview_3, Absatz 24).

- Leistungsstärkere SchülerInnen als HilfslehrerInnen

In den Interviews wird eine weitere Problematik, die durch eine Überforderung der Lehrpersonen in Mehrstufenklassen bedingt wird, deutlich. Es werden Bedenken dahingehend geäußert, dass es passieren könnte, dass die älteren bzw. leistungsstärkeren SchülerInnen als HilfslehrerInnen zweckentfremdet werden und *„dass die Älteren noch weniger lernen würden, weil sie den Schwächeren aus jüngeren Klassen helfen. Aber man ja diese einsetzen muss, damit man irgendwie weiterkommt“* (Interview_3, Absatz 46). Zwar wird auf diese Weise die Lehrperson im Unterrichtsgeschehen entlastet, erweise sich aber als klarer Nachteil leistungsstärkerer SchülerInnen, indem diesen dadurch etwa kostbare Zeit, in der sie zusätzliche Förderungen erhalten könnten, genommen wird.

- Herausforderung: JunglehrerInnen

Ein weiterer Punkt, vor dessen Hintergrund das Thema Personal diskutiert wird, ist jener der JunglehrerInnen. Neue, das Team bereichernde KollegInnen befinden sich häufig in ihrem ersten Dienstjahr, was im Hinblick auf das Unterrichten in einer Mehrstufenklasse als besondere Herausforderung gesehen wird. Eine JungkollegIn spricht von großer Unsicherheit im

Hinblick auf Mehrstufenklassen, da sie es als sehr überfordernd empfindet, ohne Berufserfahrung vier Schulstufen auf einmal zu unterrichten (Interview_4, Absatz 70; Absatz 100).

Auch eine andere Lehrperson ist sich dieser Problematik bewusst und meint dazu Folgendes: *„Ich sehe natürlich auch die negativen Seiten vom Mehrstufenmodell, die da sind, wenn man jetzt frisch von der PH [Pädagogischen Hochschule] kommt und man muss alleine in einer Mehrstufenklasse stehen, dann ist das einfach wahnsinnig anstrengend, glaube ich. Also ich glaube nicht, dass das gut leistbar ist, ohne Begleitung“* (Interview_5, Absatz 26). Deshalb sieht sie die Notwendigkeit im Falle der Einführung von Mehrstufenklassen an der Schule, alle zur Verfügung stehenden Ressourcen für einen Zeitraum von drei bis vier Monate für neue KollegInnen aufzuwenden, um so sicherzustellen, dass auch für diese KollegInnen, die wenig bis keine Berufserfahrung haben, die Situation schaffbar ist (Interview_5, Absatz 28).

- Funktionierende Teamarbeit

Eine Lehrende sieht überdies für das Gelingen von Mehrstufenklassen nicht nur die Notwendigkeit der Bereitstellung entsprechender personeller Ressourcen als maßgeblich an, sondern auch, dass die in der Klasse arbeitenden Lehrpersonen ein eingespieltes Team sind. *„Weil ich finde, ein ständiger Austausch ist auch total notwendig. Es muss einfach passen. Und ich glaube, vor allem das ist bei einer Mehrstufenklasse sehr wichtig, dass das Team gut harmonisiert und gut zusammenarbeiten kann, denn sonst kann man's eh gleich schmeißen, weil alleine schafft man das nicht“* (Interview_2, Absatz 136).

- Material

Als dritter großer Punkt, der im Hinblick auf die notwendigen Ressourcen in Mehrstufenklassen in den Interviews aufgezeigt wird, ist die Bereitstellung von Lern- und Lehrmaterial. Dabei werden die von der Schule zur Verfügung gestellten Materialien sowohl von den mittels Fragebogen befragten Lehrpersonen, als auch von vier InterviewpartnerInnen als zu wenig erachtet: *„weil alles, was man da so an der Schule hat, ist, finde ich, auch teilweise ein bisschen zu wenig.“* (Interview_2, Absatz 34).

Darüberhinaus wird in den Interviews auch die Bereitstellung und Herstellung von Lehr- und Lernmaterialien als sehr arbeits- und zeitintensiv dargestellt. *„Ich glaube, in eine Mehrstufenklasse zu gehen und dann jeden Tag für vier Schulstufen Material mitzubringen, das ist einfach nicht machbar. Also das heißt, wenn man Mehrstufenklassen hat, dann muss einfach schon gesichert sein, dass man in dem Jahr, in dem man anfängt, [...] dass man sagt, das*

haben wir schon einmal durchlaufen und da gibt's Materialien, da gibt's volle Kisten und man kann sich daraus bedienen“ (Interview_5, Absatz 84).

- Realisierbar trotz fehlender Ressourcen?

Trotz der beschriebenen Bedenken und Herausforderungen, die das Modell Mehrstufenklasse mit sich bringt, ist InterviewpartnerIn 5 positiv gestimmt und glaubt, dass *„mit ein bisschen Organisation und ein bisschen Goodwill [...] würden wir eine Mehrstufenklasse schon stemmen“* (Interview_5, Absatz 65).

Eine andere Lehrende sieht zwar sehr wohl die positiven Seiten des Mehrstufenklassen-Modells, bringt jedoch ernsthafte Zweifel in Anbetracht der vorhandenen Ressourcen hervor: *„Also das MSK [Mehrstufenklassen] Modell wäre für mich auch präferiert, aber eben mit passenden Ressourcen [...]. Also ich finde, man sollte keine halben Sachen machen [...] oder halb optimal machen für die Kinder. Also es sollte schon immer im Sinne der Kinder sein. Was am besten für sie ist und wie sie am besten lernen können“* (Absatz 268-270).

Damit stimmt eine weitere Lehrperson überein und meint dazu: *„Die Räume sind noch weniger geworden und die Stunden sind ganz weg. Also ich meine, eigentlich ist das Projekt sowieso gestorben, weil wie sollte man denn eine Mehrstufenklasse führen ohne [diese Ressourcen]“* (Interview_9, Absatz 78).

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass für eine mögliche Einführung von Mehrstufenklassen an der Schule von den InterviewpartnerInnen eine für dieses Organisationsmodell adäquate Bereitstellung der Ressourcen im Bereich Räumlichkeiten, Personal und Material gefordert wird. Vor allem die personellen Ressourcen werden in den Interviews breit diskutiert. Mangelndes Personal in Mehrstufenklassen gehe letztlich auf Kosten von (Jung)LehrerInnen, die unter einer enormen Arbeitsbelastung leiden würden, aber auch auf Kosten von älteren SchülerInnen, die unter Umständen als HilfslehrerInnen herangezogen werden würden. Darüberhinaus machen die Ergebnisse sowohl aus den Interviews als auch aus dem Fragebogen deutlich, dass auch die für Mehrstufenklassen als notwendig erachteten Räumlichkeiten an der Schule nicht gegeben sind. Auch das von der Schule bereitgestellte Lern- und Lehrmaterial wird von den Lehrenden als zu wenig erachtet.

5.3.2.2.2 Selbständigkeit der SchülerInnen

Ein weiterer essentieller Punkt, den das Modell Mehrstufenklasse voraussetzt, ist die Fähigkeit der SchülerInnen, selbstständig zu arbeiten. In den momentanen Regelklassen ist jedoch laut Aussagen der InterviewpartnerInnen eine gegenteilige Situation zu beobachten.

- Sprachliche Kompetenz, Selbstorganisation und Motivation als Voraussetzung

Eine intensive Betreuung seitens der Lehrkräfte wird vermehrt gefordert, da ein „*sehr großer Teil [der Kinder] aus unterschiedlichen Gründen nicht selbständig arbeiten kann*“ (Interview_9, Absatz 18). Manchen SchülerInnen fehlt schlichtweg die sprachliche Kompetenz, Aufgabenstellungen zu verstehen und diese folglich ohne fremde Hilfe zu lösen (Interview_7, Absatz 146).

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass sich manche SchülerInnen sehr schwer tun in der Selbstorganisation. Eine Lehrende berichtet in diesem Zusammenhang von Erfahrungen, die sie in einer Mehrstufenklasse bereits gemacht hat: „*Die haben Kinder unterrichtet, die problemlos Deutsch verstanden haben und die strukturiert Arbeiten von zuhause auch gewohnt sind. Also die kennen dieses Sich-Selbst-Organisieren, Sich-Selbst-Motivieren. Also da ist viel intrinsische Motivation dabei, das haben bei uns auch manche Kinder, aber halt sehr wenige*“ (Interview_9, Absatz 24).

Lehrpersonen berichten etwa von vorbereiteten Lernumgebungen, mit denen viele Kinder, trotz mehrmaliger Erklärung, nichts anzufangen wissen (Interview_9, Absatz 120). Auch die Freiarbeit, die in manchen Klassen fixer Bestandteil des Stundenplans ist, wird als sehr schwierig beschrieben, weil einige Kinder diese freie, wenig strukturierte Art von Arbeiten nicht schaffen (Interview_9, Absatz 50). Die fehlende sprachliche Kompetenz, Strukturiertheit sowie Motivation führen dazu, dass manche SchülerInnen eine starke Kontrolle und klare Vorgaben der Lehrperson wünschen (Interview_9, Absatz 54), was in Mehrstufenklassen in ihrer ursprünglichen Form so zumeist nicht vorgesehen ist.

- Selbstständigkeit als Lernprozess

Während eine/ein InterviewpartnerIn glaubt, dass Kinder in Mehrstufenklassen automatisch in ihrer Selbstständigkeit wachsen, und sie darin schlichtweg einen Lernprozess sieht, den sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen beschreiten müssen (Interview_8, Absatz 56), beschreibt eine Lehrperson vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen Gegenteiliges: „*Wir haben schon ein Radl [1.-4. Schulstufe] hinter uns und wir haben das einfach auch bemerkt, dass auch nach vier Jahren, dass das ganz viele Kinder einfach nicht schaffen, weil sie's nicht kennen und weil's ihnen an Strukturiertheit fehlt und auch an Eigenmotivation*“ (Interview_9, Absatz 54).

Es zeigt sich also, dass die mangelnde Selbstständigkeit der SchülerInnen an der Schule das Organisationsmodell Mehrstufenklassen vor eine große Herausforderung stellt. Das Lehren und Lernen in Mehrstufenklassen setzt einerseits ein gewisses Maß an Selbstorganisation

und Motivation der SchülerInnen voraus, da in Mehrstufenklassen häufig offene Unterrichtsformen zum Einsatz kommen und SchülerInnen somit sehr viel selbständig arbeiten müssen. Andererseits ist auch die sprachliche Kompetenz der SchülerInnen eine notwendige Voraussetzung, um Arbeitsaufträge ohne Fremde Hilfe verstehen und so selbständig arbeiten zu können. Nach Aussagen der Lehrenden zeigt sich jedoch, dass es vielen SchülerInnen an der Schule genau an diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten mangelt.

5.3.2.3 Voraussetzungen für das Drehtürmodell

Obwohl es laut zwei InterviewpartnerInnen im Moment noch nicht möglich ist, aufgrund fehlender Praxiserfahrung konkrete Aussagen und Erfahrungswerte über das Drehtürmodell darzulegen (Interview_6, Absatz 112; Interview 9, Absatz 122), äußern dennoch alle Lehrpersonen große Bedenken gegenüber diesem Modell.

- Genaue Einhaltung der Unterrichtsinhalte und -einheiten

Die größte Sorge besteht in der Flexibilität und Spontanität im Schulalltag, die dadurch verloren zu gehen droht. Das genaue Einhalten der Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten ist eine Grundvoraussetzung für dieses Modell. *„Ich muss dann wirklich die Stunde um die Zeit beenden und die nächste beginnen, weil sonst wird's eng“* (Interview_7, Absatz 142).

Das Organisationsmodell Drehtürmodell bedingt aber auch das Einhalten der geplanten Unterrichtsinhalte, was gleichzeitig die Möglichkeit verwehrt, aktuelle Ereignisse spontan zu behandeln oder Unerledigtes, das vom Vortag übrig geblieben ist, ungeplant nachzuholen. Denn das Drehtürmodell suggeriert auch eine gewisse Verantwortung den anderen Lehrpersonen gegenüber, die sich darauf verlassen müssen, dass die vorgegebenen Inhalte auch zum angegebenen Zeitpunkt behandelt werden. Eine Lehrende präzisiert dies wie folgt: *„Ich mag es einfach nicht, weil ich oft dann spontan doch etwas anderes mache im Unterricht [...], wo ich mir denke, dass es sinnvoller ist, da jetzt weiterzumachen als strikt im Plan zu bleiben. Und mit dem Drehtürmodell ist das einfach weg, weil du musst in deinem Plan bleiben. Weil sonst [...], also die anderen können sich nicht darauf verlassen“* (Interview_1, Absatz 80; Absatz 82).

- Passender Zeitpunkt der Unterrichtsinhalte

Darüberhinaus setzt das Drehtürmodell voraus, dass jene Themengebiete, zu deren Vertiefung und Übung SchülerInnen in eine andere Schulstufe wechseln, zeitlich auch in einer anderen Klasse durchgenommen werden. Eine Lehrkraft verdeutlicht dies anhand des Fachs Mathematik: *„Wenn [...] ich im November die schriftliche Multiplikation mache und sehe, es*

können zwei Kinder die 7er Malreihe nicht, dann würde ich das wahrscheinlich jetzt im November mit den Kindern noch einmal aufarbeiten und nicht warten, bis dass das im Mai die zweite Klasse macht“ (Interview_8, Absatz 110). Laut dieser Lehrperson ist die zeitliche Koordination der Unterrichtsinhalte zwischen mindestens zwei Klassen eine notwendig Voraussetzung, aber gleichzeitige Herausforderung, die das Drehtürmodell mit sich bringt.

- Vermehrte Kommunikation im Team

Darüber hinaus erfordert das Drehtürmodell *„irrsinnig viel Absprache und irrsinnig viel Zusammenarbeit“* (Interview_7, Absatz 126). Damit mit dem Modell auch sein tatsächliches Ziel der Förderung und Forderung leistungsschwacher und -starker SchülerInnen verfolgt werden kann, bedarf es gemäß dieser Lehrperson sehr viel an gemeinsamer Organisation und Absprache mit anderen Lehrpersonen, wobei sie dieser nötigen Kommunikation skeptisch entgegensteht. *„Das wird hart, sich da so abzusprechen und da so die Information auszutauschen, dass das auch wirklich was bringt“* (Interview_7, Absatz 162). Denn ich muss als Lehrperson genau wissen, welche Lehrkraft welches Thema zu welchem Zeitpunkt behandelt, um Kinder, die eine Förderung oder Forderung in diese Richtung brauchen, in die jeweils passende Klasse schicken zu können. Der Umstand jedoch, *„dass man genau sagen kann, ich weiß, wo der Lehrer steht, wenn man nicht mal bei seinem Teamlehrer oft genau weiß, wie weit er gekommen ist“* (Interview_3, Absatz 60), wird als große Herausforderung gewertet. *„Ich weiß nicht, [...] ob das machbar ist. Das sind auf jeden Fall sechs, sieben Lehrer, die sich da zusammenraufen müssen und das ist schon hart“* (Interview_7, Absatz 128-130). Eine Lehrperson sieht darin auch den Grund, warum ihrer Meinung nach viele LehrerInnen das Drehtürmodell nicht nutzen werden (Interview_3, Absatz 60).

- Selbstständigkeit der SchülerInnen

Auch die im Hinblick auf die notwendigen Voraussetzungen in Mehrstufenklassen angesprochene Selbstständigkeit der Schülerschaft wird ebenso vor dem Hintergrund des Drehtürmodells diskutiert.

Dabei ist eine Lehrende durchaus skeptisch und meint, dass es gerade jene Kinder sind, die im Rahmen des Drehtürmodells in eine andere Klasse geschickt werden, die Probleme in der Selbstorganisation haben und für die es folglich eine große Herausforderung darstellt, sich in einer anderen Klasse einzufinden (Interview_9, Absatz 58). Außerdem sieht sie im Hinblick auf den Wechsel in eine andere Klasse, den das Drehtürmodell vorsieht, sehr kritisch, dass durch die fehlende Selbstorganisation möglicherweise sehr viel kostbare Lernzeit

verloren gehen könnte. „*Ich meine, da fallen mir, ich weiß nicht, wie viele Kinder ein, die da den ganzen Tag im Haus herumirren und am Abend nichts haben*“ (Interview_9, Absatz 58).

Zusammenfassend zeigt sich also in den Aussagen der InterviewpartnerInnen, dass für das Funktionieren des Drehtürmodells die Notwendigkeit gegeben sein muss, dass einerseits die geplanten Unterrichtsinhalte durchgeführt werden, andererseits der zeitliche Rahmen der Unterrichtseinheiten von 50 Minuten genau eingehalten wird. Aber auch die vermehrte Kommunikation und Absprache im Team hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und der Förderung der SchülerInnen werden als zentrale Voraussetzungen gesehen. Außerdem wird, bedingt durch den räumlichen Wechsel und das Eingewöhnen für gewisse Stunden in eine andere Klasse, von den SchülerInnen Selbstständigkeit und Selbstorganisation gefordert.

5.3.2.4 Soziale Aspekte der Modelle

5.3.2.4.1 Altersheterogenität vs. Altershomogenität

- Altersheterogenität

Die Altersunterschiede in altersheterogenen Lerngruppen ermöglichen es gemäß den Interviewaussagen, dass die SchülerInnen voneinander lernen, sich gegenseitig helfen und dabei Kooperationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein entwickeln.

InterviewpartnerInnen sehen in den unterschiedlichen Altersstufen der Kinder innerhalb einer Klasse etwa die Chance, dass jüngere Kinder so schneller lernen, ihre Impulse besser zu kontrollieren und Streitigkeiten auf einer sachlicheren Ebene auszutragen, indem sie ältere SchülerInnen der Klasse als positive Rollenvorbilder haben (Interview_2, Absatz 132; Interview_9, Absatz 100). Demnach ist laut einer Lehrenden in einer Mehrstufenklasse weniger Soziales Lernen und Intervention seitens der Lehrkraft notwendig, da sich aufgrund der unterschiedlichen Altersstufen „*viel mehr von alleine*“ richtet (Interview_5, Absatz 36).

Anders als in der Jahrgangsklasse wechselt die Zusammensetzung in Mehrstufenklassen jährlich, wodurch sich auch die Qualität sozialer Beziehungen verändert. Eine Lehrende beschreibt etwa das angenehme Lernklima, das sie in Mehrstufenklassen beobachten konnte und welches sie darauf zurückführt, dass, anders als in Regelklassen, in Mehrstufenklassen, neue SchülerInnen in ein bereits bestehendes Sozialgefüge kommen. Die älteren SchülerInnen kennen bereits die Regeln, Rituale und Abläufe im Schulalltag und die neuen SchülerInnen können sich daran orientieren (Interview_5, Absatz 23). Dieser Umstand entlastet einerseits die Lehrperson, führt andererseits aber auch zu einer ruhigeren Lernatmosphäre in Mehrstufenklassen.

- Altershomogenität

Dieser jährliche Wechsel in Mehrstufenklassen wird aber nicht nur positiv gewertet. Im Gegensatz dazu sieht eine Lehrende wiederum in der Regelklasse die Chance, dass LehrerInnen und SchülerInnen im besten Falle vier gemeinsame Jahre haben, in denen sie zusammenwachsen und folglich eine solide Klassengemeinschaft aufbauen können. Dadurch, dass nicht jährlich Kinder die Klasse verlassen bzw. neue SchülerInnen hinzukommen, haben die SchülerInnen und die Lehrperson die Möglichkeit, sich voll und ganz aufeinander einzulassen, was als sehr schön und angenehm beschrieben wird (Interview_7, Absatz 146).

Außerdem werden der Altershomogenität entwicklungstechnische Vorteile zugesprochen. Lehrpersonen sind der Meinung, dass SchülerInnen auch Gleichaltrige brauchen, um ihre alters- und entwicklungsbedingten Interessen und Bedürfnisse realisieren zu können (Interview_5, Absatz 28; Interview_8, Absatz 150). In diesem Zusammenhang stellt die Mehrstufenklasse eine echte Herausforderung dar, da zumeist aus jeder Schulstufe nur wenige Kinder in einer Klasse sind.

Außerdem stellt eine InterviewpartnerIn den Vorteilen der Altersheterogenität ihre/seine Bedenken hinsichtlich der Plausibilität von unterschiedlichen Regeln in jahrgangsgemischten Klassen gegenüber, etwa dann, wenn zum Beispiel Kinder der ersten Schulstufe mehr Zeit mit Spielen verbringen dürfen, da sie aufgrund ihrer kürzeren Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit kürzere Arbeitsphasen haben. Sie wirft die Frage auf, *„ob alle dieses Verständnis auch aufbringen, dass man in der ersten Klasse noch so viel spielen darf und die anderen müssen dann arbeiten“* (Interview_8, Absatz 140). Sie ist der Meinung, dass es somit in Mehrstufenklassen möglicherweise zu Reibungspunkten und Unstimmigkeiten unter den SchülerInnen kommen kann, da ihnen das Verständnis für diese ungleichen Regeln fehle. Darin sieht sie einen Vorteil der Regelklasse, da gleiches Alter auch gleiche Regeln für alle bedeuten würde.

Es zeigt sich also, dass die Altersheterogenität in Mehrstufenklassen sowohl als Vor- als auch als Nachteil von den Lehrenden gesehen wird. Positiv wird der Umstand gewertet, dass in altersheterogenen Lerngruppen SchülerInnen voneinander lernen, sich gegenseitig helfen und dabei Kooperationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein entwickeln können. Im Gegensatz dazu werden als Vorteil der Altershomogenität einheitliche Klassenregeln sowie das Aufbauen-Können einer soliden Klassengemeinschaft gewertet, da die Lerngruppe größtenteils vier Jahre lang gleich bleibt. Darüber hinaus werden auch entwicklungstechnische Vorteile der Altershomogenität als positiv gesehen.

5.3.2.4.2 Inklusion vs. Exklusion

Ein Umstand, der für einige Lehrenden das Drehtürmodell als Alternative zu Regelklassen unattraktiv erscheinen lässt, ist dessen vermutete, nicht inkludierende Wirkung. Während in Regel- und Mehrstufenklassen Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen, egal ob diese sich aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenz, körperlicher oder geistiger Behinderung, Lernschwierigkeiten etc. ergeben, in die Klasse inkludiert sind und dort am Unterricht teilnehmen, stellt das Drehtürmodell eine gegenteilige Situation dar.

- Negative soziale Auswirkungen

Vor allem dann, wenn das Drehtürmodell zur Förderung leistungsschwacher Kinder eingesetzt wird, sind die möglichen negativen Folgen im sozialen Bereich unumstritten. *„Befähigungsförderung und eine Stufe nach oben, ist sicher für alle super. Das glaube ich nicht, dass das ein Problem ist“* (Interview_8, Absatz 112). Anders stellt sich dies jedoch im Hinblick auf die Förderung leistungsschwacher Kinder dar: *„Es gibt sicher manche Kinder, wo ich jetzt schon weiß, die das sicher nicht [...] so einfach wegstecken“* (Interview_8, Absatz 112).

Das Drehtürmodell vermittelt SchülerInnen, dass sie etwas nicht können und deshalb in eine andere Klasse wechseln müssen. Das kann Blockaden beim Kind schaffen und widerspricht zweifelsohne einem inklusiven Gedankengut. Eine Lehrperson berichtet von bereits gemachten Erfahrungen im Hinblick auf das Drehtürmodell und erörtert, dass das Kind *„wirklich beschämt war“* (Interview_2, Absatz 232) in eine niedrigere Klassenstufe zu wechseln und dort mit zwei Jahre jüngeren SchülerInnen mitzulernen.

Zwar werden an der ausgewählten Schule manche Kinder sehr oft für Sprach- oder andere Förderkurse aus dem Regelunterricht herausgenommen, es mache aber laut InterviewpartnerIn 6 sehr wohl einen Unterschied, *„ob ich als TeamlehrerIn die Kinder rausnehme zum Fördern 2.0 oder sie eine Stufe runtergeschickt werden. [...] Das kriegen sie ja dann schon mit, die Kinder“* (Interview_6, Absatz 166).

- Steigerung der Leistungsunterschiede

Das Wegschicken leistungsschwächerer SchülerInnen zum Zweck des Nachholens nicht gekannter Lerninhalte führt in weiterer Folge aber auch dazu, dass diese Kinder Erklärungs- und Übungsphasen in ihrer Stammklasse versäumen. Demnach könnte das Drehtürmodell entgegen seiner Intention dazu führen, dass die Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen einer Jahrgangsklasse noch größer werden (Interview_8, Absatz 106).

- Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft

Das Rausreißen der Kinder kann sich überdies negativ auf die Klassengemeinschaft und die Beziehung zu ihren KlassenkollegInnen auswirken, vor allem dadurch bedingt, dass jene Kinder, die im Rahmen des Drehtürmodells häufig einen Klassenwechsel erleben würden, oftmals auch jene Kinder sind, die für den Sprachförderunterricht und anderweitige Förderkurse aus der Klasse rausgenommen werden.

Diese durch das Drehtürmodell subtil vermittelten Botschaften an das Kind sind für viele interviewte Lehrpersonen ausschlaggebend dafür, dass sie sich gegen das Drehtürmodell aussprechen. *„Diese Stigmatisierung, die man wegstreichen will, [...] hat man dann quasi jeden Tag.“* (Interview_9, Absatz 100). Eine andere Lehrende findet dafür ähnlich klare Worte: *„Ich finde, Ausgrenzung hört sich jetzt vielleicht übertrieben an, aber ich finde, das hat nichts mit einem inklusiven Setting zu tun. [...] Das Gefühl dahinter ist nicht schön. Das fällt bei einer Mehrstufenklasse einfach nicht auf“* (Interview_2, Absatz 224; Absatz 122).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass das Drehtürmodell aufgrund seiner exkludierenden Wirkung sehr kritisch betrachtet wird, vor allem wenn es zur Förderung leistungsschwacher Kinder eingesetzt wird. Es kann dazu führen, dass Kindern das Gefühl vermittelt wird, dass sie aufgrund ihrer mangelnden Leistungen aus der Klasse ausgeschlossen werden. Dies wiederum kann zu deutlich negativen Folgen im sozialen Bereich führen. Aber auch die Leistungsunterschiede zwischen den SchülerInnen können sich durch den Wechsel in eine andere Klasse und somit durch das Verpassen von Erklärungs- und Übungsphasen in ihrer Stammklasse vergrößern, was eindeutig der Intention des Drehtürmodells widerspricht.

5.3.2.5 Präferiertes Modell

Vor dem Hintergrund der in der Hauptkategorie „Perspektive auf die Jahrgangsmischungsmodelle“ aufgezeigten Aussagen der InterviewpartnerInnen, kombiniert mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen, soll abschließend das vom Kollegium präferierte Organisationsmodell aufgezeigt werden. Die Verbindung der Ergebnisse aus den Interviews mit jenen aus dem Fragebogen erlauben es, ein ganzheitliches Bild hinsichtlich der Präferenz aufzuzeigen.

Dabei wird deutlich, dass eine eindeutige Mehrheit des Kollegiums, nämlich 62%, sich für Regelklassen ausspricht. Demgegenüber würden sich 19% Mehrstufenklassen und ebenso 19% das Drehtürmodell als langfristiges Organisationsmodell an der Schule wünschen.

Die im Fragebogen genannten Gründe für die Präferenz des einen oder anderen Modells decken sich weitestgehend mit jenen Aussagen in den Interviews. So werden von vier, die

Regelklasse bevorzugenden Lehrpersonen die Mehrstufenklassen als eigentliches Wunschmodell beschrieben, das sich jedoch aus ihrer Sicht aufgrund fehlender Ressourcen in den Bereichen Räumlichkeiten, Material und allen voran Personal an der Schule nicht umsetzen lässt. Außerdem wird als Argument für Regelklassen die fehlende Selbstständigkeit der SchülerInnen genannt, die sehr viel Unterstützung seitens der Lehrperson und viele Frontalunterrichtseinheiten erfordere. Auch der Umstand, dass Kinder in Regelklassen mit Gleichaltrigen zusammen sind, spricht für das Organisationsmodell Regelklasse.

Als vorteilhaft für das Drehtürmodell wird die Möglichkeit erachtet, dass SchülerInnen gewisse Lerninhalte in einer anderen Klasse wiederholen und festigen können und dort möglicherweise einen anderen Lernzugang zum jeweiligen Thema vorfinden. Auch bei einer längeren Erkrankung des Kindes kann so das Verpasste in einer anderen Klasse nachgeholt werden. Überdies wird die in den Interviews als Herausforderung angesehene klassenübergreifende Kommunikation zwischen den Lehrpersonen als Präferenzgrund genannt.

6 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im Rahmen der in dieser Masterarbeit durchgeführten empirischen Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrende der ausgewählten Wiener GTVS den mit der Einführung der Jahrgangsmischung in Verbindung stehenden Veränderungsprozess wahrnehmen und bewerten. Ziel der Untersuchung war es demnach, die Einstellungen und Meinungen des Kollegiums einerseits zu den Entwicklungsschritten und gesetzten Maßnahmen an der Schule im Hinblick auf eine mögliche Einführung der Jahrgangsmischung einzuholen, andererseits die subjektiven Einschätzungen und Ansichten des Kollegiums in Bezug auf die zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle aufzuzeigen. Überdies sollte im Rahmen dieser Arbeit der Frage nach dem vom Kollegium präferierten Organisationsmodell nachgegangen werden.

Die hierzu aus den Interviews sowie dem Kurzfragebogen gewonnenen zentralen Ergebnisse werden im Folgenden zusammengefasst und vor dem Hintergrund der eingangs behandelten Theorie diskutiert.

6.1 Die Entwicklungsschritte in Richtung Jahrgangsmischung

An dieser Stelle sollen also zunächst die in den Interviews getätigten Aussagen der Lehrpersonen in Bezug auf die Frage nach den gesetzten Entwicklungsschritten auf dem Weg zur Jahrgangsmischung vor dem Hintergrund bestehender Schulentwicklungsliteratur diskutiert werden.

6.1.1 Initiierungsphase

Betrachtet man den Verlauf von Schulentwicklungsprozessen vor dem Hintergrund der angeführten Schulentwicklungstheorie, so findet sich häufig eine Darstellung in drei Phasen (Eikenbusch 1998, S. 40). Dabei geht jedem Schulentwicklungsprozess die Initiierungsphase voraus, in der dem Veränderungswunsch zugrunde liegende Probleme erkannt und beschrieben sowie Lösungsvorschläge entwickelt werden.

- Gemeinsame Vision als Ausgangspunkt

An der ausgewählten Wiener GTVS wurzelt der Veränderungswunsch gemäß den Meinungen eines Großteils der InterviewpartnerInnen in der Belastung und der Unzufriedenheit im Um-

gang mit der stets wachsenden Heterogenität der Schülerschaft und der damit verbundenen verschiedenen Leistungsniveaus und -voraussetzungen der SchülerInnen innerhalb einer Regelklasse. Die Lehrpersonen beschreiben in den Interviews eine Situation, in der es für sie aus zeitlichen, aber auch personellen Gründen in der Regelklasse oftmals nicht möglich ist, den unterschiedlichen Leistungsniveaus durch entsprechende Differenzierungsmaßnahmen zu begegnen.

Äußere Faktoren auf der einen Seite, nämlich die wachsende Heterogenität der Schülerschaft und die damit verbundenen unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen innerhalb einer Regelklasse, sowie innere Organisationsprobleme auf der anderen Seite, nämlich die Möglichkeit, auf diese unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen adäquat zu reagieren, führen Paulston (1976 zit. n. Holtappels 2013, S. 45) zufolge zu einer Störung des institutionellen Gleichgewichts. Eine Möglichkeit, diese institutionelle Balance wiederherzustellen, wird in der Jahrgangsmischung gesehen, die gemäß der Aussage einer InterviewpartnerIn per se durch ihre Organisation eine gerechte Förderung für alle ergibt. Hierbei darf jedoch nicht unbeachtet bleiben, dass die äußere Organisationsform der Jahrgangsmischung allein, ohne ein pädagogisches Konzept, das seine inhaltlich-methodische Gestaltung an der Heterogenität der SchülerInnen ausrichtet, nicht zu diesem gewünschten Erfolg führen wird (Laging 2003, S. 23).

Neben einer von den InterviewpartnerInnen angenommenen Möglichkeit der Jahrgangsmischung zur optimalen Förderung der SchülerInnen wird als weiterer Anlassgrund in den Interviews das in der Öffentlichkeit verbreitete positive Bild von Mehrstufenklassen und damit verbunden der Wunsch auf Leitungsebene genannt, durch Mehrstufenklassen das Ansehen des Schulstandortes zu verbessern und demnach Kinder aus höheren Bildungsschichten als SchülerInnen zu gewinnen.

Betrachtet man die in den Interviews genannten Gründe für eine mögliche Einführung der Jahrgangsmischung, so wird deutlich, dass unter den interviewten Personen keine einheitliche Auffassung im Hinblick auf den Einführungsgrund der Jahrgangsmischung besteht. Der Umstand, dass einige der interviewten Personen die größer werdende Heterogenität der Schülerschaft, andere wiederum das in der Öffentlichkeit vertretene positive Bild von Mehrstufenklassen und damit in Zusammenhang stehend den Wunsch der Schulleitung zur Steigerung des Ansehens des Schulstandortes als Anlassgrund sehen, zwei KollegInnen überdies keinerlei Wissen über den Beweggrund zur Einführung der Jahrgangsmischung haben, erscheint jedoch nicht unproblematisch.

Holtappels (2013, S. 56) sieht nämlich für das Gelingen von schulischen Innovationen gemeinsam vereinbarte Visionen als unabdingbar, da dadurch das Engagement, die Motivation und somit auch die Beteiligung der Lehrpersonen im Hinblick auf das Innovationsvorhaben gestärkt wird. Einer gemeinsamen Vision von Veränderung geht jedoch laut Dalin et al. (1996 S. 46f.) eine gemeinsame Diagnose der die Veränderung notwendig machenden Problematik voraus. Ein unklarer Beweggrund um die Einführung der Jahrgangsmischung, wie er sich etwa in den Interviews zeigt, kann demnach dazu führen, dass gemeinsame Visionen und Ziele fehlen und sich folglich Widerstände gegen die Innovation bilden. Demnach besteht in Bezug auf den Anlassgrund der Einführung der Jahrgangsmischung Aufklärungsbedarf. Dies ist dahingehend bedeutsam, um Entscheidungen und Prozesse durchschaubar zu machen und mögliche Unklarheiten hinsichtlich der Entwicklungsziele aus dem Weg zu schaffen.

- Entwickeln eines Schulprogrammes

Überdies wird in der Literatur das Anfertigen eines Schulprogrammes, in welchem die Visionen und die „konsenshaft vereinbarten Ziele und Grundorientierungen im Kollegium“ (Holtappels 2013, S. 56) festgehalten sind, als essentiell für einen positiven Schulentwicklungsverlauf angesehen. In den Interviews findet aber das Vorliegen solch eines Schulprogrammes im Hinblick auf die Einführung der Jahrgangsmischung keine Erwähnung. Jedoch könnte sich die Entwicklung solch eines Schulprogrammes vor dem Hintergrund der in den Interviews aufgezeigten Problematik der hohen Fluktuation im Team als vorteilhaft für das Gelingen des Schulentwicklungsprozesses erweisen. Demnach könnte neuen KollegInnen ein Dokument mit gemeinsam vereinbarten Visionen, Zielen und Grundorientierungen in diesem Veränderungsprozess Richtung Jahrgangsmischung an die Hand gegeben werden und ihnen somit der Einstieg in diesen Veränderungsprozess erleichtert und ihre Innovationsbereitschaft gesteigert werden.

- Schulleitung als Entwicklungshelferin

Trotz Fehlen eines Schulprogrammes zeichnet sich der Veränderungsprozess an der Schule dennoch durch eine Fülle die Einführung der Jahrgangsmischung betreffenden Ideen, Vorschlägen und Visionen aus. Einen wichtigen Stellenwert nimmt hierbei die Schulleitung ein.

Es zeigt sich in den Interviews ein Bild der Schulleitung, welches in der Literatur auch als „Türöffnerin“ bzw. „Entwicklungshelferin“ (Demmer-Dieckmann 2005, S. 44) beschrieben wird. Denn sie brachte die Idee der Jahrgangsmischung überhaupt an die Schule und treibt diese seither mit viel Engagement und Motivation voran. Dabei gelingt es ihr den interviewten Personen zufolge, stets die Balance zwischen Leitung und Freiheit zu bewahren, indem

sie bei der Vorgabe der weiteren Entwicklungsschritte in diesem Veränderungsprozess immer auch die Bedürfnisse, Wünsche, Ideen und Vorschläge des Kollegiums miteinzubeziehen versucht. Diese Vorgehensweise der Schulleitung wurde laut InterviewpartnerInnen etwa dadurch deutlich, dass das zu Beginn klare Vorhaben seitens der Schulleitung, die Schule Richtung Mehrstufenklassen zu führen, bedingt durch das Feedback nach den Mehrstufentagen und dem Offenkundig-Werden fehlender Ressourcen an der Schule für Mehrstufenklassen, abgeschwächt wurde. Sie ging folglich auf die Kritik des Kollegiums ein und es wurde nach einer Alternative gesucht, die momentan im Drehtürmodell besteht.

- Installation von Arbeits- und Steuergruppen

Neben der Schulleitung nimmt die Bildung von Steuergruppen im Hinblick auf einen gelingenden Verlauf von Schulentwicklungsprozessen in der Literatur eine zentrale Bedeutung ein (Dedering 2012, S. 95; Holtappels 2013, S. 60; Dalin et al. 1996, S. 47). In den Konferenzprotokollen wie auch in den Interviews findet das Bestehen solch einer Steuergruppe im Hinblick auf den Schulentwicklungsprozess Richtung Jahrgangsmischung jedoch keine Erwähnung, wodurch davon auszugehen ist, dass von der Bildung solch einer Gruppe an der ausgewählten Schule abgesehen wurde.

Dabei wird der Steuergruppe weitreichende positive Wirkung im Veränderungsprozess zugeschrieben. Sie befasst sich mit konkreten Fragen der Schulentwicklung und wirkt aktiv und gestaltend an diesem Prozess mit (Holtappels 2013, S. 60). Eine weitere wichtige Aufgabe stellt überdies ihre Unterstützung und Koordinierung der Arbeitsgruppen dar (Berkemeyer/Holtappels 2007, S. 122), was sich vor allem im Hinblick auf die ausgewählte Wiener GTVS als sehr nützlich erweisen könnte.

Denn zwar wird die Arbeit in den Arbeitsgruppen, mit der das Ziel verfolgt wird, den Mehrstufigkeitsprozess zu begleiten und einen Materialgrundstock für einzelne Fächer zu erstellen, von den Lehrpersonen als notwendig und bereichernd erachtet, die in den Arbeitsgruppen geleistete Arbeit aber oftmals als sehr arbeits- und zeitaufwendig beschrieben und die Arbeitsergebnisse viel zu selten von den KollegInnen genutzt. Überdies führe die hohe Fluktuation im Team dazu, dass die Arbeit in den Arbeitsgruppen oftmals stagniert.

Eine Möglichkeit, die Arbeit in den Arbeitsgruppen anders auszurichten und dadurch dem Nicht-Nützen der hergestellten Arbeitsmaterialien, dem Gefühl des Nicht-Vorankommens sowie dem mit der Tätigkeit in den Arbeitsgruppen verbundenen hohen Arbeits- und Zeitaufwand entgegenzuwirken, wird von einer Lehrkraft in der Fokussierung auf zwei Arbeitsgruppen pro Schuljahr gesehen. Durch die Vergrößerung der an der jeweiligen Arbeitsgruppe arbeitenden Lehrpersonen würde demnach das eventuelle Wegfallen von Mitgliedern der

Arbeitsgruppe abgefangen, überdies die Arbeitsbelastung minimiert, sowie ein breiteres Wissen um die Arbeitsergebnisse im Kollegium herbeigeführt werden.

Dies erscheint vor allem vor dem Hintergrund der getätigten Aussagen zur Einschätzungen der materiellen Ressourcen für Mehrstufenklassen als sehr zentral. Obwohl in den Arbeitsgruppen intensiv daran gearbeitet wird, Ideen und Materialien für einen mehrstufigen Unterricht zu entwickeln, sieht ein überwiegender Teil des Kollegiums für eine mögliche Einführung von Mehrstufenklassen die Ressourcen im Bereich Material an der Schule dennoch als nicht ausreichend an. Dies macht den Umstand deutlich, die Strategie und das Konzept, welches den Arbeitsgruppen in diesem Schulentwicklungsprozess zugrunde liegt, zu überdenken und möglicherweise zu ändern. Hierbei können die Steuergruppen einen zentralen Stellenwert einnehmen.

Dennoch, und dies wird in den Interviews auch immer wieder erwähnt, wird die Arbeit in den Arbeitsgruppen als ein wesentlicher Bestandteil dieses Veränderungsprozesses gesehen. Ähnlich der von Bensen/Holtappels (2006, S. 167f.) beschriebenen „professionellen Lerngemeinschaft“ bieten sie, unter der Prämisse, den Unterricht effektiver zu gestalten, die Möglichkeit, Ideen und Materialien im Team zu entwickeln und sich darüber auszutauschen, was von einigen KollegInnen als sehr wertvoll empfunden wird.

- Fortbildungen als Teil der Entwicklungsstrategie

Dieser Prämisse folgen auch die Schulinternen LehrerInnenfortbildungen (SCHILF), die ebenfalls zur Begleitung der Einführung des Mehrstufigkeitsprozesses an der Schule installiert wurden und in engem Zusammenhang mit den Arbeitsgruppen stehen. Diese SCHILFs werden vom Kollegium jedoch mit geteilter Meinung hinsichtlich ihrer Nützlichkeit für den Veränderungsprozess eingeschätzt. Während KollegInnen diese zwar als ein teambildendes Element, jedoch als nicht maßgebend für den Fortschritt des Mehrstufigkeitsprozesses sehen, da es oftmals lediglich um die Präsentation der Arbeitsergebnisse der Arbeitsgruppen geht, erachten andere Lehrkräfte diese Fortbildungen wiederum als sehr wertvoll. Ihrer Meinung nach bieten sie die Möglichkeit, um über gesetzte Maßnahmen und Aktivitäten in diesem Veränderungsprozess, aber auch über die Arbeit in den Arbeitsgruppen zu reflektieren und Neues zu planen. Damit stimmen sie mit Holtappels (2013, S. 61) überein, der Schulinterne Fortbildungen ebenfalls als gewinnbringende Strategien zur Weiterentwicklung von Schulen beschreibt.

6.1.2 Implementierungsphase

All diese beschriebenen Maßnahmen im Hinblick auf die angestrebte Einführung der Jahrgangsmischung an der Schule können der Initiierungsphase zugeschrieben werden. Auf die Initiierungsphase folgt in der Regel die Implementierungsphase (Eikenbusch 1998, S. 40), die sich in der ausgewählten Schule in der Erprobung jahrgangsgemischter Klassen an den Mehrstufentagen sowie der Planung der Einführung des Drehtürmodells zeigt. Die Institutionalierungsphase, in der die geplante Maßnahme sodann Teil des Regelbetriebes wird, ist an der Schule noch nicht erreicht.

- Erprobung des Reformkonzeptes: die Mehrstufentage

Die Idee, Mehrstufenklassen vor einer tatsächlichen Einführung in der Praxis auszuprobieren, wird dabei von allen Lehrpersonen als sehr bereichernd empfunden, vor allem was die Unterrichtsvorbereitung und die Lernorganisation in jahrgangsübergreifenden Klassen betrifft.

In den Interviews wurde in diesem Zusammenhang jedoch deutlich, dass sich bei manchen, vor allem hinsichtlich der Jahrgangsmischung unerfahrenen KollegInnen, Unsicherheit über die eigenen Kompetenzen im Hinblick auf den Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen und den damit verbundenen neuen Anforderungen an sie zeigten. Unsicherheitsgefühle und damit verbunden auftretende Widerstände gegen die geplante Innovation werden auch von Holtappels (2013, S. 48) beschrieben und als in Schulentwicklungsprozessen nicht unüblich bezeichnet.

Lehrpersonen, die bereits Erfahrungen in Mehrstufenklassen sammeln konnten, nahmen hingegen die Unterrichts- und Lernorganisation im Hinblick auf die bewusst verstärkte Heterogenität und damit verbunden noch größeren Unterschiede in den Leistungsniveaus der Schülerschaft als weniger belastend wahr als KollegInnen, die noch keinerlei Erfahrungen in Bezug auf die Mehrstufigkeit hatten. Dieses Bild spiegelt sich auch in Studien (Geiling et al. 2008, S. 236) zur Haltung von Lehrpersonen gegenüber dem Konzept ‚Jahrgangsmischung‘ wider. Die Studie wie auch die Interviewaussagen machen deutlich, dass sich die Belastung, die mit dem Unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen verbunden ist, mit ansteigender Erfahrung und Routine mit der Jahrgangsmischung verringert.

Positiv wird im Hinblick auf den gesetzten Entwicklungsschritt der Mehrstufentage auch die dadurch ermöglichte Einsicht in die Arbeitsweisen der KollegInnen und dadurch bedingte erhöhte Zusammenarbeit genannt. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund der von Sonnleitner (2014, S. 86f.) geforderten verstärkten Zusammenarbeit und Erweiterung der Teamfähigkeit in jahrgangsgemischten Klassen essentiell.

Kritik in Bezug auf die Mehrstufentage zeigte sich jedoch dahingehend, dass die Planungszeit für die Mehrstufentage von manchen KollegInnen als zu kurz bzw. zu wenig effektiv genutzt empfunden wurde. Auch der Umstand, dass man sich für die Mehrstufentage im April 2018 für das reine Üben in den Schulbüchern entschied, wurde als problematisch aufgezeigt. Dadurch, dass jede Klasse zumindest in den Hauptfächern in ihren Schulbüchern arbeitete, wurden gewinnbringende Erfahrungen im Hinblick auf einen tatsächlich mehrstufigen Unterricht verwehrt. Das Ausprobieren verschiedener Organisations- und Umsetzungsformen sowie verschiedener methodisch-didaktischer Unterrichtsformen wäre laut einer Lehrkraft wünschenswert gewesen, um demnach einen tatsächlichen Einblick in die Unterrichtsrealität in Mehrstufenklassen unter den an der Schule gegebenen Voraussetzungen hinsichtlich Material, Personal und Schülerschaft zu erlangen.

In diesem Sinne wird in den Interviews auch häufig die Kritik hervorgehoben, dass die Mehrstufentage einerseits eine Momentaufnahme, andererseits eine gestellte Situation darstellen, wodurch es folglich schwierig ist, zu beurteilen, ob das Konzept an der Schule langfristig funktionieren würde.

Was sich jedoch zeigte, ist der Umstand, dass vor allem in den Hauptfächern zwei Lehrpersonen anwesend sein müssen, um einen pädagogisch qualitativ hochwertigen Unterricht bieten zu können. Fehlende Ressourcen in den Bereichen Personal, Material und Räumlichkeiten gehen laut Meinungen der InterviewpartnerInnen auf Kosten der Schülerschaft und auch der Lehrpersonen und würden letztlich zu keiner Verbesserung der aktuellen Situation führen. Dem stimmt auch Hinz (2009, S. 141) zu, die „erhöhte Finanzbedarfe zur Schaffung und Erweiterung anregungsreicher Lernarrangements (Klassenräume, Freiarbeits- und Experimentierecken) sowie eine Aufstockung des pädagogischen Personals (Doppelbesetzungen, Teambildungen)“ als notwendige Bedingungen für Mehrstufenklassen ansieht.

- Erprobung von Varianten: das Drehtürmodell

Als eine Reaktion auf diese Ressourcenknappheit an der Schule im Hinblick auf Mehrstufenklassen kann die Planung des Drehtürmodells gesehen werden. Angestoßen wurde die Planung des Drehtürmodells aus der gleichen Intention heraus wie die Mehrstufenklassen, nämlich um für leistungsschwächere und -stärkere SchülerInnen eine Förder- und Fordermöglichkeit zu bieten, für die laut Aussagen der InterviewpartnerInnen in der Jahrgangsklasse oftmals zu wenig Zeit besteht. Im Gegensatz zur Mehrstufenklasse sollte dieses Modell jedoch leichter und schneller zu organisieren sein und überdies mit weniger Ressourcen realisiert werden können, was sich auch mit Annahmen aus der Literatur deckt (Pauly 2016, S. 4).

Obwohl das Drehtürmodell aktuell noch einem Praxistest unterzogen wird und es demnach den KollegInnen in den Interviews noch nicht möglich war, weitreichende Erfahrungen über das Drehtürmodell darzulegen, zeigen sich dennoch kritische Stimmen hinsichtlich des Einführungsprozesses dessen. Dabei wird einerseits die Planung der Einführung des Drehtürmodells ab September 2018 als zu schnell und zwanghaft empfunden, indem die Bedürfnisse und Meinungen des Kollegiums hierzu kaum Beachtung fanden. Andererseits zeigt sich, dass die Plausibilität der Einführung dieses Modells fehlt. Solche undurchsichtigen Entscheidungslagen und -prozesse, wie sie sich auch bei der Einführung der Jahrgangsmischung an der Schule zeigten, können zu Widerständen gegen die Innovation führen und den Schulentwicklungsprozess behindern.

- Widerstände in der Implementationsphase

Insgesamt zeigt sich, dass vor allem in der Implementationsphase kritische Argumente und Widerstände gegen die geplante Maßnahme der Einführung der Jahrgangsmischung laut werden. Diese Widerstände wurzeln einerseits in der Unklarheit mancher Entscheidungslagen (Ursprung der Einführungs idee der Mehrstufenklasse sowie des Drehtürmodells), andererseits in Unsicherheiten über die eigenen Kompetenzen, die die Jahrgangsmischung im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit sich bringt. Aber auch Ängste vor Verlust von Sicherheit und Routinen sowie eine erhöhte Arbeitsbelastung durch die Arbeit an diesem Schulentwicklungsprozess, etwa in Form der Arbeitsgruppen, spielen eine Rolle.

Nach Hage/Aiken (1970, S. 104) rührt das Aufkommen von Widerständen vor allem in der Implementationsphase darin, dass in dieser Phase das Gleichgewicht der Organisation am stärksten bedroht ist, da die Neuerung mit all ihren Chancen und Herausforderungen in dieser Phase Wirklichkeit wird und die handelnden Personen damit umgehen lernen müssen.

- Instrument der Evaluation

Vor allem in dieser Phase der Implementation sowie der aufkommenden Widerstände seitens des Kollegiums kann das Instrument der Evaluation für das Weiterkommen in diesem Veränderungsprozess bedeutend sein (Holappels 2013, S. 63). Auch in den Interviews wird die Notwendigkeit schulinterner Evaluationen von Lehrpersonen hervorgehoben, gleichzeitig aber darauf hingewiesen, dass vor allem nach den Mehrstufentagen eine schulinterne Evaluation im Rahmen einer SCHILF wünschenswert gewesen wäre.

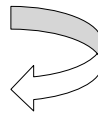
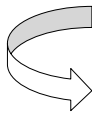
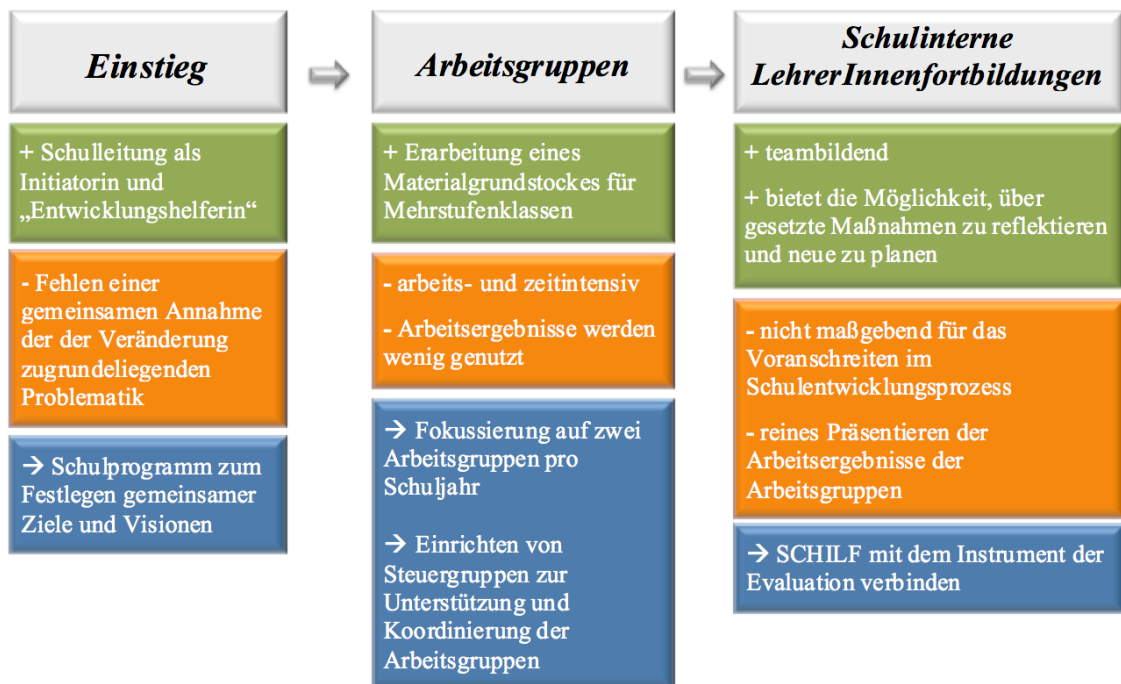
6.1.3 Zusammenfassung

Alles in allem zeigt sich, dass die ausgewählte Wiener GTVS mit den gesetzten Entwicklungsschritten einer Veränderungsstrategie folgt, die sich im Hinblick auf den möglichen Einführungsprozess der Jahrgangsmischung durchaus als förderlich erweist.

Obwohl AutorInnen (Per Dalin 1996, S. 44; Eikenbusch 1998, S) immer wieder darauf hinweisen, dass sich diese aufgezeigten Phasen (Initiation, Implementation und Institutionalisierung) und darin vorgesehenen Entwicklungsschritte aufgrund kontextueller Bedingungen in jeder Schule unterschiedlich darstellen können, geben sie dennoch eine Anregung für mögliche weitere, ergänzende Entwicklungsschritte an der ausgewählten Schule. Vor dem Hintergrund der in den Interviews angesprochenen Kritikpunkte und Einschätzungen der an der Schule gesetzten Entwicklungsschritte wird die Notwendigkeit einer Modifizierung bzw. Erweiterung deutlich.

Die nachfolgende Abbildung fasst die in diesem Kapitel beschriebenen Entwicklungsschritte noch einmal zusammen und zeigt dabei die von den InterviewpartnerInnen aufgezeigten Chancen (grünes Feld) und Belastungen (oranges Feld) der jeweils gesetzten Maßnahme auf. Mögliche Vorschläge für weitere Entwicklungsschritte, die sich in der Literatur als gewinnbringend für den Schulentwicklungsverlauf erweisen und innerhalb dieses Kapitels aufgezeigt wurden, finden in dieser Grafik ebenfalls ihre Darstellung und sind blau hinterlegt.

INITIIERUNGSPHASE



IMPLEMENTIERUNGSPHASE

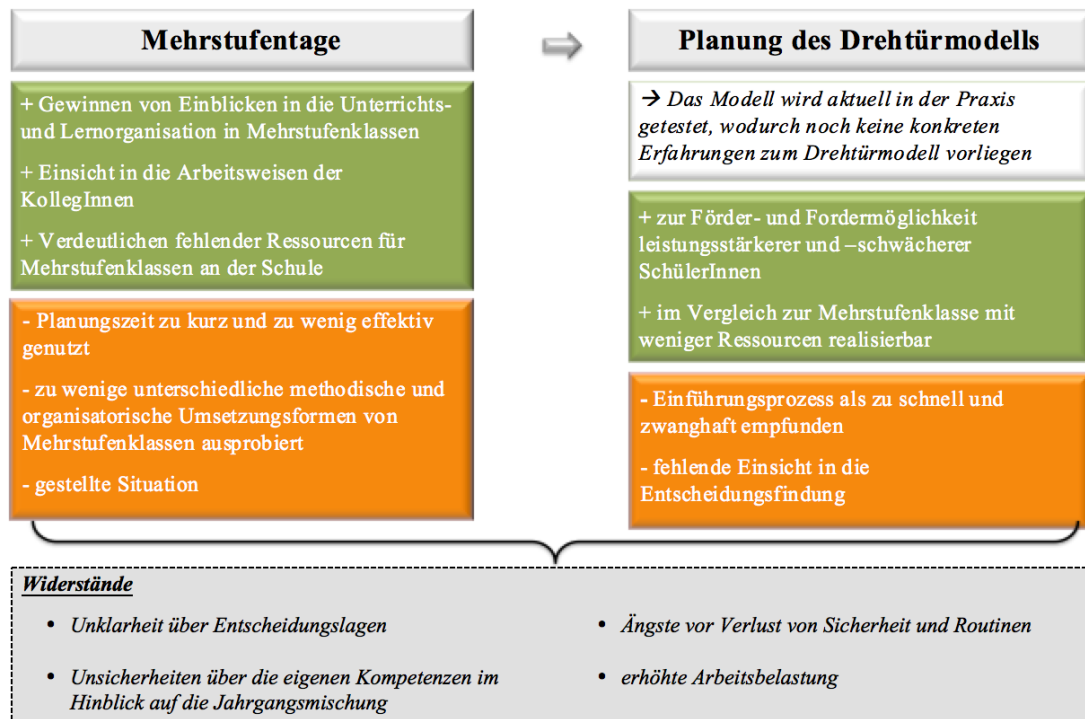


Abb.13: Einschätzung der gesetzten Entwicklungsschritte seitens des Kollegiums (eigene Darstellung).

6.2 Einschätzung und Bewertung der Aspekte der zur Auswahl stehenden Organisationsmodelle

Die aufgezeigten Entwicklungsschritte stehen dabei immer im Zusammenhang mit den Meinungen und Ansichten des Kollegiums im Hinblick auf die Aspekte der zur Auswahl stehenden Organisationsmodelle. Denn die subjektiven Einschätzungen der Lehrpersonen zu den jeweiligen Modellen nehmen natürlich Einfluss auf die weiteren Vorgehensweisen in diesem Veränderungsprozess, gleichzeitig haben aber auch die Entwicklungsschritte, wie etwa die Testung von Mehrstufenklassen an den Mehrstufentagen, Einfluss auf das von den Lehrpersonen vertretene Bild der jeweiligen Organisationsform.

Wie bereits aufgezeigt, stehen an der Schule neben dem Weiterführen der Regelklassen, die mögliche Einführung von Mehrstufenklassen sowie des Drehtürmodells als alternative Formen jahrgangsgemischten Lernens zur Debatte, wobei jedes dieser Modelle gemäß den Aussagen des Kollegiums Möglichkeiten sowie Herausforderungen und Grenzen aufweist, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

6.2.1 Chancen des Organisationsmodells „Mehrstufenklasse“

Die weitreichenden Möglichkeiten, die Mehrstufenklassen unter den schulspezifischen Kontextbedingungen mit sich bringen können, bewerten die Lehrpersonen vor allem vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen an den Mehrstufentagen.

- Optimale Fördermöglichkeit leistungsschwächerer SchülerInnen bei gleichzeitiger Entlastung der Lehrperson

Allen voran heben alle neun InterviewpartnerInnen das gegenseitige Helfen, welches bereits von namhaften reformpädagogischen VertreterInnen wie Maria Montessori (1996, S. 203) oder Peter Petersen (1984, S. 135) ins Zentrum ihrer jahrgangsgemischten Pädagogik gerückt und als chancenreich für die soziale und kognitive Entwicklung der SchülerInnen gesehen wurde, besonders hervor.

Durch die Übernahme von Erklärungsaufgaben durch ältere bzw. leistungsstärkere SchülerInnen wird es laut Interviewaussagen möglich, dass die SchülerInnen selbstständiger arbeiten und weniger auf die Lehrperson angewiesen sind, was wiederum die Lehrperson im Unterrichtsgeschehen enorm entlastet und gleichzeitig die Möglichkeit schafft, sich leistungsschwächeren SchülerInnen vermehrt zuzuwenden und diesen die gebrauchte Hilfestellung zu leisten. Diese individuelle Zuwendung sei in Regelklassen oftmals nicht möglich. Zwar wer-

den, den unterschiedlichen Leistungsniveaus Rechnung tragend, sehr wohl auch in den Regelklassen Differenzierungsmaßnahmen bereitgestellt, jedoch laut Aussagen der InterviewpartnerInnen in einem nicht ausreichenden Maße.

Als besonders wertbringend erachtet wird auch das individualisierte Lernen, das mit dem Konzept Mehrstufenklassen oftmals einhergeht und durch das es laut interviewten LehrerInnen möglich wird, dass SchülerInnen gemäß ihres Lerntempos und Leistungsstandes arbeiten und demnach bestmöglich gefördert und gefordert werden.

Angesichts der beschriebenen Situation sehen die InterviewpartnerInnen mit dem Konzept von jahrgangsgemischten Klassen die optimale Förderung der SchülerInnen realisiert. Mit dieser optimalen Fördermöglichkeit verbunden sehen sie wiederum eine Steigerung der Berufszufriedenheit, was Geiling et al. (2008, S. 236) in einer Untersuchung auch bestätigen.

Obwohl dem gegenseitigen Helfen weitreichende Chancen zugesprochen werden, ist sich eine Lehrkraft in Bezug darauf jedoch durchaus bewusst – und damit spricht sie eines der in der Literatur häufig zu findenden kritischen Argumente gegen die Jahrgangsmischung an – dass ältere bzw. leistungsstärkere SchülerInnen sich keinesfalls ständig in der Rolle als HilfslehrerInnen befinden dürfen. Wie den leistungsschwächeren SchülerInnen steht auch ihnen eine optimale Förderung zu.

- Entspannung der sozialen Situation

Eine weitere Chance jahrgangs- und altersübergreifender Klassen zeigte sich an den Mehrstufentagen im Sozialverhalten der SchülerInnen und im Umgang miteinander. Die Lehrpersonen beschreiben das Sozialverhalten der SchülerInnen als generell entspannter. Ältere SchülerInnen mussten nicht wie in einer Regelklasse mit Gleichaltrigen ständig um ihre Anerkennung kämpfen und sich beweisen, jüngere SchülerInnen wurden hingegen aufgrund der Vorbildfunktion der Älteren als impulskontrollierter beschrieben. Überdies trat das gemeinsame altersübergreifende Spielen in den Vordergrund

Eine Lehrperson vermutet, dass in Mehrstufenklassen generell weniger Soziales Lernen und Intervention seitens der Lehrkraft notwendig sei. Diese Annahme bestätigt Laging (2003, S. 22). Auch er konstatiert, dass durch die bewusst herbeigeführte (Alters-)Differenz in Mehrstufenklassen das Gegeneinander, das Konkurrieren und die problematischen sozialen Situationen deutlich geringer werden und an dessen Stelle ein Gefühl des Miteinanders rückt.

Ein weiterer Vorteil wird von den InterviewpartnerInnen dahingehend beschrieben, dass in einer Mehrstufenklasse immer ein Großteil der SchülerInnen die Methoden, Regeln und Rituale bereits kennt und die „Neuen“ damit vertraut machen kann. Damit verbunden sieht Hinz (2009, S. 136), wie auch die LehrerInnen, eine enorme Erleichterung für die Lehrperson.

6.2.2 Grenzen des Organisationsmodells „Mehrstufenklasse“

- Öffnung des Unterricht und Selbstständigkeit der SchülerInnen

Als zentrale Herausforderung sehen die Lehrpersonen jedoch die mit dem Konzept der Jahrgangsmischung oftmals verbundenen Formen des offenen Unterrichts vor dem Hintergrund der Merkmale der Schülerschaft an. Obwohl die Mehrstufentage aufgrund der überwiegenden Arbeit in Schulbüchern einen tatsächlichen Einblick in die Arbeitsweisen im Rahmen eines offenen Unterrichts verwehren, lassen Lehrpersonen dennoch Zweifel laut werden. Diese richten sich vor allem gegen die Fähigkeit eines großen Teils der SchülerInnen an der ausgewählten Schule zum selbstständigen, selbstgesteuerten Lernen, was von AutorInnen jedoch als essentiell für die Arbeit in offenen Unterrichtssituationen erachtet wird (Reiß/Werner 2007, S. 118; Sonnleitner 201, S. 83).

Gemäß den Aussagen einiger InterviewpartnerInnen scheitert das selbstständige Arbeiten der Schülerinnen jedoch oftmals an einem Mangel an sprachlicher Kompetenz – ca. ein Viertel der SchülerInnen an der Schule besuchten im Schuljahr 2017/18 einen Sprachförderkurs, weil sie der Unterrichtsprache nicht ausreichend folgen konnten.

Aber auch die intrinsische Motivation, die sich auf das Durchhaltevermögen und die Lernleistung positiv auswirkt und demnach notwendig für das selbstständige, selbstgesteuerte Lernen ist (Waaden 2017, S. 68), sehen die Lehrpersonen bei manchen Kindern in einem nicht ausreichenden Maße vorhanden. In den Interviews und auch in den Ergebnissen der Kurzfragebögen wird immer wieder erwähnt, dass ein Teil der Schülerschaft aufgrund der mangelnden Fähigkeit zum selbstständigen, selbstgesteuerten Lernen auf konkrete Vorgaben und einen lehrerInnenzentrierten Unterricht angewiesen ist. Dies zeigt sich auch in Forschungsergebnissen (Waaden 2017, S. 66; Lipowsky 2002, S. 137), denen nach vor allem lernschwache SchülerInnen sowie SchülerInnen mit ungünstigeren Lernvoraussetzungen die Lernzeit in offenen Unterrichtssituationen weniger aufgabenbezogen nutzen als dies SchülerInnen mit günstigen Lernvoraussetzungen tun. Demnach ist die mit dem jahrgangsübergreifenden Konzept verbundene Öffnung des Unterrichts nicht für alle Kinder gleichermaßen als gewinnbringend zu sehen, was im Falle der Einführung der Jahrgangsmischung an der Schule unbedingt mitbedacht werden muss.

- Ressourcenknappheit

Gleichzeitig wurde an den Mehrstufentagen aber auch deutlich, dass ein pädagogisch hochwertiger Unterricht in einer jahrgangsübergreifenden Klassen nur unter der Voraussetzung ausreichender Ressourcen geboten werden kann. Vor allem die in den Interviews beschriebe-

ne, häufig vorzufindende Unselbstständigkeit der SchülerInnen mache jedoch zahlreiche Unterstützungsangebote seitens der Lehrkraft notwendig. Dies lässt wiederum die Forderung seitens der InterviewpartnerInnen nach einer Aufstockung der personellen Ressourcen auf zwei Lehrpersonen zumindest in den Hauptfächern laut werden. Aber auch die Ressourcen in den Bereichen Räumlichkeiten und Material werden sowohl in den Interviews als auch im Fragebogen als nicht ausreichend vom Kollegium eingeschätzt.

Jedoch zeigt die aktuelle Situation der Ressourcenverteilung für Mehrstufenklassen eine sehr ernüchternde Lage: Denn mit dem Übergehen des Schulversuches „Wiener Mehrstufenklassen mit reformpädagogischem Schwerpunkt“ in den Regelbetrieb gingen auch die zusätzlichen Ressourcen, in Form von 11 zusätzlichen LehrerInnenstunden, dafür verloren.

- Hohe Arbeitsbelastung durch veränderte Anforderungen

Ein weiterer Kritikpunkt, der mit den mangelnden Ressourcen in Zusammenhang steht, ist die hohe Arbeitsbelastung, die von den Lehrpersonen einerseits vermutet, andererseits an den Mehrstufentagen erfahren wurde. Vor allem die Lern- und Unterrichtsorganisation, die in jahrgangsgemischten Klassen vielmehr als in Regelklassen die Notwendigkeit mit sich bringt, sich aufgrund der unterschiedlichen Jahrgangsstufen innerhalb einer Klasse vermehrt Gedanken über das methodische und didaktische Vorgehen zu machen, stellt für alle KollegInnen eine große Herausforderung dar. Erschwert wird dieser Umstand jedoch in Bezug auf KollegInnen, die ihr erstes Dienstjahr antreten bzw. noch nicht viel Berufserfahrung haben. Sie sprechen von großen Unsicherheiten im Hinblick darauf.

Diese in den Interviews aufgezeigten hohen Anforderungen an die Belastbarkeit der Lehrpersonen, die mit einem jahrgangsgemischten Unterricht in Zusammenhang stehen, finden sich auch in der Literatur wieder. So sprechen Hinz/Sommerfeld (2004, S. 181) von einer mit der Jahrgangsmischung verbundene Vervielfältigung der didaktischen, methodischen und pädagogischen Aufgaben der LehrerInnen, die hohe Anforderungen an ihre Belastbarkeit stellen und überdies sehr zeitintensiv sind.

- Herausforderungen der Altersheterogenität

Weitere Herausforderungen, die in den Interviews mit der Altersheterogenität und demnach mit der Jahrgangsmischung in Zusammenhang gebracht werden, sind einerseits die vermutete mangelnde Interaktion mit Gleichaltrigen, die es verhindere, dass Kinder „ihre alters- und entwicklungsbedingten Interessen und Bedürfnisse“ (Heller 1998, S. 22) realisieren können, andererseits der jährliche Wechsel in der Gruppenzusammensetzung.

Anders als bei Hagstedt (2003, S. 36), Goetze-Emer et al. (2000, S. 53) oder auch bei

Hinz/Sommerfeld (2004, S. 171), die dem jährlichen Veränderung der Gruppenzusammensetzung eine positive Wirkung zuschreiben, betrachten die Lehrpersonen dies aus einem gegenteiligen Standpunkt. Durch diese jährliche Veränderung in der Gruppe werde das Aufbauen einer soliden Klassengemeinschaft verhindert, was für manche Kinder nicht einfach zu bewältigen sei. Skischus/Thies (2003, S. 120) stimmen dem überein und weisen darauf hin, dass besonders SchülerInnen, „die als sozial auffällig/schwierig beschrieben werden“ ein Gefühl von Kontinuität der Bezugsgruppe und ein Heimatgefühl in der Gruppe brauchen, was ihnen durch den jährlichen Wechsel in der jahrgangsgemischten Klasse schwer gemacht wird.

6.2.2.1 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der im Rahmen der Interviews und des Kurzfragebogens getätigten Aussagen der Lehrpersonen zeigt sich, dass die meisten Lehrpersonen aufgrund der weitreichenden Chancen und Möglichkeiten, die ein jahrgangsübergreifender Unterricht hinsichtlich der sozialen und kognitiven Entwicklung der SchülerInnen bieten kann, dieses Modell präferieren würden. Vor allem die fehlenden Ressourcen an der Schule wie auch die bei vielen SchülerInnen beobachtete mangelnde Fähigkeit zum selbstständigen und selbstgesteuerten Lernen sprechen jedoch gegen eine mögliche Einführung von Mehrstufenklassen.

All diese Vor- und Nachteile, die von den Lehrpersonen in den Interviews und dem Kurzfragebogen im Hinblick auf Mehrstufenklassen geäußert wurden, sollen in der nachfolgenden Abbildung zusammengefasst werden:

MEHRSTUFENKLASSEN

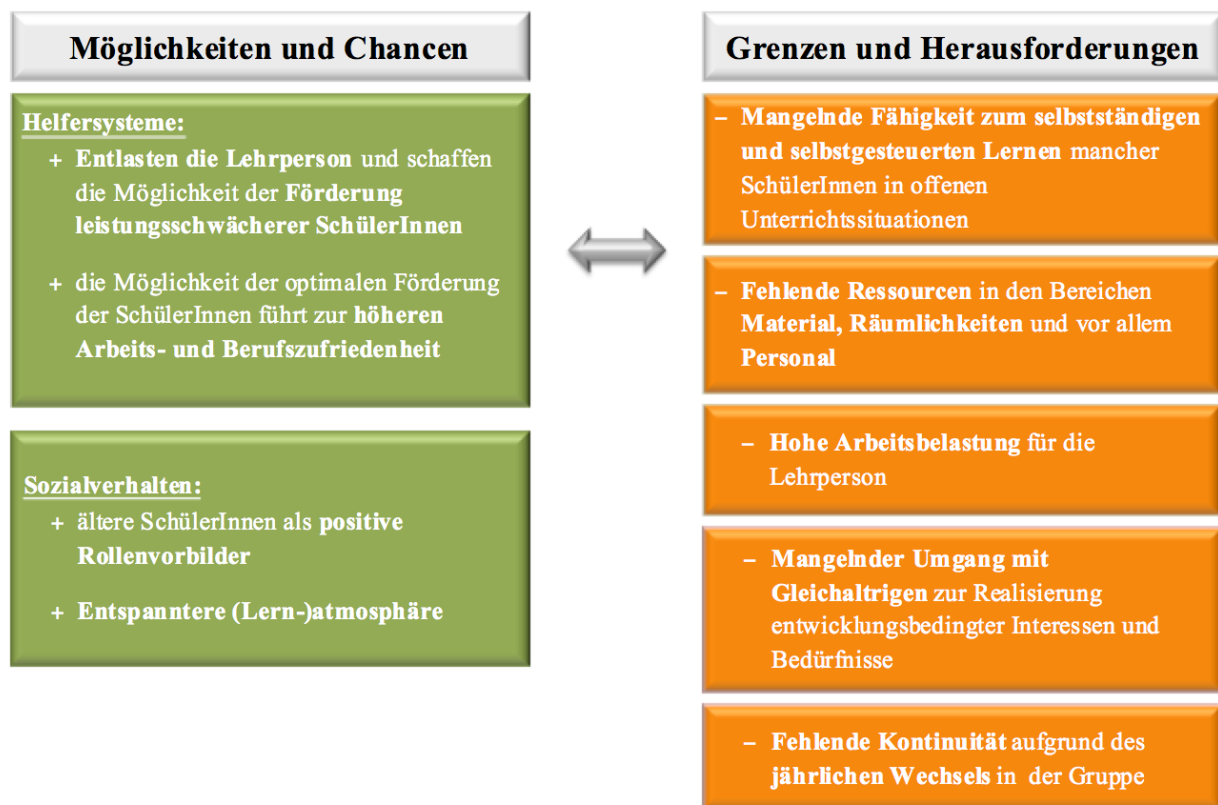


Abb.14: Vom Kollegium aufgezeigte Vor- und Nachteile von Mehrstufenklassen (eigene Darstellung).

6.2.3 Chancen der Organisationform „Drehtürmodell“

- Förderung leistungsschwächerer und -stärkerer SchülerInnen

Während mit der Einführung von Mehrstufenklassen das Kollegium vor allem eine Fördermöglichkeit für leistungsschwächere SchülerInnen verbunden sieht, schafft das Drehtürmodell gemäß ihren Aussagen die Möglichkeit, sowohl leistungsschwächere als auch -stärkere SchülerInnen zu fördern und fordern.

Durch den Wechsel in eine andere Klasse können die SchülerInnen Lerninhalte üben, wiederholen oder vertiefen. Als Vorteil wird im Zuge dessen die Möglichkeit gesehen, dass SchülerInnen durch diesen Wechsel in eine andere Klasse möglicherweise auch ein anderer Lernzugang zum jeweiligen Thema geboten wird.

- Entlasten der Lehrperson

Überdies wird mit diesem Wechsel der SchülerInnen in eine nächsthöhere oder nächstniedrigere Schulstufe auch eine Entlastung der Lehrperson assoziiert, da die Lehrperson nicht speziell für diese leistungsschwächeren oder -stärkeren Kinder unterstützendes bzw. vertiefendes Material bereitstellen muss.

6.2.4 Grenzen der Organisationform „Drehtürmodell“

- Negative soziale Auswirkungen bei leistungsschwächeren SchülerInnen

Im Hinblick auf die mit dem Drehtürmodell herbeigeführte Förderung und Forderung leistungsschwächerer als auch -stärkerer SchülerInnen äußern einige KollegInnen jedoch auch große Bedenken.

Während zahlreiche AutorInnen (Achermann 2011; Sonntag 2012; Wilhelm 2009) und auch Lehrpersonen in der jahrgangsübergreifenden Unterrichtsorganisation die Möglichkeit, eine inklusive Schule umzusetzen, sehen, stellt die Förderung leistungsschwächerer SchülerInnen im Rahmen des Drehtürmodells ihren Aussagen zufolge eine gegenteilige Situation dar. Die Schwächen des Kindes geraten in den Mittelpunkt und es wird folglich ein defizitärer Blickwinkel auf das Kind gelegt. Das Kind wird weggeschickt, um seine Schwächen auszugleichen und an das Leitungsniveau der jeweiligen Jahrgangsklasse anzugleichen.

Durch dieses Wegschicken in eine andere Klasse sehen die Lehrpersonen zweierlei Gefahren verbunden: Einerseits kann dadurch den SchülerInnen subtil die Botschaft vermittelt werden, dass sie aufgrund einer Schwäche die Klasse verlassen müssen, was wiederum Blockaden beim Kind schaffen und sich negativ auf das Selbstwertgefühl auswirken kann.

Andererseits liegt die Schwierigkeit dieses Organisationsmodells darin, dass das Kind durch das Wegschicken in eine andere Klasse Übungs- und Erarbeitungsphasen in der Stammklasse verpassen und sich demnach der Leistungsunterschied zu den SchulkameradInnen noch weiter vergrößern könnte. Dies würde jedoch eindeutig der Intention des Drehtürmodells widersprechen.

- Anschlussproblem bei der Förderung leistungsstärkerer SchülerInnen

Diese aufgezeigten Kritikpunkte des Kollegiums dem Drehtürmodell gegenüber erscheinen jedoch nicht überraschend, wenn man beachtet, dass dieses Modell in seiner Ursprungsidee für die Begabtenförderung entwickelt wurde (Greiten 2016a, S. 8).

Während die Lehrpersonen die Förderung leistungsstärkerer SchülerInnen, die mit dem Wechsel in die nächsthöhere Schulstufe herbeigeführt werden soll, aus einer pädagogischen Sichtweise als bedenkenlos ansehen, äußern sie hierauf jedoch aus einer organisatorischen Perspektive ihre Bedenken und greifen damit eine in der Literatur aufgezeigte Herausforderung des Drehtürmodells in dieser Form auf (Greiten 2016a S. 26). Bei SchülerInnen, die im Rahmen des Drehtürmodells den Unterricht in einer nächsthöheren Schulstufe besucht haben, kann es vorkommen, dass diese mit dem Durchlaufen des dritten Jahrgangs das Fach bereits abgeschlossen haben. Als Reaktion auf diese Situation werden in der Literatur Enrichmen-

tangebote vorgesehen (Greiten 2016a S. 27ff.), die natürlich mit einem weiteren Organisationsaufwand verbunden sind.

- Einschränkungen in der Flexibilität im Schulalltag

Überdies stehen die interviewten Lehrpersonen der genauen Einhaltung der Unterrichtsinhalte und -einheiten sowie die vermehrte Kommunikation und Zusammenarbeit im Team, welche zwangsläufig mit dem Modell verbunden sind, skeptisch gegenüber. Sie sehen sich dadurch in ihrer Flexibilität und Spontanität im Schulalltag eingeschränkt.

- Forderung nach Selbstorganisation und Selbstständigkeit der SchülerInnen

Wie auch die Mehrstufenklasse stellt auch das Drehtürmodell, bedingt durch den räumlichen Wechsel, Anforderungen an die Selbstorganisation sowie Selbstständigkeit der SchülerInnen, die die Lehrpersonen bei manchen SchülerInnen nicht gegeben sehen.

6.2.4.1 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich in den Aussagen der Lehrpersonen zur Einschätzung des Drehtürmodells eine eindeutige Überzahl der als nachteilig eingeschätzten Aspekte dieses Modells im Vergleich zu den positiven. Vor allem die einer inklusiven Pädagogik widersprechenden Aspekte lassen das Modell für einige KollegInnen unattraktiv erscheinen. Aber auch der mit diesem Modell einhergehende vermutete Verlust der Flexibilität und Spontanität im Schulalltag sowie die Notwendigkeit einer sehr gut funktionierenden Kommunikation im Team sprechen gegen das Drehtürmodell.

Dennoch wurzelt das Bedürfnis der Lehrpersonen, eine Fördermöglichkeit für die SchülerInnen bereitstellen zu können, scheinbar so tief, dass sie trotz all dieser negativen Aspekte dieses Modell einem Praxistest offen gegenüber stehen und sich bei positivem Verlauf durchaus eine Einführung vorstellen könnten.

Abschließend sollen nun auch an dieser Stelle die in den Interviews und dem Kurzfragebogen geäußerten Vor- und Nachteile des Drehtürmodells anhand einer Grafik dargestellt werden.

DREHTÜRMODELL

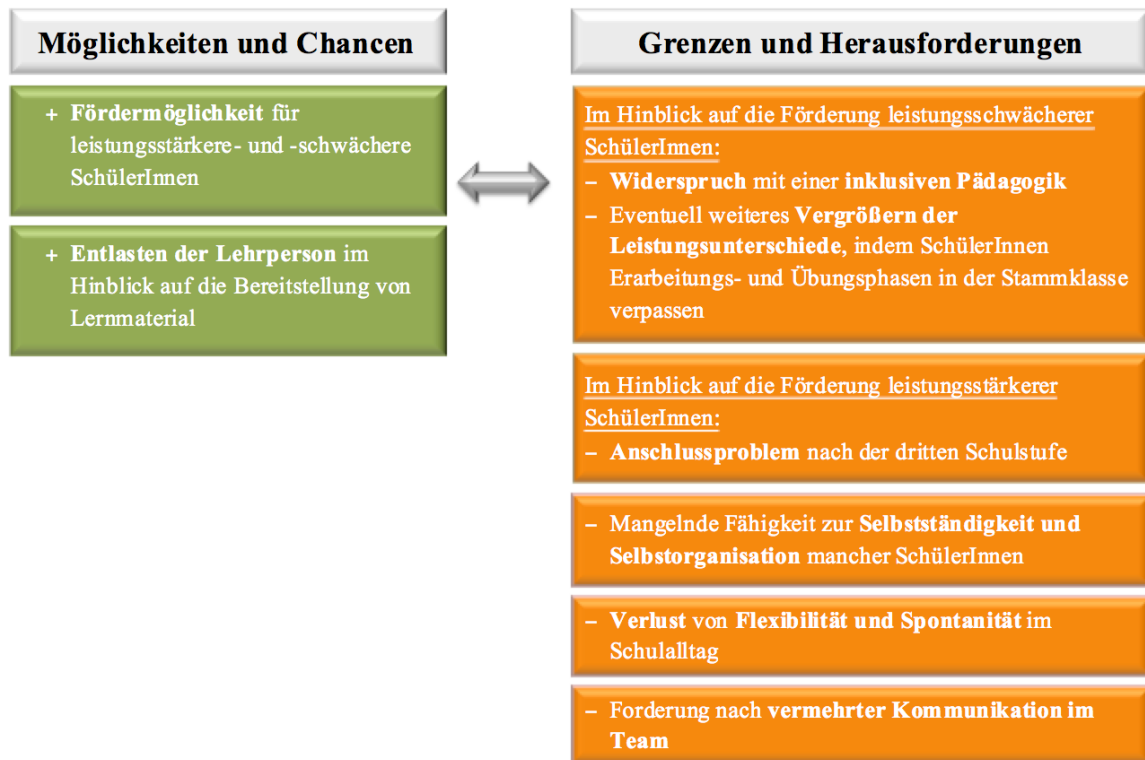


Abb.15: Vom Kollegium aufgezeigte Vor- und Nachteile der Drehtürmodells (eigene Darstellung).

Im Rahmen dieses Kapitels wurden also die Einschätzungen des Kollegiums hinsichtlich des Schulentwicklungsprozesses als auch in Bezug auf die jeweiligen Aspekte der zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle aufgezeigt und vor dem Hintergrund der eingangs behandelten Theorie diskutiert.

Im nachfolgenden, abschließenden Kapitel soll nun ein kurzes Resümee gezogen und im Zuge dessen die wichtigsten Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung dargelegt werden.

7 RESÜMEE

Das Ziel der dieser Arbeit zugrunde liegenden empirischen Untersuchung bestand darin, einen tieferen Einblick in die subjektiven Ansichten, Meinungen und Einstellungen der Lehrpersonen an der ausgewählten Wiener GTVS zum mit der Einführung der Jahrgangsmischung in Verbindung stehenden Veränderungsprozess zu erhalten. Dabei sollten die Entwicklungsschritte in diesem Veränderungsprozess zur Jahrgangsmischung sowie Aspekte der zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle vom Kollegium bewertet werden. Außerdem sollte im Rahmen dieser Masterarbeit der Frage nach dem vom Kollegium präferierten Modell der Jahrgangsmischung nachgegangen werden.

Die Ergebnisse aus der Untersuchung zeigen deutlich, dass vom Kollegium aus aktueller Sicht der Wunsch zur Weiterführung der Regelklassen besteht. Diese Entscheidung seitens der Lehrkräfte mag auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, da die Lehrpersonen auf Grundlage der sozialen, pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten, die die Jahrgangsmischung bieten kann, Mehrstufenklassen präferieren, sich dennoch für die Regelklasse entscheiden.

Zwar wird mit den Mehrstufenklassen verbunden eine optimale Fördermöglichkeit für – vor allem leistungsschwächere – SchülerInnen sowie gewinnbringende Chancen im Hinblick auf das Sozialverhalten der SchülerInnen gesehen – was wiederum zu einer Steigerung der Berufs- und Arbeitszufriedenheit der Lehrperson beitragen kann – dennoch sehen die Lehrpersonen für die Einführung von Mehrstufenklassen notwendige Voraussetzungen an der Schule als nicht gegeben an, was sie von einer möglichen Einführung von Mehrstufenklassen absehen lässt.

Diese Voraussetzungen betreffen einerseits die Fähigkeit der SchülerInnen zum selbstständigen, selbstgesteuerten Lernen, was hinsichtlich der mit dem Konzept der Jahrgangsmischung häufig verbundenen Formen offenen Lernens als essentiell erachtet wird. Andererseits werden für eine Einführung von Mehrstufenklassen die Ressourcen in den Bereichen Räumlichkeiten, Lern- und Lehrmaterialien, allen voran aber im Bereich Personal als nicht ausreichend eingeschätzt. Um SchülerInnen in Mehrstufenklassen einen pädagogisch qualitativ hochwertigen Unterricht bieten zu können, sei zumindest in den Hauptfächern, gemäß eines Großteils des Kollegiums, eine Doppelbesetzung notwendig. Fehlende Ressourcen können demnach nicht nur das Lernen auf Seiten der SchülerInnen negativ beeinflussen, sondern auf Seiten der Lehrperson auch zu einer enormen Arbeitsbelastung führen.

Diese fehlenden, aber notwendigen Voraussetzungen für Mehrstufenklassen lassen die Wahl des Kollegiums auf die Regelklasse fallen. Die Aussagen der Lehrpersonen zeigen aber zugleich, dass dieser Wunsch keinesfalls aus den pädagogischen Chancen, die die Regelklasse bietet, wurzelt, sondern vielmehr in den weitreichenden Herausforderungen und Grenzen der Jahrgangsmischung vor dem Hintergrund der schulbezogenen Kontextbedingungen.

Im Gegensatz zu den Mehrstufenklassen rufen hinsichtlich des Drehtürmodells nicht so sehr fehlende Voraussetzungen, sondern vielmehr die pädagogische Begründungslinie dieses Modells, kritische Stimmen in den Interviews und dem Kurzfragebogen hervor.

Während die durch das Drehtürmodell ermöglichte Förderung sowohl leistungsschwächerer als auch leistungsstärkerer SchülerInnen als durchaus nützlich angesehen wird, ist es vor allem die mit diesem Modell verbundene nicht inklusive Unterrichtspraxis, die KollegInnen an der Weiterführung dieses Modells zweifeln lässt. Anders als Greiten (2016b, S. 44), die das Drehtürmodell nicht nur für die Arbeit mit besonders Begabten, sondern auch für die Förderung von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten und spezifischen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen als geeignet ansieht und demnach dem Modell vor allem vor dem Hintergrund eines inklusiven Unterrichts aktuell hohe Relevanz zuschreibt, befürchten die Lehrpersonen eine mit dem Modell einhergehende Stigmatisierung leistungsschwächerer SchülerInnen. Durch das Wegschicken der SchülerInnen zum Wiederholen, Üben oder auch Erlernen von Unterrichtsinhalten kann laut InterviewpartnerInnen den SchülerInnen subtil die Botschaft vermittelt werden, dass sie aufgrund einer Schwäche die Klasse verlassen müssen, was wiederum Blockaden beim Kind schaffen und sich negativ auf das Selbstwertgefühl auswirken kann.

Auf organisatorischer Ebene zeigen sich Zweifel im Hinblick auf den mit dem Modell einhergehenden, vermuteten Verlust der Flexibilität und Spontanität im Schulalltag. So wird mit der Einführung des Drehtürmodells auch die Einführung bereits aufgegebenener, veralteter Strukturen, wie etwa dem genauen Einhalten der 50 Minuten Unterrichtseinheiten, befürchtet.

An dieser Stelle zeigt sich die Notwendigkeit weiterer Forschungsarbeiten, um folglich zu untersuchen, ob das Drehtürmodell tatsächlich, wie von Greiten (2016a, S. 44) propagiert, als modernes, inklusives Unterrichtskonzept zur Förderung leistungsschwächerer SchülerInnen tauglich ist oder wie von den Lehrpersonen an der ausgewählten Schule befürchtet, eine exkludierende Wirkung zeigt.

Aus einer schulentwicklungstheoretischen Perspektive zeigen die Untersuchungsergebnisse zudem, dass aus aktueller Sicht von der Einführung jahrgangsgemischten Lernens an der Schule aus verschiedenen, mit dem jeweiligen Modell verbundenen und vom Kollegium als

nachteilig empfundenen Aspekten abgesehen wird, nicht aber aus Gründen der an der Schule verfolgten Veränderungsstrategie. Denn die Entwicklungsschritte, die an der Schule zur möglichen Einführung der Jahrgangsmischung gesetzt wurden, werden vom Kollegium größtenteils als sehr gewinnbringend hinsichtlich des Veränderungsprozesses eingeschätzt. Deutlich wurde lediglich die Notwendigkeit, Entscheidungslagen in diesem Schulentwicklungsprozess vor allem für neue KollegInnen transparenter zu machen und demnach den Prozessverlauf nachvollziehbarer zu gestalten.

Zwar stellt diese Masterarbeit eine Evaluation des Veränderungsprozesses sowie der zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle dar, dennoch werden für einen erfolgreichen Schulentwicklungsverlauf noch weitere schulinterne Evaluierungen notwendig sein. Denn nur dadurch wird es der Schule möglich, ihren Entwicklungsstand und dessen Wirksamkeit zu überprüfen sowie, in Reaktion auf neue oder veränderte Gegebenheiten innerhalb der Schule, mit notwendigen Korrekturen, Erweiterungen oder gar Neuanfängen zu reagieren und schließlich zu einem für die ausgewählte Schule optimalen Unterrichts- und Fördermodell zu gelangen.

8 LITERATURVERZEICHNIS

- Achermann, E.; Gehrig, H. (2011). Altersdurchmisches Lernen. Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Primarstufe. Bern: Schulverlag, 2. Auflage.
- Atteslander, P. (1971). Methoden der empirischen Sozialforschung (2. Aufl). Berlin: de Gruyter.
- Bauer, K.-O.; Rolff, H.-G. (1978). Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: Bauer, K.-O.; Rolff, H.-G. (Hrsg.). Innovation und Schulentwicklung. Bildungssoziologische Analysen und Fallstudien. Weinheim & Basel: Beltz, S. 219-263.
- Berkemeyer, N.; Holtappels, H. G. (2006). Steuergruppen als organisationsinterner Akteur zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung? In F. Eder, F.; Gastager, A.; Hofmann, F. (Hrsg.), Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster u. a.: Waxmann, S. 173-186.
- Berkemeyer, N.; Holtappels, H.G. (Hrsg.) (2007). Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim & München: Juventa.
- Beutel, S.-I.; Hinz, R. (2008). Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Berlin: LIT.
- Bieber, G.; Liebers, K.; Prengel, A. (2006). Kurzfassung der wichtigsten Ergebnisse der FLEX-Evaluation. In: LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM, S. 13-30.
- Bohl, T.; Kucharz, D. (2010). Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M.; Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik 52/2, S. 167-184.
- Buhren, C.; Rolff, H.-G. (2008). Das neue Interesse an Theorie - Editorial. Journal für Schulentwicklung, (2), S. 4-6.
- Bundesministerium für Bildung (BMB) (2016). Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/Erlass_36300-42-I_1-2016.pdf?61edwn [Zugriff am: 07.10.2018].
- Burk, K. (1996). Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen. In: Burk, K. (Hrsg.). Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Frankfurt am Main, S. 10-23.
- Burk, K. (2007). Schulklasse und Jahrgangsprinzip. In: de Boer, H.; K. Burk, K.; Heinzl, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt/ Main: Grundschulverband, S.18-31.
- Burzan, N. (2015). Quantitative Methoden kompakt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Carle, U.; Berthold, B. (2004). Heute kann ich nur belächeln, wie ich damals unterrichtet habe. Er-

- gebnisse des Thüringer Schulversuchs "Veränderte Schuleingangsphase" - Kurzbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.). Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Reihe Impulse Heft 43. Bad Berka: ThILLM, S. 16-60. URL: http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/thue_ergebnisse.pdf. [Zugriff am: 07.10.2018].
- Chin, R.; Benne, K. D. (1975). Strategien zur Veränderung sozialer Systeme. In Benne, K. D.; Chin, R. (Hrsg.), Änderung des Sozialverhaltens. Stuttgart: Klett, S. 43-78.
- Comenius, J.A. (1657/1891). Große Unterrichtslehre. Übersetzt unter Mitarbeit und einer Lebensbeschreibung des Comenius von C.T. Lion. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Cronaue, I. (1997). Eine Chance für die Begabten. Hospitation in einer jahrgangsübergreifenden Klasse der Montessori-Schule St. Suitbertus in Heiligenhausen. In: PÄD-Forum: Themenschwerpunkt: Ohne Klassen – klasse Schulen. (2), S. 153-154.
- Dalin, P.; Rolff, H.-G. (unter Mitarbeit von Buchen, H.) (1990). Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verlag Kontor.
- Dalin, P., Rolff, H.-G.; Buchen, H. (1996). Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Dalin, P. (1999). Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied.
- Dedering, K. (2012). Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005). Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Dockhorn, D.; Eickmanns-Rote, K.; Godejohann, S.; Lenzen, K.-D. (2004). Altersmischung. Lernen in jahrgangsheterogenen Gruppen. In: Becker, G.; Lenzen K.-D.; Stäudel, L.; Tillmann, K.-J.; Werning, R.; Winter, F. (Hrsg.). Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII, S. 58-61.
- Eikenbusch, G. (1998). Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin.
- Feldhoff, T.; Rolff, H.-G. (2008). Einfluss von Schulleitungs- und Steuergruppenhandeln. In: Holtapels, H.G.; Klemm, K.; Rolff, H.-G. (Hrsg.). Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Münster: Waxmann, S. 293-303.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule, 78 (3), S. 275-293.
- Flick, U. (2009). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (2.Aufl). Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U.; Von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2012). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.) (1989). Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Beiträge zur Re-

- form der Grundschule. Bd.75. Frankfurt.
- Fölling-Albers, M. (2005). Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheit unter generationaler und (grundschul-)pädagogischer Perspektive - In: Vogt, J. (Hrsg.). Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen: Die Blaue Eule, S. 17-36.
- Geiling, U.; Geiling, T.; Schnitzer, A.; Skale, N.; Thiel, M. (2008). Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In: K. Liebers; A. Prengel; G. Bieber (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Weinheim: Beltz, S. 163-247.
- Girg, U. (2012). Mehrstufenklassen: Eine Möglichkeit zur Individualisierung der Schullaufbahn. In: Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur, (2), S. 34-46.
- Gobbin-Claussens, C. (2005). Wie wir die Eltern überzeugten. In: Christiani, R. (Hrsg.). Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin 2005, S. 226-228.
- Goetze-Emer, B.; Klaus, E.; Walluks, D.; Ziebell-Schrank, C. (2000). Projektunterricht in altersgemischten Lern-Gruppen. Hohengehren.
- Greiten, S. (Hrsg.) (2016a). Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Frankfurt : Karg-Stiftung 2016, 91 S. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 9).
- Greiten, S. (2016b). Das Drehtürmodell im Schulentwicklungsprozess der Begabtenförderung – Studie zum Drehtürmodell in Nordrhein- Westfalen. In: Greiten, S. (Hrsg.) (2016). Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 9, Frankfurt am Main: Karg-Stiftung, S. 30-44.
- Gröpel, W. (Hrsg.) (2016). Unter welchen Bedingungen lernen Kinder am besten?: Eine Langzeitstudie in Jahrgangs- und Mehrstufenklassen. Karina-Verlag.
- Gutierrez, R.; Slavin, R.E (1992). Achievement Effects of the Nongraded Elementary School: A Best Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research 62, S. 333-376.
- Hage, J.; Aiken, M. (1970). Social Change in Complex Organizations. New York.
- Hagstedt, H. (2003). Lernen durch Lehren – zwischen Reformanstrengungen und Forschungsbedenken. In: R. Laging (Hrsg.). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 30-38.
- Hanke, P. (2007). Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Konzepte, Befunde und Forschungsperspektiven. In: Burk, K.; de Boer, H.; Heinzel, F. (Hrsg.). Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 123. Frankfurt am Main, S. 309-324.
- Hascher T.; Ellinger, B. (2012). Jahrgangsgemischter Unterricht. Balancieren zwischen Spannungsfeldern aus der Sicht von Lehrpersonen. In: Nerowski, C.; Hascher, T.; Lunkenbein, M.; Sau-

- er, D. (Hrsg.). Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hausen, S. (2015). Jahrgangsgemischte Klassen: Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule. Hamburg: Diplomica.
- Heilmann, W. (2005). Gleich alle vier Jahrgänge zusammen? In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin, S. 54-56.
- Heimer, R. (2004). Planungskonzept: Schuleingangsphase. In: Christiani, R. (Hrsg.). Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin, S. 24-28.
- Heinzel, F. (2007). Altersstufen, Altersmischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule. In: de Boer, H.; K. Burk, K.; Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt/ Main: Grundschulverband, S. 32-43.
- Helbig, P. (2008). Pädagogik der Vielfalt in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe. In: Hartinger, A.; Bauer, R.; Hitzler, R. (Hrsg.). Veränderte Kindheit: Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159-170.
- Heller, E. (1998). Gut, dass wir so verschieden sind. Zusammenleben in altersgemischten Gruppen. Berlin.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006). Abschlussbericht: Schulversuch „Neukonzeption der Schuleingangsphase“. Wiesbaden.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 02/2002, S. 354-361.
- Hinz, R. (2009). Altersgemischtes Lernen. In: Hinz, R.; Walthers, R. (Hrsg.). Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim, Basel: Beltz, S.133-142.
- Hinz, R.; Sommerfeld, D. (2004). Jahrgangsübergreifende Klassen. In: Christiani, R. (Hrsg.). Schuleingangsphase: neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen – Differenziertes Fördern und Förderpläne – Jahrgangsübergreifendes Unterrichten. Berlin: Cornelsen, S. 165-186.
- Hinz, R. (2014). Grundschule: Dimensionen und Konzepte pädagogischen Handelns. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Homepage der Pädagogischen Hochschule Wien (2018). SCHILF. URL: <https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/institute/institut-fuer-allgemeinbildung-in-der-sekundarstufe/schilf> [aufgerufen am: 27.07.2018].
- Holtappels, H.G. (1997). Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim & München: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2003). Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Holtappels, H.G. (2004a). Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.). Schulprogramme-Instrumente der Schulentwicklung.

- Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim & München: Juventa, S. 11-29.
- Holtappels, H.G. (2004b). Schulprogramm und Organisationskultur – Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.). Schulprogramme-Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim & München: Juventa, S.175-194.
- Holtappels, H.G.; Müller, S. (2004). Inhalte von Schulprogrammen – Ergebnisse einer Inhaltsanalyse Hamburger Schulprogrammtexte. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.). Schulprogramme-Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim & München: Juventa, S. 79-103.
- Holtappels, H.G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In: Berkemeyer, N.; Holtappels, H.G. (Hrsg.). Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung, Weinheim & München: Juventa, S. 5-34.
- Holtappels, H.G. (2013). Innovation in Schulen - Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M.; Bormann, I. (Hrsg.) (2013). Innovationen im Bildungswesen: analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS., S. 45-70.
- Holtappels, H.G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster: Waxmann.
- Katz, L.G.; Evangelou, D.; Hartmann, J.A. (1989). The Case for Mixed-Age Grouping in Early Childhood Education Programs. University of Illinois at Urbana-Champaign (ERIC ED 308 991).
- Knörzer, W. (1984). Kombinierte Klassen – mehr als eine Notlösung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Pädagogische Welt (38), S. 144-151.
- Köller, M. (2009). Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen: ein triangulativer Forschungsansatz. Frankfurt am Main & New York: Peter Lang.
- Krainz-Dürr, M. (1999). Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck & Wien.
- Kuchartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S.; Stefer, C. (Hrsg.). (2008). Qualitative Evaluation: der Einstieg in die Praxis (2., aktualisierte Aufl). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laging, R. (Hrsg.) (2003). Altersgemischtes Lernen in der Schule (2., korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Laging, R.; Thies, W. (1998). Altersmischung: In der Differenz den Gewinn sehen lernen. In: Röhner, C.; Skischus, G.; Thies, W. (Hrsg.). Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 294-310.

- Lambrich, H.-J. (1997). Den Schulanfang neu gestalten. Die kindgerechte, flexible Schuleingangsphase (FLEX) in Brandenburg. In: Grundschulzeitschrift, 104, S. 51-53.
- Lamnek, S.; Krell, C. (2010). Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch (5., überarbeitete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung „Schulanfang auf neuen Wegen“ (Hrsg.) (2002). Schulanfang auf neuen Wegen. Vorläufiger Abschlussbericht zur Eingangsstufe der Grundschule in Baden-Württemberg.
- Leutert, H. (2002). Altersgemischtes Lernen? Contra. In: Pädagogik, 54. Jg., H. 10, S. 53.
- Lewin, K. (1963). Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Hans Huber Verlag.
- Liebers, K. (Hrsg.) (2004). Abschlussbericht zum Schulversuch „Flexible Schuleingangsphase“. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.
- Lindemann, H. (2017). Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung Theorien, Modelle und Arbeitshilfe für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung –auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, U. (Hrsg.). Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 126-159.
- LISUM = Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.) (2006): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004-2006. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.
- Ludwig, H. (2012). Altersgemischtes Lernen in der Reformpädagogik. In: Journal für Begabtenförderung (2), S.9-21.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. Journal für Schulentwicklung, 12(2), S. 22-30.
- Matz, S.; Knauf, T. (2003). Altersmischung in der Praxis einer Montessori-Schule - eine Beobachtungsstudie zur Auftretenshäufigkeit ausgewählter Aspekte altersgemischter Lerngruppen. In: Laging, R. (Hrsg.). Altersgemischtes Lernen in der Schule (2., korrigierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 72-79.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken (5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U.; Von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.) (2007). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt., S. 468-475.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.

- Merkens, H. (2012). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; Von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hg.) (2012). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt., S. 286-299.
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. Berlin München Boston: de Gruyter Oldenbourg. URL: <https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/viewbooktoc/product/434304> [aufgerufen am: 21.06.2018].
- Montessori, M. (1996). Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg im Breisgau: Herder (11. Aufl.).
- Niermann, P. F.-J.; Schmutte, A. M. (Hrsg.). (2017). Managemententscheidungen: Methoden, Handlungsempfehlungen, Best Practices (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Oswald, F. (2007). Die Mehrstufenklasse. Die Lernorganisation für einen „der Entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht“. In: News & Science, H. 15, S. 36-37.
- Pape, M. (2016). Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen. Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens. Bad Heilbrunn :Verlag Julius Klinkhardt.
- Pauly, C. (2016). Einmal Begabtenförderung hin und zurück, bitte! Das Drehtürmodell. In: Greiten, Silvia (Hrsg.). Das Drehtürmodell in der schulischen Begabtenförderung. Studienergebnisse und Praxiseinblicke aus Nordrhein-Westfalen. Frankfurt : Karg-Stiftung 2016, 91 S. 4-5.
- Peschel, F. (2002). Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Petersen, P. (1972). Der kleine Jena-Plan. 53. Aufl., Weinheim: Beltz (Erstauf. 1927).
- Petersen, P.(1984). Führungslehre des Unterrichts. 10. Aufl. nach 1971, Braunschweig: Westermann (Erstauf. 1934).
- Philipp, E.; Rolff, H.-G. (2011). Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2009). Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In: Hinz, Renate; Walther, Renate (Hrsg.):Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 168-177.
- Raithel, J. (2008). Quantitative Forschung: ein Praxiskurs (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Referat für Schulversuche und Schulentwicklung im Stadtschulrat für Wien, Abteilung APS (o.J.). Schulversuchsbeschreibung. URL: <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/321/263/> [Zugriff am: 11.10.2018].

- Referat für Schulentwicklung im Stadtschulrat für Wien, Abteilung APS (o.J.). Standorte von Mehrstufenklassen in Wien. URL: <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/category/6/17/30/> [Zugriff am: 07.10.2018].
- Reiß, G./Werner, B. (2007). Offener Unterricht. In: Heimlich, U.; Wember, F. B. (Hrsg.). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 112- 124.
- Richter, H.J. (1970). Die Strategie schriftlicher Massenerhebungen. Ein verhaltenstheoretischer Beitrag zur Methodenforschung. Bad Harzburg.
- Ridder, H.-G. (2009). Personalwirtschaftslehre (3., überarb. und aktualisierte Aufl). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogalla, M.; Mönks, F. J. (2012). Altersgemischtes Lernen. In: Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur, 2/2012, S. 4-8.
- Rolff, H.-G. (1993). Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim. & München: Juventa.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung- Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G.; Bauer, K.-O.; Klemm, K.; Pfeiffer, H. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim & München. (Bd. 10), S. 295-326.
- Rolff, H.-G.; Buhren, C. G.; Lindau-Bank, D.; Müller, S. (1998). Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim: Beltz
- Rolff, H.-G. (2002). Lernende Organisationen –Umriss einer neuen Schule? In: Otto, H.U.; Rauschenbach, T.; Vogel, P. (Hrsg.). Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Opladen: Leske und Budrich, S.155-164.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T.; Helsper, W.; Holtappels, H. G.; Schelle, C. (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29-36.
- Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, C. G.; Rolff, H.-G.; Lindau-Bank, D.; Müller, S.; Rimmasch, T.; Röhrich, T. (Hrsg.). (2018). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (2., neu ausgestattete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz, S. 12-39.
- Rösgen, K. (1996). Die Einführung des jahrgangsübergreifenden Arbeitens. Auf der Suche nach der richtigen Kombination. In: Burk, K. (Hrsg.). Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Frankfurt am Main, S. 81-85.
- Roßbach, H.-G. (2003). Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In R. Laging (Hrsg.), Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 80-91.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015). Umgang mit Heterogenität. Möglichkeiten des jahrgangsübergreifenden Lernens in der Grundschule. Neue Druckhaus Dresden GmbH.

- Schaumburg, H.; Prasse, D.; Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovation in der Schule. In: Blömeke, S. (Hrsg.) (2009). Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn u.a.: Klinkhardt, S. 596 - 600.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In: Plöger, W. (Hg.). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Schöningh, S. 281-308.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(1), Art. 18. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [aufgerufen am: 10.07.2018].
- Senge, P. M. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart.
- Skischus, G.; Thies, W. (2003). Reformschule Kassel – ein Schulportrait unter besonderer Berücksichtigung des Prinzips der Altersmischung. In: R. Laging (Hrsg.). Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 110-121.
- Sonnleitner, M. (2014). Miteinander und Voneinander Lernen – Jahrgangsmischung als Element einer demokratisch-inklusiven Unterrichtskultur? In: Hansen, C.; Pollak, G. (Hrsg.). Verschieden und doch gemeinsam? Schulmodelle und Unterrichtskonzepte für eine demokratisch-inklusive (Grund)Schule. LIT-Verlag. Münster, S. 59-112.
- Sonnleitner, M. (2016). Schule entwickeln: Die Einführung von Jahrgangsmischung aus der Perspektive professioneller Akteure. In: Liebers, K.; Landwehr, B.; Reinhold, S. Riegler, S.; Schmidt, R. (Hrsg.). Facetten grundschulpädagogischer und grundschuldidaktischer Forschung. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 20. Springer Verlag. Wiesbaden, S. 33-38.
- Sonntag, Miriam (2012). Jahrgangsübergreifender und inklusiver Unterricht in der Praxis. Inklusion-Online 1/2012 URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/153/145> [Zugriff am: 07.10.2018].
- Spiegel, H.; Walter, M. (2005). Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Bräu, K.; Schwerdt, U. (Hrsg.). Heterogenität als Chance. Münster: LIT Verlag, S. 219- 238.
- Stein, B. (2005). Kinder lernen auch von Kindern – Zur Jahrgangsmischung an Montessori-Schulen. In: Ludwig, H.; Fischer, C.; Fischer, R.; Klein-Landeck, M. (Hrsg.). Sozialerziehung in der Montessori-Pädagogik. Theorie und Praxis einer „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“. Münster, S.132-139.
- Sundell, K. (1994). Mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. In: School Effectiveness and School Improvement (5), S. 379-393.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes. A Best-Evidence Synthesis. In Review of Educational Research 65, S. 319-381.
- Waaden, S. von; Meyer, H.; Peter-Koop, A. (2017). Mathematiklernen von Risikokindern in der Jahrgangsmischung: Auswirkung von Handlungs- und Lageorientierung auf die Leistungsent-

- wicklung. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Wagener, M. (2014). Gegenseitiges Helfen: soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Wilhelm, Marianne (2009). Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, S.; Rosowski, E.; Stroot, T. (Hrsg.). Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz, S. 32-41.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [aufgerufen am: 10.07.2018].

9 ANHANG

9.1 **Kurzfassung**

Pädagogischen Argumentationen für jahrgangsgemischtes Lernen folgend, hat sich eine Wiener Ganztagsvolksschule (GTVS) dazu entschieden, sich der Chance und Herausforderung zu stellen, Konzepte und unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten für jahrgangsgemischtes Lernen zu erarbeiten und damit verbunden die Schulkultur nachhaltig zu verändern.

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich demnach mit dem an dieser ausgewählten Wiener GTVS angestoßenen Schulentwicklungsprozess in Richtung jahrgangsgemischten Lernens auseinander und zeigt die subjektiven Einschätzungen des Kollegiums in Bezug auf diesen Veränderungsprozess sowie hinsichtlich der an der Schule zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodelle auf.

Um eine möglichst ganzheitliche Sicht auf diesen Schulentwicklungsprozess zu erhalten, wurde methodisch in zwei Phasen gearbeitet. In einem ersten Schritt wurde anhand einer Analyse der Konferenzprotokolle der bereits stattgefundenen Veränderungsprozess untersucht und nachgezeichnet. In einer zweiten Phase wurden sodann mithilfe von problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (2000) die Sichtweisen des Kollegiums zu diesem mit der Einführung der Jahrgangsmischung in Verbindung stehenden Veränderungsprozess sowie ihre Meinungen zu zentralen Aspekten der zur Auswahl stehenden Jahrgangsmischungsmodellen, den Mehrstufenklassen und dem Drehtürmodell, eingeholt. Um die Meinungen und Einstellungen des *gesamten* Kollegiums im Hinblick auf das präferierte Jahrgangsmischungsmodell an der Schule zu erhalten, kam als Ergänzung zu den problemzentrierten Interviews ein Kurzfragebogen zum Einsatz.

Aus einer schulentwicklungstheoretischen Perspektive zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass an der ausgewählten Schule aus aktueller Sicht von der Einführung jahrgangsgemischten Lernens aus verschiedenen, mit dem jeweiligen Modell verbundenen und vom Kollegium als nachteilig empfundenen Aspekten abgesehen wird, nicht aber aus Gründen der an der Schule verfolgten Veränderungsstrategie. Diese als nachteilig empfundenen Aspekte betreffen im Hinblick auf die Mehrstufenklassen schulbezogene Rahmenbedingungen, die eng mit der Unterrichtspraxis verbunden sind. So werden für die Einführung von Mehrstufenklassen notwendige Voraussetzungen, wie etwa die Bereitstellung von Ressourcen in den Bereichen Personal, Räumlichkeiten und Material, sowie die Fähigkeit eines Großteils der Schü-

lerschaft zum selbstständigen, selbstorganisierten Lernen als nicht gegeben angesehen. Das Drehtürmodell wird hingegen vor dem Hintergrund der damit einhergehend vermuteten nicht-inkluisiven Unterrichtspraxis sowie dem Verlust von Flexibilität und Spontanität im Schulalltag kritisch betrachtet.

Schlüsselwörter: Jahrgangsgemischtes Lernen, Schulentwicklung

9.2 Abstract

Following pedagogical arguments in favour of mixed-grade learning, a Viennese all-day primary school (*Ganztagsschule* – GTVS) has decided to take up the challenge and use the opportunity to develop concepts and teaching strategies for the implementation of mixed-grade learning with the long-term goal of changing the school's culture.

This Master's thesis accordingly addresses the school development process initiated at the selected Viennese GTVS with the aim of establishing mixed-grade learning, and also describes the teaching staff's subjective assessments of this process of change and their views on the mixed-grade models available at the school.

A two-phase methodology was adopted in order to obtain the most holistic view possible of this school development process. During the first phase, the change process already implemented was traced and investigated by means of an analysis of the conference proceedings. During the second phase, the problem-centred interview techniques developed by Andreas Witzel (2000) were used to establish the views of the teaching staff on the change process associated with the introduction of grade mixing, the central aspects of the available grade-mixing models, composite classes, and the revolving door model. In addition to the problem-centred interview techniques, a short questionnaire was used to ascertain the views and opinions of the *entire* teaching staff on the preferred grade-mixing model.

From the perspective of school development theory, the results of the study show that the school is currently refraining from introducing mixed-grade learning due to various aspects of the respective model that are perceived as disadvantageous by the teaching staff; however, these objections do not relate to the change strategy pursued at the school. The aspects perceived to be disadvantageous relate to general school conditions as they pertain to composite classes; these are closely associated with teaching practice. The conditions necessary for the introduction of composite classes, such as the provision of resources in the areas of personnel, space and material and the ability of a large part of the student body to learn independently and organise their own learning, are for example not considered to be met. The revolving door model, on the other hand, is viewed critically as it is assumed that the associated teaching practice would be non-inclusive and there would be a loss of flexibility and spontaneity in everyday school life.

Keywords: mixed-grade learning, school development

9.3 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG	SEITE
Abb.1: Phasen der Schulentwicklung (aus: Eikenbusch 1998, S. 40)	Seite 19
Abb.2: Zehn Stationen des Schulentwicklungsprozesses nach Dalin et al. 1996 (aus: Dederling 2012, S. 21)	Seite 20
Abb.3: Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen (Holtappels 2013, S. 57)	Seite 24
Abb.4: Eingangsstufenmodell (aus: Hausen 2015, S. 57)	Seite 38
Abb.5: Zweistufenmodell (aus: Hausen 2015, S. 58)	Seite 38
Abb.6: Dreijährige Jahrgangsmischung mit Jahrgangsklasse 4 (aus: Hausen 2015, S. 58)	Seite 39
Abb.7: Vollständige Jahrgangsmischung (aus: Hausen 2015, S. 59)	Seite 40
Abb.8: Darstellung der methodischen Vorgehensweise in zwei Phasen (eigene Darstellung)	Seite 64
Abb.9: Zeitliche Rekonstruktion des Veränderungsprozesses anhand der Konferenzprotokolle (eigene Darstellung)	Seite 69
Abb.10: Kategoriensystem aus der Auswertung der problemzentrierten Interviews. Perspektive auf den Prozessverlauf (eigene Darstellung)	Seite 85
Abb.11: Kategoriensystem aus der Auswertung der problemzentrierten Interviews. Perspektive auf die Jahrgangsmischungsmodelle (eigene Darstellung)	Seite 86
Abb.12: Ergebnis aus dem Fragebogen: Einschätzung der Ressourcen Personal, Material und Räumlichkeiten für Mehrstufenklassen (eigene Darstellung)	Seite 107
Abb.13: Einschätzung der gesetzten Entwicklungsschritte seitens des Kollegiums (eigene Darstellung)	Seite 129
Abb.14: Vom Kollegium aufgezeigte Vor- und Nachteile von Mehrstufenklassen (eigene Darstellung)	Seite 135
Abb.15: Vom Kollegium aufgezeigte Vor- und Nachteile der Drehtürmodells (eigene Darstellung)	Seite 138

9.4 Interviewleitfaden

• Bist du Klassen- oder Teamlehrerin? • In welcher Schulstufe unterrichtest du? • Wie viele Jahre bist du schon als LehrerIn tätig? • Hast du schon einmal Erfahrungen mit Jahrgangsmischung gemacht? ○ Falls ja: In welchem Zusammenhang? ○ Wie hast du das erlebt (positiv/negativ)?		
Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte	Fragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses
Warum, glaubst du, ist das Thema Mehrstufigkeit / Jahrgangsmischung an dieser Schule überhaupt entstanden? Gab es einen besonderen Anlass dazu? Wie gehst du in der Klasse mit Heterogenität um?	- Anlass/Ursprung des Prozesses - Gestaltung des Unterrichts	• Wie empfindest du Heterogenität in der Klasse? • Was tust du, um den verschiedenen Anforderungen der Kinder in deiner Klasse möglichst gerecht zu werden? • Hast du das Gefühl, dass durch die Heterogenität an der Schule du dazu bewegt wurdest, deine Arbeitsweise zu verändern? ○ Falls ja: war das eine positive oder negative Veränderung?
Welche Erfahrungen hast du an den MSK-Tagen gemacht?	- Vorbereitung - Gestaltung des Unterrichts - Herausforderungen der Jahrgangsmischung - Vorteile der Jahrgangsmischung	• Welche Meinung hast du zu den MSK-Tagen? • Glaubst du, die MSK-Tage waren eine gute Probe für das, was dich in Mehrstufenklassen erwarten wird? ○ Falls ja, warum? ○ Falls nein, warum nicht? • Haben die Ateliertage deine Meinung über MSK geändert? ○ Wenn ja: Warum?

		○ Wenn ja: Wie war deine Meinung vorher? ○ Wenn ja: Wie ist deine Meinung jetzt? ○ Wenn nein: Warum nicht? ○ Wenn nein: Wie ist deine Meinung zu MSK? • Wie hast du die (Unterrichts)vorbereitung für die MSK-Tage empfunden? • Wie war das Lernen in deiner Klasse während der MSK-Tage organisiert? (Lerninhalte, Sozialform,...) • Was konntest du im Hinblick auf den sozialen Aspekt in MSK beobachten? • Wie war das Feedback von den Kindern zu den Ateliertagen? • Hast du das Gefühl, dass sich durch die Mehrstufentage nachhaltig in deiner Arbeit etwas verändert hat (z.B. Vorbereiten, Unterrichtsdurchführung,..) • Wie war die Sprachförderung während der MSK-Tage organisiert? (Lerninhalte, Sozialform,...)
Wenn du die Wahl hättest, für welches Modell würdest du dich entscheiden? Regelklassen, Mehrstufenklassen oder Drehtürmodell? ○ Warum?	- Form + Organisation - Herausforderungen der Jahrgangsmischung - Vorteile der Jahrgangsmischung	• Wie würde das jeweilige Modell genau ausschauen? • Was müsste in der Schule gegeben sein, damit Mehrstufenklassen/das Drehtürmodell für dich gut funktionieren könnten? (Ressourcen, Teamarbeit, Vorarbeiten, Schülerschaft,...) Wie würden deiner Meinung nach die Kinder von Mehrstufenklassen/vom Drehtürmodell profitieren? • Was würden Mehrstufenklassen oder das Drehtürmodell in deiner täglichen Arbeit als LehrerIn verändern? • Wie würden deiner Meinung nach die Lehrpersonen von den Mehrstufenklassen/vom Drehtürmodell

Wie stehst du zum anderen Modell? (Drehtürmodell/MSK)		profitieren? Was ist an diesem Modell besser/schlechter im Gegensatz zu den anderen beiden?
An dem Thema Mehrstufigkeit wird ja schon länger gearbeitet und Schritte gesetzt. Was denkst du über die Arbeitsgruppen in diesem Zusammenhang? Des gibt ja auch die SCHILF, die professionell begleitet werden. Was denkst du über die SCHILFs?	- Vorbereitung	- Welches Ziel verfolgen die Arbeitsgruppen? - Hast du das Gefühl, dass die Arbeit, die in den Arbeitsgruppen passiert, dir die Arbeit dann als Lehrerin erleichtert? - Warum?/Warum nicht? - Falls nein, wie könnte man die Arbeitsgruppen effizienter gestalten?
Wie empfindest du die Rolle der Schulleitung in diesem Prozess?	- Unterstützung	
Ausklang: ✓ Gibt es etwas, was dir zu diesem Thema auf dem Herzen liegt? ✓ Haben wir noch etwas vergessen?		

9.5 Postscriptum

Zum Interview:

Interviewnummer:

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

Beginn des Interviews:

Dauer des Interviews (in Minuten):

Interviewsituation:

Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Gespräche nach Abschalten des Aufnahmegeräts:

Verhalten der InterviewerIn:

9.6 Fragebogen

1. Welche Funktion hast du in der Schule?	
	Klassenführende Lehrperson
	TeamlehrerIn
	SprachförderlehrerIn
	MuttersprachenlehrerIn

2. Wie lange bist du schon als LehrerIn tätig? (in Jahren oder Monaten)

3. Welches Modell würdest du zum jetzigen Zeitpunkt (mit den vorhandenen Ressourcen) an unserer Schule präferieren?	
	Regelklassen
	Drehtürmodell
	Mehrstufenklassen

3a. Nenne kurz die Gründe für deine Präferenz.

4. Wie schätzt du die vorhandenen Ressourcen <u>für eine Mehrstufenklasse</u> derzeit an unserer Schule ein?			
	<i>hervorragend</i>	<i>ausreichend</i>	<i>unzureichend</i>
a. Personal			
b. Räumlichkeiten			
c. Material			
d. Sonstiges			