



**Team-Teaching:
Eine zukunftsfähige Unterrichtsmethode für Förderschulen?
-Eine Fallstudie-**

Dissertation
Zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie am
Fachbereich 1
der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt am

11. Oktober 2018

von

Ehsan Ghandour

Erstgutachterin: Prof. Dr. Eva Neidhardt
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Ulrike Stadler-Altmann

Inhalt	Seite
1. Theoretische Vorüberlegungen	4
1.1 Definition Team-Teaching	5
1.1.1 Definition Unterrichtsmethode	7
1.1.2 Definition Unterricht	8
1.1.3 Multiprofessionalität in Schulen	10
1.2 Förderschwerpunkt Lernen	14
1.2.1 Förderschulunterricht	18
1.2.2 Curriculare Aspekte zum Förderschwerpunkt Lernen	19
1.3. Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen	23
1.3.1 Team-Teaching in der Förderschule	24
1.3.2 Chancen und Grenzen des Team-Teachings	27
1.3.3 Individualisierung und Differenzierung durch kooperative Lernarrangements	28
1.3.4 Individualisierte Lernformen und Binnendifferenzierung	32
2. Forschungsbezug	34
2.1 Forschungsinteresse	34
2.2 Forschungsstand zum Team-Teaching	36
2.3 Forschungsfrage	52
3 Forschungsmethode	53
3.1 Methodologische Vorüberlegungen	53
3.1.1 Das Sampling	54
3.1.2 Theoretical sampling nach Glaser und Strauss	55
3.1.3 Erhebungsinstrumente	57
3.1.4 Beobachtungsleitfaden nach Helmke	58
3.1.5 Gruppendiskussion nach Mangold/Kruse	60
3.1.6 Erhebungsbegründung – Auswahl der Erhebungsinstrumente	64
3.1.7 Hypothesenbildung	68
3.2 Forschungsdesign	69
3.2.1 Sample	70
3.2.2 Datenerhebung	71
3.3 Beschreibung des Forschungsfeldes	72
3.3.1 Die Förderschule als Forschungsfeld	72
3.3.2 Das Forschungsfeld im institutionellen Umbruch	73
4. Methoden zur Aufbereitung des Datenmaterials	75

4.1 Analytische Datenauswertung der teilnehmenden Beobachtung	75
4.2 Grounded theory nach Glaser/Strauss – Theoretische Verallgemeinerungen	76
4.2.1 Theorieorientiertes Kodieren	84
a) Offenes Kodieren	87
b) Axiales Kodieren	89
c) Selektives Kodieren	91
4.2.2 Bildung des Konzept-Indikator-Modells	93
5. Interpretation der Ergebnisse	94
5.1 Quantitative Auswertung der Unterrichtsdokumentation	94
5.2 Offenes Kodieren nach Glaser/Strauss: Gruppeninterview Lehrkräfte	98
5.3 Axiales Kodieren nach Glaser/Strauss: Gruppeninterview Lehrkräfte	114
5.4 Selektives Kodieren nach Glaser/Strauss: Gruppeninterview Lehrkräfte	117
6. Datenauswertung	120
7. Fazit und Ausblick	122
8. Literaturverzeichnis	129
9. Anhang	139
9.1 Transkript: Gruppeninterview der Lehrkräfte	139
9.2 Dokumentierte Unterrichtsbeobachtungen	151
9.3 Genehmigung der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion	175
10. Eidesstattliche Erklärung	176

1 Theoretische Vorüberlegungen

Mit den theoretischen Vorüberlegungen werden grundlegende Begriffe definiert, die für den weiteren Verlauf der Dissertation ausschlaggebend sind. Zu Beginn des Kapitels wird das Team-Teaching als Unterrichtsmethode definiert. Das Team-Teaching ist als Unterrichtsmethode integraler Bestandteil der zentralen Fragestellung dieser Fallstudie, sodass zu definieren ist, was eine Unterrichtsmethode ist. Der Unterricht in der Förderschule ist zentraler Bestandteil des Forschungsfeldes, in dem das Datenmaterial für die Dissertation erhoben wird, sodass eine Definition zum Unterricht, respektive eine Definition zum Förderschulunterricht in den theoretischen Vorüberlegungen keineswegs fehlen darf. Zudem wird in diesem Abschnitt mit der Multiprofessionalität in (Förder-)Schulen ein wesentlicher Aspekt dargestellt, der für die Auswertung des Datenmaterials von Bedeutung sein könnte. Die Fallstudie wird in einer Koblenzer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen empirisch erhoben, sodass eine dezidierte Darstellung bzw. Erläuterung des Forschungsfeldes unumgänglich ist. Neben curricularen Aspekten zum Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen werden ferner Chancen und Grenzen des Team-Teachings sowie didaktische Methoden der Binnendifferenzierung dargestellt.

Diese Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Nachdem in der Einleitung bereits das Forschungsinteresse, der Forschungsstand und die zentrale Forschungsfrage der Dissertation beschrieben worden sind, folgt im zweiten Kapitel der theoretische Teil mit einer differenzierten Definition des Team-Teachings als Unterrichtsmethode. Es folgt eine allgemeine Definition zum Unterricht, um die spezifischen Merkmale des Team-Teachings differenziert herausarbeiten zu können. Die empirischen Daten werden im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung im Unterricht der Oberstufe einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung erhoben. Deshalb sind im Theorieteil der Förderschwerpunkt und die curricularen Aspekte zum Förderschwerpunkt dargestellt. Die Bedeutung der Unterrichtsmethode des Team-Teachings für das Unterrichtssetting in einer Förderschule mit dem sozial-emotionalem Förderschwerpunkt ist ebenfalls im Theorieteil verortet.

1.1 Definition Team-Teaching

Im folgenden Abschnitt wird das Team-Teaching als Unterrichtsmethode beschrieben. In Anlehnung an die Ideen der amerikanischen Schulreformbewegung kann das Team-Teaching als Unterrichtsform verstanden werden, bei der zwei oder mehrere Lehrende den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten (vgl. Graumann 2009, S. 233). Dieses Verständnis vom Team-Teaching geht auf die Begriffsdefinition von Shaplin zurück:

„TT¹ ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen (Shaplin 1972, S. 30)“.

Diese Definition beinhaltet die wichtigsten Elemente des Team-Teachings, da vor der Einführung des Team-Teachings die Erarbeitung und Zuweisung der Lehrziele und die Gruppierung der Schüler ausschließlich Gegenstand administrativer Entscheidungen gewesen ist (vgl. Shaplin 1972, S. 23). Das Team-Teaching ist demzufolge als Unterrichtsmethode zu verstehen, die von zwei Lehrenden gleichberechtigt getragen wird und die Partizipation der Schülerschaft innerhalb des Unterrichtssetting bereits bei der Unterrichtsplanung vorsieht. Graumann hält bei ihrer Definition zum Team-Teaching im Unterrichtssetting etwa 35 Jahre später fest, dass das Team-Teaching in schulpädagogischen Termini von der Teamarbeit in anderen Kontexten wie z.B. in der Wirtschaft oder beim Aufbau von Netzwerken deutlich abzugrenzen sei und sich insbesondere durch die gemeinsame Ausübung der Lehrtätigkeit im „Zwei-Lehrer-System“ (Graumann 2009, S. 233) und die „Doppelbesetzung“ (ebd.) im Unterricht auszeichne.

Der Begriff „Team-Teaching“ sollte im Zuge der angelsächsischen Schulreformbewegung durch die flexible Differenzierung und Aufhebung des Jahrgangsklassensystems ein breiteres Angebot an Lernerfahrungen sicherstellen und durch die kooperative Konzipierung des Unterrichts den individuellen Bedürfnissen der Schüler besser gerecht werden (vgl. ebd.). Ende der 1970er Jahre geriet das Team-Teaching erneut in den Fokus der Unterrichtsforschung, um die Integration beeinträchtigter

¹ TT: Diese Abkürzung für die Unterrichtsmethode des Team-Teaching wurde als Zitat aus der Originalquelle übernommen, auch wenn im Rahmen dieser Dissertation keine Abkürzung für das Team-Teaching verwendet wird.

Schüler in das Regelschulsystem zu ermöglichen. Das Team-Teaching-Modell sollte nicht mehr länger nur eine „pädagogische Vision“ oder ideologische Vorstellung bleiben, sondern vielmehr Lösungsstrategien generieren, die sonderpädagogische Bedarfe für das System der Regelschule kompatibel macht (vgl. Graumann 2009, S. 233). Graumann moniert jedoch, dass die hohen Erwartungen des Team-Teaching-Modells bis heute nicht erfüllt werden konnten. Eine Recherche zum Team-Teaching führt häufig zu Definitionen, die deutliche Parallelen aufweisen und im Zuge der bildungspolitischen Inklusionsdebatte entstanden sind. Stangier und Thoms definieren das Team-Teaching in der Orientierung auf einen inklusiven Unterricht als „[...] eine ursprünglich [...] entwickelte Unterrichtsform einer wechselseitigen Ergänzung durch die jeweils unterschiedlichen Kompetenzen der Lehrenden. Zwei Lehrkräfte unterrichten gemeinsam in einem gemeinsamen Klassenraum eine als heterogen verstandene Lerngruppe, d.h. sie planen den Unterricht gemeinsam, [...] führen ihn gemeinsam durch [...].“ (Stangier/Thoms 2012, S. 47).

Der an Inklusion ausgerichtete Unterricht im Mehr-Pädagogen-System ist folglich als Unterrichtsform zu verstehen, bei der alle beteiligten Lehrenden die Verantwortung für den gesamten Unterricht und die gesamte Lerngruppe gleichermaßen tragen (vgl. ebd.). Es zeigt sich also, dass das Team-Teaching nach der Jahrtausendwende im Vergleich zu den Definitionsanfängen Mitte der 60er-Jahre ebenfalls an eine reformpädagogische Forderung gekoppelt ist und zu verbesserten Unterrichtsbedingungen führen soll, wenn bei einem inklusiven Unterricht von der Annahme ausgegangen werden kann, dass durch eine didaktische Unterrichts- und Binnendifferenzierung allen Schülern einer hochgradig heterogenen Lerngruppe gleichermaßen entsprochen werden muss. Es ist darauf hinzuweisen, dass eine bundesweit allgemeingültige Definition des Team-Teachings aufgrund des föderalen Systems nicht abgebildet werden kann, da die bildungspolitische Ausgestaltung des Schulwesens hoheitliche Aufgabe der Länder ist, die sich länderspezifisch unterscheidet. Stangier und Thoms führen hierzu ergänzend aus:

„Bezogen auf das Lehren im Team lässt sich allenfalls feststellen, dass es sich in aller Regel um personelle Ressourcen handelt, die die Schule zur Verfügung gestellt bekommt, um alle Schüler der jeweiligen Schule zu bilden, zu unterrichten, zu erziehen, zu fördern [...] und zu beaufsichtigen. Wie diese Mittel schulintern eingesetzt werden, obliegt in aller Regel der Verantwortung der jeweiligen

Schule, auch wenn sich der Umfang dieser Ressourcen häufig aus den Schülerzahlen, den Förderbedarfen oder gesetzlichen Regelungen errechnet.“ (Stangier/Thoms 2012, S. 46)

Darüber hinaus legen die gesetzlichen Regelungen zusätzlich fest, inwieweit es sich bei den genannten Ressourcen um Unterrichtsstunden von Sonderschullehrern, Regelschullehrern, Sozialpädagogen, Therapeuten, sonstigen Fachkräften oder anderem Personal handelt (vgl. ebd.).

1.1.1 Definition Unterrichtsmethode

Wenn im Rahmen einer Fallstudie das Team-Teaching als Unterrichtsmethode empirisch überprüft wird, dann ist eine Definition des Unterrichts unumgänglich. Das Team-Teaching ist im Gesamtkontext lediglich ein Bestandteil des Unterrichts, also als Unterrichtsmethode zu verstehen, sodass der Unterricht im Kontext der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung in seiner Komplexität das Forschungsfeld dieser empirischen Fallstudie maßgeblich bestimmt und zunächst zu definieren ist. Aus diesem Grund wird der Versuch unternommen, mit Hilfe von verschiedenen Quellen eine allgemeingültige Definition zum Unterricht zu formulieren. Jürgen Wiechmann konstatiert, dass Unterrichtsmethoden integrale Bestandteile der Didaktik sind, da der Weg und das Ziel sich wechselseitig bedingen (vgl. Wiechmann 2002, S. 9). Er geht in seiner These auf Comenius zurück und führt aus, dass es in der Didaktik nicht um die Logik der Sache, sondern um die Logik des Verstehens gehe, um die Lerneffizienz zu verbessern (vgl. ebd.). Darüber hinaus sind seit Comenius eine große Anzahl „unterrichtsmethodischer Ideen erdacht“ (ebd.), erprobt und weiterentwickelt worden. Wiechmann führt für seine These u.a. die Elementarmethode nach Pestalozzi, die Formalstufentheorie nach Herbarts, die Projektmethode nach Dewey oder die Pädagogische Psychologie nach Heinrich Roth an. Die Vielzahl der unterschiedlichen Ansätze hat laut Wiechmann dazu geführt, dass der Begriff der Methode in sehr unterschiedlicher Weise verwendet wird (vgl. Wiechmann 2002, S. 9). Wiechmann formuliert hierzu:

„[...] Elemente einzelner Unterrichtsstunden - Moderationsmethode, Kreisgespräch, Demonstration, >>mind-mapping<<, Einzelarbeit oder Gespräch – werden mit diesem Begriff ebenso bezeichnet wie Planungsmuster für Schulstunden – zum Beispiel Frontalunterricht, Erlebnisunterricht, Gruppenunterricht – oder Grundstrukturen für län-

gere Zeiteinheiten – Projektmethode, Wochenplan [...]“ (Wiechmann 2002, S. 9)

Eine derartig vielschichtige Verwendung des Terminus erfordere nach Wiechmann eine begriffliche Klarstellung. Mit dem Begriff der Unterrichtsmethode werden Planungs- und Handlungsmuster bezeichnet, die sich auf die Gestaltung längerer Sequenzen von mindestens 45 – oder 90-minütigen Unterrichtsstunden beziehen. Unterrichtsmethoden sind demzufolge deutlich von Unterrichtselementen abzugrenzen, obgleich es durchaus auch vorkommen kann, dass einzelne Unterrichtselemente wie z.B. Übungsphasen, Lehrervorträge oder ein Kreisgespräch eine ganze Unterrichtsstunde andauern kann (vgl. Wiechmann 2002, S. 9). Wiechmann sieht in der Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden zwei Ursachen: Einerseits führen veränderte gesellschaftliche Herausforderungen zu der didaktischen Frage, wie Kompetenzen im Schulunterricht planmäßig und effektiv vermittelt werden können und andererseits werden bestehende Methoden im Laufe ihrer unterrichtlichen Verwendung theoretisch sowie praktisch kultiviert (vgl. ebd., S. 10). Er führt weiter aus, dass die Unterschiedlichkeit der Schüler und der Lehrstoff zunehmend in den Blick geraten sind und die verschiedenen didaktischen Intensionen nur dann optimal umgesetzt werden können, wenn die jeweils angemessene Methode ausgewählt wird. Für Wiechmann ist die pädagogische Freiheit des Unterrichts daher unabdingbar, da die Auswahl geeigneter Methoden nur dann erfolgen kann, wenn die Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit frei sind (vgl. ebd.).

1.1.2 Definition Unterricht

Meyer untergliedert die Definition zum Unterricht in fünf Teilaspekte. Guter Unterricht sei demnach von einer demokratischen Unterrichtskultur (1) geprägt und basiert auf der Grundlage des schulischen Erziehungsauftrages (2). Guter Unterricht ist durch ein gelingendes Arbeitsbündnis (3) und eine sinnstiftende Orientierung (4) gekennzeichnet. Zudem sollte sich guter Unterricht durch eine nachhaltigen Kompetenzentwicklung (5) aller Schüler auszeichnen (vgl. Meyer 2014, S. 13). Der Autor verdichtet seine Definition sehr ausführlich mit Erläuterungen zu jedem Teilaspekt. Demzufolge sei eine demokratische Unterrichtskultur insbesondere durch die Förderung der Mündigkeit und Solidarität der Schüler gekennzeichnet (vgl. ebd.). Der Erziehungsauftrag der Schule sei in der heutigen Zeit untrennbar an das fachliche Lernen geknüpft, da immer mehr Eltern ihre Pflichten an die Lehrkräfte delegieren (vgl. Meyer

2014, S. 13). Die Forderung, ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler herbeizuführen, könne auf eine lange Tradition, bis auf Jean Jacques Rousseau zurückgeführt werden, wenngleich Meyer moniert, dass diese Forderung durch ein Arbeitsbündnis am „grünen Tisch“ (ebd., S. 14) entwickelt worden sei und in der Unterrichtspraxis nur sehr schwer umzusetzen ist. Die sinnstiftende Orientierung diene in erster Linie der Persönlichkeitsstärkung des Schülers und müsse als Identifikationsangebot verstanden werden. Meyer ordnet die sinnstiftende Orientierung in die bildungstheoretischen Didaktiken nach Klafki (1991) ein (vgl. ebd.)

Der letzte Teilaspekt seiner Definition, die Lehrerorientierung, intendiere die Güte des Unterrichts und dürfe demzufolge nicht an den Schülern festgemacht werden (vgl. ebd.). Der Begriff Unterricht wird im deutschen Sprachraum sehr mannigfaltig und in verschiedenen Kontexten (vgl. Arnold 2009, S. 15) verwendet (z.B. Konfirmantenunterricht, Klarinettenunterricht, etc.), sodass zunächst eine etymologisch-semantiche Definition des Unterrichts im schulischen Kontext erfolgen muss, um den Definitionsbegriff für die Förderschule eingrenzen zu können. Der Begriff Unterricht stammt etymologisch aus dem mittelhochdeutschen – „*underricht*“ - „Weisung“ oder „Veranlassung“, lässt sich schätzungsweise zu Beginn des 16. Jahrhundert einordnen und meint die „[...] wiederkehrende Unterweisung eines oder mehrerer Lernender durch einen oder mehrere Lehrende, die schulmäßige Belehrung oder [...] Wissens- und Erfahrungsweitergabe von Gelehrten an ihre Schüler.“ (Schaub/Zenke 1997, S. 345ff.). Dewey definiert im Jahre 1993 den Unterricht als Wissensvermittlung und versteht die Vermittlung von Wissen vielmehr als Weitergabe von Erfahrung, um den Fortbestand der Gesellschaft zu gewährleisten (vgl. Dewey 1993, S. 21). Arnold verwendet hingegen eine übergreifende und abstrakte Definitionsform:

„Als Unterricht werden didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen bezeichnet. Unterricht in der Schule bzw. Hochschule stellt die häufigste Realisierungsform dar; gleichwohl findet Unterricht auch in zahlreichen anderen gesellschaftlichen und privaten Einrichtungen statt [...]. In der heutigen Allgemeinen Schule wird Unterricht in der Regel von einer Lehrperson (Lehrerin oder Lehrer) durchgeführt und als Lernangebot an eine Gruppe von zwanzig bis dreißig Lernenden (Schülerinnen und Schüler) gerichtet.“ (Arnold 2009, S. 15)

Helmke definiert im Handbuch des Unterrichts, dass Unterricht als „[...] didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen definiert werden kann.“ (Helmke 2009b, S. 44). In der Einleitung (vgl. Pkt. 1, S. 4f.) ist bereits erwähnt worden, dass durch eine teilnehmende Beobachtung im Rahmen dieser Dissertation erstmalig empirisches Datenmaterial aus der Oberstufe einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung generiert wird, um das Team-Teaching als Unterrichtsmethode im Forschungsfeld zu erforschen. Darüber hinaus erfolgt nach Abschluss der Beobachtungssequenzen ein Gruppeninterview mit den Lehrkräften, die in einer Doppelbesetzung unterrichtet haben und Bestandteil der teilnehmenden Beobachtung gewesen sind. Der Forschungsstand zum Team-Teaching (vgl. Pkt. 2.2, S. 36-50) hat verdeutlicht, dass die bisherigen Forschungsbezüge bzw. Erhebungen zum Team-Teaching in Schulformen durchgeführt worden sind, in denen die Förderschule keinerlei Berücksichtigung gefunden hat, sodass mit dieser Dissertation der Forschungsstand zur Unterrichtsforschung um eine Fallstudie erweitert wird. Mit dem qualitativen Forschungsdesign der Fallstudie soll empirisch überprüft werden, inwieweit das Team-Teaching in der Oberstufe einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung die Lerneffizienz der Schüler und die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte beeinflusst.

1.1.3 Multiprofessionalität in Schulen

Die schulische Bildung ist in Artikel 27 der Landesverfassung des Landes Rheinland-Pfalz als Grundpflicht der staatlichen Fürsorge definiert. Dort heißt es im zweiten und dritten Absatz:

„Staat und Gemeinde haben das Recht und die Pflicht, [...] die öffentlichen Voraussetzungen und Einrichtungen zu schaffen, die eine geordnete Erziehung der Kinder sichert. Das gesamte Schulwesen untersteht der Aufsicht des Staates.“ (Artikel 27 der Verfassung des Landes Rheinland-Pfalz 1947, S. 152f.)

Damit ist die Schule im Grunde als öffentliche Bildungsinstitution verfassungsrechtlich geschützt, sodass der Eindruck entstehen könnte, die schulischen Einrichtungen des Landes sind von bildungspolitischen Auseinandersetzungen ausgenommen. Doch weit gefehlt: Freese, Beigeordneter des Deutschen Landkreistages stellt

fest, dass die schulische Bildung seit Jahrzehnten zunehmend in den Fokus bildungspolitischer Debatten geraten ist (vgl. Freese 2014, S. 55), da die Herausforderungen im schulischen Kontext zugenommen haben. Leiprecht und Lutz konstatieren, dass der Umgang mit heterogenen Klassenstrukturen zur zentralen Aufgabe geworden ist und von den Lehrkräften in zunehmendem Maße eine individualisierte Förderung von Schülern abverlangt, die mit den curricularen Vorgaben in Einklang gebracht werden müssen (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, S. 218). Freese formuliert hierzu:

„Eine Lehrkraft alleine ohne unterstützendes System weiterer Professionen kann auf Dauer in einer so heterogenen Lerngruppe nicht für alle Schüler_innen erfolgreich wirken.“ (Freese 2014, S. 56)

Im Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz ist - unter Berücksichtigung von Artikel 33 der Landesverfassung - an mehreren Stellen verankert, dass die Schule einen Bildungs- und Erziehungsauftrag hat. Die Schule erzieht die Schüler im Sinne des Gesetzgebers zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen, zur Gleichberechtigung von Mann und Frau und hat zum Ziel, die Schüler zu mündigen Bürgern zu erziehen, die ihre freie Persönlichkeit entfalten und damit Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Beruf erfüllen. Die Schule ist demzufolge eine familienergänzende Bildungs- und Erziehungsinstitution, die vielfältigen Familienformen (Alleinerziehende, gleichgeschlechtliche Elternpaare, Patchworkfamilien, etc.) ausgesetzt ist, die nicht immer ganz problemfrei sind. Der pädagogische Umgang mit heterogenen Klassenstrukturen erfordere deshalb einerseits eine Lernkultur, die den unterschiedlichen Leistungsniveaus der einzelnen Schüler und andererseits vielfältigen Familienkonstellationen gerecht wird. Städte, Gemeinden und Landkreise fungieren als Schulträger der öffentlichen Schulen, so dass angesichts der zunehmenden Heterogenität in den Schulen neue Aufgaben zum kommunalen Wirkungsbereich hinzugekommen sind. So haben die Länder in den vergangenen Jahren durch den Einsatz von Schulsozialarbeit ein System implementiert, das die schulischen Akteure bei der Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen unterstützen soll (vgl. Freese 2014, S. 55f.). Die rheinland-pfälzische Landesregierung hat im Jahre 2001 den Ausbau des Ganztagschulangebots beschlossen und in der Legislaturperiode 2001–2006 als bildungs- und familienpolitischen Schwerpunkt im Koalitionsvertrag festgeschrieben. Seit dem Schuljahr 2015/2016 verfügt das Land über 613 Ganztagschulen in dieser Angebotsform.

Der Ausbau von Ganztagschulen hat dazu geführt, dass neben der Schulsozialarbeit noch weitere Professionen bzw. außerschulische Kooperationspartner an den Schulen tätig sind. Wichmann resümiert, dass die Kooperationen insbesondere an Schulen in Ganztagsform sehr vielfältig und unterschiedlich sein können (vgl. Wichmann 2014, S. 61).

Die inner- und außerschulischen Kooperationen müssen aus diesem Grund fest in der Konzeption der Schule verankert und in erster Linie durch personelle bzw. finanzielle Ressourcen strukturell abgesichert sein, um die reibungslosen Abläufe innerhalb der verschiedenen Organisationseinheiten gewährleisten zu können (vgl. ebd., S. 63f.). Carle stellt zudem fest, dass sich an einer Ganztagschule kooperative Lernformen und Projekte in multiprofessionellen Teams sehr gut verwirklichen lassen. Hierzu erfordere es fachlich geeignetes und dauerhaft vorhandenes Personal, mit dem ein „[...] umfassender Entwicklungsprozess in Gang gesetzt und durchgeführt werden kann, um den prinzipiellen Mehrwert einer Ganztagschule für das Lernen und die Entwicklung der Kinder nutzen zu können.“ (Carle 2014, S. 66). Des Weiteren hänge der Kooperationserfolg laut Carle auch wesentlich damit zusammen, ob und inwieweit die Kooperationsbedingungen und der Inhalt der Kooperation pädagogisch und didaktisch förderlich sind.

Empirische Erhebungen zeigen, dass es mit zunehmender professioneller Heterogenität zu einer Polarisierung der fachlichen Zuständigkeiten und Einsatzzeiten komme, da den Lehrkräften die Aufgabe des Unterrichtens, den außerschulischen Kooperationspartnern hingegen periphere Aufgaben außerhalb des Unterrichtssettings zuteil werden (vgl. ebd., S. 67). Carle rezipiert wesentliche Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zur Multiprofessionalität an Schulen und stellt heraus, dass im Rahmen eines systematischen Reviews von 39 Forschungsberichten zu schulischer Kooperation fördernde und hemmende Einflussfaktoren nach organisationstheoretischen Kriterien für die Effizienz von Arbeitsgruppen ausgewertet worden sind (vgl. ebd., S. 69). Das Ergebnis der Studie hat ergeben, dass strukturelle Schnittstellen und formalisierte wie auch informelle Kooperationssituationen erforderlich sind, um eine partizipativ erarbeitete und konzeptionell verankerte Zielvorstellung zu manifestieren. Auf der Ebene der Teamentwicklung sind im Schulsetting insbesondere die Rollenklärung, die Absprachen von Zuständigkeiten und eindeutige Kommunikationsstrukturen erforderlich. Gleichwohl erfordert eine gemeinsame Arbeitskultur ge-

gegenseitiges Vertrauen, gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung der anderen Profession (vgl. Carle 2014, S. 69). Sebastian Boller setzt sich mit den Chancen und Grenzen der berufsfeldübergreifenden Zusammenarbeit in der Schule kritisch auseinander. Multiprofessionalität liegt jeweils vor, wenn verschiedene Berufsgruppen in einem Arbeitsfeld qualifiziert tätig sind. Die Bundesvertretung der Medizinstudierenden hält für die Multiprofessionalität hingegen fest, dass diese durch eine koordinierte Zusammenarbeit verschiedener Professionen gekennzeichnet sei, bei der klar definierte Kompetenzbereiche und Rahmenbedingungen den bestmöglichen Einsatz aller Ressourcen ermöglichen (vgl. Boller 2012, S. 203). Boller konstatiert, dass die Multiprofessionalität – im Gegensatz zu vielen anderen akademischen Disziplinen wie z.B. der Medizin - nicht zum „[...] gängigen Begriffsinventar des schulpädagogischen Diskurses [...]“ (ebd., S. 204) gehöre, da die Schule als Bildungsinstitution traditionell als monoberufliche Organisation konzipiert worden ist. Eine systematische Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern oder Professionen war im schulischen Kontext lange Zeit „undenkbar“ (ebd.), da die Notwendigkeit dazu nicht bestand. Boller beschreibt, dass der große Umbruch mit den einschneidenden schulischen Veränderungen Anfang der 1990er Jahre einhergegangen sei. Es war das Jahrzehnt, in dem die in- und externen Schulevaluationen kontinuierlich zugenommen haben, Bildungsstandards definiert und bundesweite Leistungsvergleichsstudien durchgeführt worden sind. Doch spätestens der Umgang mit einer zunehmenden Heterogenität habe den schulischen Alltag vor neue Herausforderungen gestellt und eine verstärkte Kooperation mit verschiedenen Professionen erforderlich gemacht. Boller stellt fest:

„In dem Maße, wie sich Schule ihrem Umfeld öffnete, mit neuen Anforderungen konfrontiert wurde und neue Zuständigkeiten für Schule (z.B. durch die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung) entstanden, stieg der Druck, sich für externe Experten zu öffnen.“ (Boller 2012, S. 205)

Die öffentlich geführte Debatte zur Bildungsungerechtigkeit, Selektion und ungenutzten Bildungsressourcen dominiert seit geraumer Zeit die bundes- und landespolitische Bildungspolitik. Der Diskurs zum Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung in der Schule biete nach Boller grundsätzlich viele Anknüpfungspunkte, die eine verstärkte Einbeziehung schulexterner Professionen zulassen und die Sensibilität der Lehrkräfte für ein Heterogenitätsbewusstsein erhöhen, um die im Schul-

system gegebenen sozialen Disparitäten zu minimieren (vgl. Boller 2012, S. 206). Die zunehmend institutionelle Öffnung der Schule hat den Weg für die Schulsozialarbeit, Berufseinstiegsbegleiter, psychosoziale Beratung und weitere außerschulische Kooperationspartner geebnet. Besonders der Ausbau der Ganztagschulen ist mit vielen neuen Bildungspartnerschaften zwischen der Jugendhilfe, Sozialpädagogik, Schulpsychologie oder Sport-, Kunst- und Kulturvereinen einhergegangen. Zudem sei mit der Schulinspektion zu Beginn der 1990er Jahre ein weiteres Handlungsfeld der Multiprofessionalität in der Schule entstanden, in welchem Lehrkräfte und Schulaufsichtspersonen zu externen Schulaufsichtspersonen fortgebildet werden. Boller stellt fest, dass dadurch gewissermaßen ein expandierender Markt für die Kooperation von Schule und freien Organisations- und Schulentwicklungsberatern entstanden ist (vgl. ebd.).

Zudem sind schulnahe Forschungsprojekte zu erwähnen, in denen Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter in verschiedenen Settings zusammenarbeiten, um die „[...] Kluft zwischen (universitärer) Theorie und (pädagogischer) Praxis im Sinne eines demokratischen und wechselseitig ertragsreichen Verhältnisses zu überbrücken [...]“ (ebd., S. 206). Der Autor benennt mit der schulischen Personalentwicklung ein weiteres Feld für Multiprofessionalität, bei dem es sich um ein multiprofessionell ausgerichtetes Schulleitungs-Coaching handelt, das Pädagogik und Psychologie in professioneller Begleitung der Schulleitung in einen engen Austausch bringt (vgl. Boller 2014, S. 207). Nachdem die verschiedenen Handlungsformen multiprofessioneller Arbeit in der Schule dargestellt worden sind, wird im nachfolgenden Kapitel der Förderschwerpunkt Lernen an einer Förderschule mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt beschrieben.

1.2 Förderschwerpunkt Lernen

In diesem Abschnitt wird der Förderschwerpunkt Lernen beschrieben, um nachfolgend den Unterricht an Förderschulen mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt differenziert darstellen zu können. Klein führt aus, dass dem Förderschwerpunkt Lernen eine sehr lange Geschichte vorausgeht, da die anfänglichen Bemühungen für einen besseren Unterricht den „schwachbefähigte[n] Kindern“ (Klein 2007, S. 11) gegolten hat und eine hilfsschulspezifische Didaktik zur Folge gehabt hat.

Die Anfänge der Hilfsschulpädagogik gehen schätzungsweise auf das Jahr 1846 zurück und waren durch ausführliche Erörterungen zur Verbesserung des Unterrichts bestimmt (vgl. Klein 2007, S. 11). Die hilfsschulspezifische Didaktik sollte insbesondere durch eine Methodenvielfalt geprägt sein, die Aufgabenstellungen mit einer hohen Abstraktionsleistung zu vermindern versuchte. Sie war weitestgehend von der Vermeidung einer Überforderung geprägt und die didaktischen Prinzipien gingen mit sehr defizitorientierten Ansätzen einher, da sie primär an den speziellen Bedürfnissen der „schwachbefähigten Kinder“ (ebd.) ausgerichtet sein sollten. Heinrich Ernst Stötzner formulierte 1864 hierzu:

„So anschaulich – ich möchte fast sagen – so handgreiflich wie möglich! Man gehe nicht nur Schritt für Schritt, sondern Schrittden für Schrittden vorwärts! Und zuletzt: Man langweile die Kinder nie, sondern wechse fleißig mit den Unterrichtsgegenständen ab; am Anfang alle Viertelstunde.“ (Stötzner 1864, S. 16).

Der damalige Stadtschulrat Berlins, Arno Fuchs, verankerte im Jahre 1899 das klassische Konzept der Hilfsschulpädagogik und wurde mit mehreren Auflagen zum Standardwerk der Hilfsschullehrer (vgl. Klein 2007, S. 12). Er kategorisierte in seinem Werk die „schwachsinnige[n] Kinder [...]“ (Fuchs 1922, S. 210 ff.), indem er Merkmale des „schwachsinnigen Kindes“ definierte (ebd.), die sich in körperlicher Schwäche, Ermüdbarkeit, Reizbarkeit, Dispositionsschwankungen, Mängeln der Aufnahmefähigkeit, etc. unterteilen lassen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Begriff „Schwachsinn“ in der damaligen Zeit aus der neuropsychologischen Pathologieforschung stammte und aus medizinischen Gesichtspunkten nicht negativ konnotiert gewesen ist, sodass Fuchs diesen Begriff für die hilfsschulspezifische Didaktik adaptierte (vgl. ebd.).

Der Vollständigkeit halber soll nicht versäumt werden, dass Bleidick im Jahre 1965 im Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik den Begriff der Orthodidaktik in die reformpädagogischen Bewegungen der hilfsschulspezifischen Didaktik eingeführt hat. Die Orthodidaktik hat erstmals einen binnendifferenzierten Unterrichtsansatz für die Hilfsschule intendiert und sollte flexibel an den individuellen Erziehungs- und Unterrichtsbedarfen der Schüler ausgerichtet sein (vgl. Bleidick 1965, S. 16). Bleidick kritisiert ferner die Begrenzung des Bildungsangebots für Hilfsschüler im Bremer Lehrplan. Klein schließt sich der Kritik an und ergänzt hierzu, dass ein Lehr-

plan, der sich am Entwicklungsstand der „geistigen Leistungsschwäche“ bzw. einzig am Grad der geistigen Intelligenz² orientiere, systematisch exkludiere, da die Stoffauswahl jeweils nach den biologischen Anlagen der Hilfsschüler ausgerichtet würde und zu einer künstlich geschaffenen Bildungsbeschränkung führe, die keine weiteren Möglichkeiten offen ließe. (vgl. Klein 2007, S. 17). Bleidick formuliert hierzu:

„Wenn Minderbegabung als ein Mangel des Hilfsschulkindes in Analogie zur Blindheit oder Gehörlosigkeit gesehen wird, dann werden die damit verbundenen Merkmale als lebenslang gleichbleibende Mängel gesehen, die gegen pädagogische Bemühungen resistent sind.“ (Bleidick 1965, S. 457).

Das Paradigma einer „hilfsschulspezifischen Didaktik“ für „schwachbefähigte Kinder“ bestimmte noch hundert Jahre später den Hilfsschulunterricht (vgl. Klein 2007, S. 12), da selbst nach der Zeit des zweiten Weltkriegs die didaktischen Grundgedanken aus dem 18. Jahrhundert noch maßgebend für die Gestaltung des Unterrichts, der Lehrpläne und wissenschaftlicher Erörterungen gewesen sind (vgl. ebd., S. 15). Klein resümiert, dass sich im Laufe der Zeit die Hilfsschuldidaktik nach 1945 fortgeschrieben und maximal die sprachliche Tonalität verändert habe.

„Zur Herleitung der Grundsätze wird jetzt zwar nicht mehr auf die Wesensmerkmale schwachsinniger Kinder verwiesen, sondern auf die Eigenart der Hilfsschulkinder oder auf das Lernverhalten von Kindern mit Lernbehinderungen[...].“ (vgl. Klein 2007, S. 15).

Bröcher ergänzt, dass die Lernbehindertenpädagogik bereits sehr früh eine interdisziplinäre Ausrichtung entwickelt habe und in einer hochspezialisierten Netzstruktur wissenschaftlicher Grundlagendisziplinen eingebettet sei (vgl. Bröcher 2007, S. 70). Der Autor begründet seine These damit, dass die Lernbehindertenpädagogik³ „[...] ihre fundamentalen Ziele und ihr Selbstverständnis aus der Pädagogik bezieht [...] Arbeits- und Erkenntnismittel aus Psychologie, Soziologie oder Philosophie [verwendet]“ (Bröcher 2007, S. 70.). Durch die bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die Hilfsschul- und Lernbehindertenpädagogik stark an einer defizitorientierten Pädagogik ausgerichtet ist und den sprachlichen Duktus in dieser Zeit maßgeblich bestimmt. Die ersten Ausnahmen bilden Freiherr vom Stein und Johann Gottlieb Fichte

² Zur diagnostischen Kategorisierung galt damals ein IQ-Wert von 85 als Mindestgrenze für die Partizipation in einer Regelschule (vgl. Klein 2007, S. 17).

³ Lernbehindertenpädagogik: Karl-Josef Klauer (1966) hat im Zuge der Orthodidaktik für die Lernbehindertenpädagogik das Konzept der „Pädagogik der Vorsorge“ in die Termini eingebracht. Das Konzept intendiert die Resilienzförderung der Schüler und soll diese trotz „widriger Bildungsumstände“ für ein selbstbestimmtes Leben befähigen (vgl. Klein 2007, S. 18).

zu Beginn des 19. Jahrhundert die in ihren Paradigmen dem Ansatz einer ressourcen- und nicht defizitorientierten Didaktik folgen (vgl. Klein 2007, S. 14).

Darüber hinaus hat sich Stoppenbrink-Buchholz den reformpädagogischen Gedanken angeschlossen und erstmals die Gedanken des Jena-Plans⁴ nach Petersen im Kontext der Hilfsschule umgesetzt. Der Umbruch im didaktischen Denken und Planen war durch die damaligen Forderungen nach operationalisierten Lernzielen sowie wissenschaftsorientiertem Unterricht für *alle* Lerngruppen geprägt (vgl. ebd., S. 16). Zu erwähnen sind hierbei die Arbeiten von Hiller⁵, Nestle, Klein und Möckel, die aufgrund ihrer inhaltlichen Nähe den Ansätzen der „Reutlinger Schule“ (ebd., S. 22) zuzuordnen sind, da sie sich durch die Kritik an einer defizitorientierten Hilfsschuldidaktik auszeichnen. „Stattdessen soll ein offenes Begabungsverständnis auch für Schüler mit Lernbehinderungen gelten.“ (ebd.). Durch differenzierende Unterrichtsmethoden und Medien sollen Abstraktionen ermöglicht werden, die sich nicht ausschließlich an den unveränderlichen Lerngrenzen der Schüler orientieren. Lernfähigkeit sei demzufolge nicht nur eine Voraussetzung, sondern auch das Ergebnis des Unterrichts (vgl. ebd.). Im „mehrperspektivischen Unterricht“ (ebd.) soll der tradierte Fächerkanon als ein Abbild der Fachwissenschaften durch ein Subsystem von Lernfeldern wie Erziehung, Gesundheit, Kommunikation, Verwaltung, Recht, Konsum, Verkehr, Handel, Sicherheit, etc. abgelöst werden (vgl. Klein 2007, S. 22). Klein führt hierfür die Möglichkeiten der inneren Differenzierungen am Beispiel des Mathematikunterrichts durch Lese- und Sachunterricht nach Nestle an, die sich in sechs Variablen unterordnen lassen, nach denen der Unterricht an einer binnendifferenzierten Didaktik ausgerichtet sein könnte: (1) Soziale Organisation, (2) Stoff/Inhalt/Thema der Unterrichtseinheit, (3) Handlungsformen (enaktiv, ikonisch, symbolisch), (4) Präsentationsformen und – mittel, (5) Lernziele, (6) Lernzeit (vgl. ebd.). In den bisherigen Ausführungen wurde die historische Entwicklung zum Förderschwerpunkt fokussiert. In den Darstellungen wird deutlich, dass die Anfänge des Förderschwerpunkts

⁴ Jena-Plan: Der Jena-Plan ist ein Schulentwicklungskonzept, das auf den Reformpädagogen Peter Petersen im Jahre 1927 zurückgeht und selbsttätiges Arbeiten, partizipatorische Verantwortungsübernahme und Gemeinsinn der Schülerschaft sowie eine Umgestaltung des Schulalltags in Form von jahrgangsübergreifenden Lerngruppen oder Wochenarbeitspläne, etc. vorsah (vgl. Schaub/Zenke 1997, S. 191). Darüber hinaus ist der Jena-Plan durch eine Rhythmisierung und Strukturierung schulischer Lernprozesse gekennzeichnet (vgl. Heimlich 2007, S. 70).

⁵ Hiller: Mit dem Konzept der „realitätsnahen Jugendschule“ nimmt Hiller (1985) Probleme und Themen der Alltagswelt der Schüler auf und wendet sich bewusst gegen „kleinbürgerliche Vorstellungen von Allgemeinbildung“ (Klein 2007, S. 22). Der Ansatz der „realitätsnahen Jugendschule“ fragt dezidiert nach den Zukunftsperspektiven der Schüler, bei dem die Sozialkompetenzen wie Respekt, Solidarität und Sympathie die Auswahl der Themen und Lehr- und Umgangsformen bestimmen sollen.

Lernen sehr stark von defizitorientierten Paradigmen geprägt sind (vgl. Klein 2007, S. 22).

Der Förderschwerpunkt Lernen ist in seinen historischen Entwicklungen im Rahmen dieser Dissertation somit dargestellt worden, sodass nachfolgend eine Definition des Förderschulunterrichts erfolgen wird, um im weiteren Verlauf die curricularen Aspekte zum Förderschwerpunkt der heutigen Zeit darzustellen.

1.2.1 Förderschulunterricht

In diesem Abschnitt erfolgt eine Definition zum Förderschulunterricht, da sich die zentrale Fragestellung der Dissertation im Forschungsfeld der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen verortet, während die curricularen Aspekte zum Förderschwerpunkt Lernen erst im folgenden Abschnitt dargestellt werden. Zur Definition des Förderschulunterrichts ist zunächst die Förderschule als Bildungsinstitution zu beschreiben, da sich der Förderschulunterricht in dieser Schulform vollzieht. Das Deutsche Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) definiert die Förderschule abstrakt und kompakt als Schulform für Kinder und Jugendliche, die in ihren Möglichkeiten eingeschränkt sind. In Deutschland bestehen verschiedene Schultypen, die sich auf verminderte Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten spezialisiert haben, die jedoch zunehmend in der Kritik stehen, sodass das Thema der Inklusion jener Schüler in andere Schulformen immer stärker an Bedeutung gewinnt (vgl. DIPF (o.J.)/online). Zudem differieren die Richtlinien und Curricula der vereinzelt Förderschulen. Uwe Sandfuchs ergänzt im Handbuch Unterricht, dass dem Förderunterricht der Bildungsauftrag einer optimalen Förderung jedes einzelnen Schülers als Postulat zuteil wird (vgl. Sandfuchs 2009, S. 271). Dabei ließen sich die Maßnahmen zur Förderung lernschwacher Schüler auf der Bandbreite von innerer und äußerer Differenzierung systematisieren: Die innere Differenzierung umfasse dabei alle in den Klassenunterricht eingebauten besonderen Lernhilfen für Einzelschüler oder Gruppen, während der Förderunterricht als eine Form der äußeren Differenzierung zu verstehen sei, in der längerfristig mehrere Schüler meist fachlich gebundene Hilfen erhalten, die ihre Leistungsrückstände verringern und ihnen auf Dauer wieder die erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht ermöglichen sollen (vgl. ebd., S. 273). Die rheinland-pfälzische Schulordnung für Sonderschulen in öffentlicher Trägerschaft normiert in § 1 SoSchulO RP, dass die

sonderpädagogische Förderung die Aufgabe habe, die Schüler unter der Berücksichtigung ihrer individuellen Möglichkeiten zum selbstständigen und gemeinsamen Leben, Lernen und Handeln zu befähigen. Darüber hinaus hat die Sonderschule in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit den individuellen Entwicklungsstand der jeweiligen Schüler zu berücksichtigen (vgl. SoSchulO RP 2000/online). Sandfuchs führt indes die didaktischen Grundsätze effektiver Förderung von Schülern der Förderschule aus und konstatiert, dass „Lernschwache“ (Sandfuchs 2009, S. 274) langsam lernen, viel Hilfestellungen benötigen, leicht ablenkbar sind und nicht über hinreichende Lernstrategien verfügen (vgl. ebd.). Sandfuchs skizziert in seinen didaktischen Grundsätzen, dass Fördermaßnahmen als ständige Diagnose- und Therapieprozesse zu verstehen sind, da lediglich die Kenntnisstände über die Gründe der vorhandenen Lernschwierigkeiten nachhaltig gefördert werden können (vgl. ebd.). Fördermaßnahmen bräuchten ein entspanntes Lernklima und eine optimale Lernumwelt. Die Lerninhalte seien in „[...] kleinstmögliche sinnvolle Lernschritte zu zergliedern, es sind anschauliche Lernhilfen notwendig [...]“ (ebd.). Die letzte Ausführung nach Sandfuchs ähnelt dabei sehr dem Zitat nach Stötzner aus dem Jahre 1864, das im Rahmen dieser Dissertation aus seiner Publikation „Schule für schwachbefähigte Kinder“ bereits entnommen worden ist (vgl. Pkt. 1.2, S. 14).

Sandfuchs geht in seinen didaktischen Grundsätzen zur effektiven Förderung ferner auf das geringe Lerntempo lernschwacher Kinder ein, das eine „Langsamkeitstoleranz“ (vgl. Sandfuchs 2009, S. 274) erfordere. Bei der Beurteilung der erbrachten Leistungen der Schüler sollen vor allem die Bemühungen der Schüler im Sinne einer anstrengungsorientierten Leistungsbeurteilung honoriert werden (vgl. ebd., S. 275), da Erfolg anspornend, während Misserfolge lähmend wirken.

1.2.2 Curriculare Aspekte zum Förderschwerpunkt Lernen

Bruno Schor konstatiert, dass die Lehrplanentwicklung eine kontinuierliche sowie kostspielige Aufgabe der Länder im föderativen System sei, in der sich normative Setzungen und die Identität einer Gesellschaft widerspiegeln (vgl. Schor 2007, S. 327). Zudem besitzen die Curricula eine wichtige Orientierungsfunktion für die Lehrkräfte und gewährleisten damit die Kontinuität des Lehrens und Lernens. Schor beschreibt, dass sich in Lehrplänen auch immer gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen offenbaren und deshalb in regelmäßigen Abständen auf ihre Aktualität

tät überprüft werden müssen. Schor hält fest, dass die Lehrplanentwicklung aus diesem Grund „[...] eine nie versiegende Daueraufgabe [ist], wofür die einzelnen Länder außerordentliche finanzielle Aufwendungen und personelle Ressourcen in Form von Lehrplankommissionen investieren.“ (Schor 2007, S. 327). Im föderativen System tragen die Länder die bildungspolitische Verantwortung. Das hat zur Folge, dass die einzelnen Lehrpläne in ihrer inhaltlichen und formalen Ausgestaltung höchst unterschiedlich sind. So existierten in der Bundesrepublik Mitte der 1990er Jahre für das allgemeinbildende Schulwesen insgesamt 1.989 Lehrpläne, die amtlich in Kraft gesetzt gewesen sind (vgl. Rauin/Tillmann/Vollstädt 1996, S. 380f.). Eine erhöhte curriculare Heterogenität ließe aus diesem Grund keine allgemeingültige Aussage über das curriculare Gesamtgeschehen in Deutschland zu. Schor stellt exemplarisch lehrplanrelevante Elemente des Landes Bayern dar und beabsichtigt damit, ein gewisses Maß an Homogenisierung in den sonst isolierten Lehrplanaktivitäten herzustellen (vgl. Schor 2007, S. 327).

Schor unterscheidet innerhalb des Förderschulwesens zwei Varianten von Lehrplänen und hält fest, dass in Bayern für die Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, Sprache, körperliche, motorische sowie emotionale und soziale Entwicklung die Lehrpläne für die Grund- und Hauptschule maßgebend sind, damit die Schüler „[...] trotz ihrer Behinderung die dort angestrebten Bildungsabschlüsse erreichen können“ (Schor 2007, S. 328). Dem sonderpädagogischen Förderbedarf dieser Schüler würde durch die Form der Adaption entsprochen. Die Adaption trage nach Schor insbesondere der Zielsetzung eines wohnort- und familiennahen, also integrativen Schulbesuchs angemessen Rechnung (vgl. ebd.). Schor ergänzt, dass es im differenzierten sonderpädagogischen Bildungsgefüge neben der Methode der Adaption noch zwei spezifische Curricula gibt, die sich vom Lehrplanmodell der allgemeinbildenden Schulen gänzlich unterscheiden. Der Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, der den Lehrplan für die Schule für Geistigbehinderte abgelöst hat und der Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen der den Lehrplan für die Schule für Lernbehinderte abgelöst hat (vgl. ebd.). Schor führt aus, dass die Lehrpläne für Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in zunehmendem Maße den Anforderungen einer inklusiven Gesellschaft gerecht werden müssen. Ein derartiger Lehrplan dürfe zudem nicht als „[...] Instrument für eine spezifische Förderschulform [...]“ (Schor 2007, S. 330) missverstanden werden, sondern

sollte vielmehr als Impuls für ein breit gefächertes Lehr-Lern-Angebot zur Verfügung stehen, der den individuellen Förderbedarfen einer multiheterogenen Schülerschaft ausreichend Rechnung trägt (vgl. ebd.). Ein derartiger Lehrplan verzichte demnach auf eine vordergründig vollständige Abarbeitung von definierten Lernzielen und begreife sich indes als:

„[...] Füllhorn, aus dem die Pädagoginnen und Pädagogen jene spezifische und zugleich lebensbedeutsamen Lerngegenstände entnehmen, die der einzelnen Schülerpersönlichkeit die Chance eröffnen, individuelle Lernfortschritte zu erzielen.“ (ebd.).

Die vorangegangenen Ausführungen nach Bruno Schor sollen verdeutlichen, dass durch einen derartigen Lehrplan die individuellen Lernausgangslagen jedes einzelnen Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Fokus des Bildungsprozesses gerückt und flexibel an den individuellen Entwicklungspotenzialen ausgerichtet werden (vgl. Schor 2007, S. 331). Wolfgang Schrader und Ulrich Heimlich halten fest, dass der Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen in differenzierter Weise auf die Lernschwierigkeiten der einzelnen Schüler eingehen soll (vgl. Schrader/Heimlich 2007, S. 339). Schor geht jedoch nicht konkreter darauf ein, spezifische Unterrichtsbeispiele zu skizzieren, die seinen curricularen Forderungen entsprechen. Schor führt aus, dass es mithin nicht leicht falle, jene Elemente zu benennen, die für die Sonderpädagogik „profilbildend“ (Schor 2007, S. 332) sind und verweist auf die Bedeutsamkeit des Erwerbs basaler Fähigkeiten und sozialer Schlüsselkompetenzen. Basale Fähigkeiten können in der motorischen, linguistischen sowie emotionalen Wahrnehmung verortet werden und sollen im Laufe der Lehr-Lern-Angebote fortwährend gefördert werden. Soziale Schlüsselkompetenzen subsumieren insbesondere die Sachkompetenz (Erwerb von Kulturtechniken), die Methoden- und Problemlösekompetenz (Erwerb von Lernstrategien) sowie Sozialkompetenz und finden sich in den PISA-Studien unter dem Begriff „cross-curricular-competencies“ (PISA-Konsortium 2004, S. 147f.) wieder. Die Curricula von Förderschulen müssen aufgrund der prekären Arbeitsmarktlage für Schulabgänger jener Erziehungs- und Bildungseinrichtung (vgl. Schor 2007, S. 334) eine profunde Grundbildung sicherstellen können und zusätzlich Elemente der Berufswahlorientierung mit Elementen der erzieherischen Förderung zur individuellen Selbstverantwortung verknüpfen (vgl. ebd., S. 335). Der Autor beruft sich bei seiner These auf empirische Erhebungen aus dem

Jahre 1989,⁶ die belegen, dass eine derartige Verknüpfung deutschlandweit zur Errichtung des Sonderpädagogischen Förderzentrums geführt habe, das den unterschiedlichen Bedürfnislagen der (Förder-)schüler gerecht würde und aufgrund der interdisziplinären Ausrichtung eine hohe Akzeptanz erreicht habe, die sich nachhaltig etablieren werde (vgl. Schor 2007, S. 334). Die Feldforschung für diese Dissertation findet in einer Koblenzer Förderschule mit sozial-emotionalen Förderschwerpunkt und Lernen statt. Die ersten inklusiven Entwicklungstendenzen zur sonderpädagogischen Förderung etablieren sich nach den Empfehlungen der KMK aus dem Jahre 1994. Durch die Empfehlung verbreitet sich zunehmend die Erkenntnis, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen auch in allgemeinbildenden Regelschulen angemessen unterrichtet werden können.⁷ Dazu sei ein qualitativ guter und zieldifferenzierter Unterricht erforderlich, der alle Schüler auf Basis ihrer individuellen Ressourcen am Unterricht teilhaben lässt (vgl. Heimlich 2007, S. 69).

Diese Empfehlung erweise sich jedoch als ideologische Wertvorstellung, da sich derartige Veränderungs- und Innovationsprozesse in Zeiten knapper werdenden Ressourcen wohl kaum nachhaltig in den Schulen implementieren lassen (vgl. Heimlich 2007, S. 69). Insofern ist die Idee des „Gemeinamen Unterrichts“ keineswegs nur ein ideologisches Ergebnis der reformpädagogischen Bewegung,⁸ sondern vielmehr der Impuls für die Entwicklung offener Unterrichtskonzepte, die sich bis in die aktuelle Bildungsepoche vielerorts in den Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen etablieren konnten (vgl. Reißig/Werner 2007, S. 112). Offener Unterricht ist demnach ein alternatives Unterrichtskonzept, das im Gegensatz zum abstrahierenden Frontalunterrichts durch verschiedene Definitionsansätze in der Literaturlandschaft wie bspw. nach Bönsch (vgl. Bönsch 2014, S. 70ff.) oder Wallrabenstein geprägt worden ist. Offener Unterricht vereint einen Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze mit einer Diversität pluraler theoretischer Positionen, sodass eine allgemeingültige präzise Definition nur sehr schwer möglich ist (vgl. ebd., S. 115). Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Dissertation der Versuch gewagt, an Hand wesentlicher Merkmale des Offenen Unterrichts einen eigenen Definitionsver-

⁶ Näheres hierzu: Frey-Flügge/Fries (1989): Kinder mit Teilleistungsschwächen in der Schule für Sprachbehinderte. München: Ehrenwirth Verlag.

⁷ Gemeinsamer Unterricht: Die Kultusministerkonferenz verwendete in ihren Empfehlungen den Begriff des „Gemeinsamen Unterrichts“.

⁸ Weitere internationale reformpädagogischen Quellen zur Herausbildung inklusiver Unterrichtskonzepte zur Vertiefung: Die Gedanken der Selbsttätigkeit nach Maria Montessori (1870-1952), die Reform der Klassenraumstruktur und des Klassenmanagements in den französischen Regelschulen nach Celestine Freinet (1896-1966), die Alphabetisierung in Brasilien durch die „Pädagogik der Unterdrückten“ nach Paulo Freire (1921-1997).

such zu formulieren: Offene Unterrichtskonzepte sind durch anregende Lernumwelten mit Werkstattcharakter geprägt, die freie sowie flexible Lernorganisationen mit möglichst wenig Frontalphasen ermöglichen und Lernphasen mit Explorationscharakter zulassen. Offene Unterrichtskonzepte sind durch eine akzeptierende Unterrichts-atmosphäre geprägt und verstehen individuelle Lernvoraussetzungen als eine Ressource der Vielfalt, da sie durch eine binnendifferenzierte Unterrichtsvorbereitung vielfältige Lerntätigkeiten der Schüler fördern. Sie zeichnen sich außerdem durch eine qualitative Ergebnisdokumentation der Lernergebnisse in Form von Wandzeitungen, Plakaten, etc. im Klassenraum aus, die durch vielfältige Lerntätigkeiten in Form von Kleingruppenarrangements mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen zustande gekommen sind.

Die Lehrkraft regt durch geeignete Impulse sowie kompakte Inputphasen zum selbsttätigen Lernen an und ist um eine intrinsische Lernmotivation der Schüler bemüht. Die Lehrkraft interveniert nur bei pädagogischem Bedarf und reglementiert den Unterrichtsablauf nach Möglichkeit größtenteils durch die Rhythmisierung bzw. Ritualisierung bestimmter Abläufe. Curriculare Lernziele werden ebenfalls schülergerecht visualisiert. Erzieherische Aktivitäten der Lehrkraft sollten durch ein unterrichtskompatibles Verstärkersystem erfolgen und durch ein wertschätzendes Lehr-Lern-Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler gekennzeichnet sein.

1.3. Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen

Förderschulen sind Bildungsinstitutionen für Schüler, die aufgrund einer körperlichen oder geistigen Dysfunktion an einer Regelschule nicht hinreichend unterrichtet und gefördert werden können. Förderschulen sind je nach Förderschwerpunkt spezielle Schultypen, die sich auf verminderte Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten von Schülern spezialisiert haben. Im Grunde werden drei verschiedene Förderschultypen unterschieden. Die Förderschule „L“ hat sich auf den Förderschwerpunkt „sozial-emotionale Entwicklung und Lernen“ spezialisiert. Das Bildungsangebot der Förderschule L richtet sich an Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten oder Teilleistungsstörungen. Die Förderschule „G“ richtet sich an Schüler mit geistigen Beeinträchtigungen bzw. Dysfunktionen, während sich das Bildungsangebot der Förderschule „K“ an Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen oder Dysfunktionen richtet.

Für den Besuch einer Förderschule muss zuvor ein sonderpädagogischer Sonderbedarf festgestellt sein. Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs geht auf eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1994 zurück. Mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf sollen jeweils die Förderbedürfnisse des einzelnen Schülers in Bezug eines erfolgreichen Lernens im Vordergrund stehen. Ziel des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist, dass nicht die Diagnose, sondern die Feststellung einer Beeinträchtigung bzw. Dysfunktion maßgebend ist. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt in Rheinland-Pfalz durch die Schulbehörde in Form eines Gutachtens, bei dem die Eltern vorab informiert werden. Das Gutachten wird unter Konsultation des schulärztlichen Dienstes des zuständigen Gesundheitsamtes federführend von der Förderschule erstellt. Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gliedert sich in verschiedene Abschnitte. Mit dem sonderpädagogischen Gutachten soll eruiert werden, ob und inwieweit sich eine Beeinträchtigung oder Dysfunktion auf schulisches Lernen auswirkt.

1.3.1 Team-Teaching in der Förderschule

Der Inklusionsbegriff ist inzwischen aus der internationalen Gemeinschaft in die schulpolitische Diskussion des hiesigen Sprachraumes vorgedrungen und stellt die Lehrkräfte vor neuartige praktische Herausforderungen (vgl. Stangier/Thoms 2012, S. 8). Die bildungspolitischen Herausforderungen einer hochgradig pluralistischen Gesellschaftsform haben die omnipräsente Inklusionsdebatte neu entfacht und verdeutlicht, dass die flächendeckenden Implementierungsversuche einer inklusiven Pädagogik im Schulsetting noch lange nicht abgeschlossen sind (vgl. ebd., S.9). Unumstritten ist jedoch, dass in der Theorie und Praxis ein synchroner Lernrhythmus bzw. didaktischer Gleichschritt in heterogenen Schulklassen kaum noch praktikierbar ist (vgl. ebd., S. 32). Alternativen Unterrichtskonzepten wird eine immer größere Bedeutung beigemessen. Der Ausbau der schulischen Inklusion ist inzwischen im Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz und den dazugehörigen Verwaltungsvorschriften verankert. Zum Schuljahr 2014/2015 ist die rheinland-pfälzische Verwaltungsvorschrift „Beschäftigung von pädagogischen Fachkräften im Schuldienst“ in Kraft getreten und normiert, dass pädagogische Fachkräfte eine „sozialpädagogische, pflegerische, therapeutische, unterrichtliche oder erzieherische Tätigkeit gem.

§ 25 Abs. 8 Satz 1 des rheinland-pfälzischen Schulgesetzes [ausüben]“ (MBWWK⁹ 2014, S.1). An dieser Stelle ist der Vollständigkeit halber aus juristischen Gründen darauf einzugehen, dass im Rahmen des bildungspolitischen Föderalismus das rheinland-pfälzische Schulgesetz als Landesrecht maßgebend ist. Demzufolge wird gem. § 25 Abs. 8 Satz 1 SchulG pädagogischen Fachkräften die aktive Teilnahme am Unterricht gewährt, wenngleich § 25 Abs. 1 SchulG regelt, dass die Lehrkräfte die Erziehung und den Unterricht der Schüler frei und in pädagogischer Verantwortung im Rahmen der für die Schule geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften, der Anordnungen der Schulaufsicht und der Beschlüsse der Konferenzen durchführen (vgl. MDJV¹⁰ 2004/online). Das zuständige Bildungsministerium hat damit auf die zunehmende Heterogenität der Klassenstrukturen reagiert und einen rechtlichen Rahmen für kooperative Unterrichtssettings geschaffen. Darüber hinaus soll die sonderpädagogische Förderung in Förderschulen primär durch eine Förderschullehrkraft und eine pädagogischen Fachkraft im gemeinsamen Unterricht erfolgen. Dabei sind die lebenslangen Förderbedürfnisse der Schüler besonders zu berücksichtigen. Diese Ausgangslage macht die Relevanz des Team-Teachings für die Förderschule deutlich und steht daher im empirischen Fokus dieser Dissertation. Dem ursprünglichen Dissertationsvorhaben ist eine spezielle Situation vorausgegangen, die für den Verfasser der Dissertation sehr prägend gewesen ist. Der Verfasser stellte sich in einem beruflichen Kontext mit Namen, beruflicher Funktion und Intention im Rahmen des Erstkontaktes der Schulleitung, den Klassenleitungen, den Eltern und den Schülern der Oberstufe vor. Eine Schülerin artikuliert, dass sie sehr irritiert über die Anwesenheit im Unterricht sei, da sie nicht ganz nachvollziehen könne, weshalb sich ein Mann aus dem Hochschulkontext für „[...] dumme und lernbehinderte Kinder“ in einer „Dummschule“ interessiere. Die Schülerin setzte fort, dass sie für Experimente als „Versuchskaninchen“ nicht zur Verfügung stehen wolle. Ihre Aussage hat bei ihren Mitschülern sehr rasch zu einer aufgeladenen Atmosphäre geführt. Die Klassenleitung hat daraufhin umgehend mit dem täglichen Begrüßungsritual den Unterricht begonnen, um die Situation nicht eskalieren zu lassen. Der Unterrichtsbeginn hat sich durch diese Situation deutlich verzögert und die ursprüngliche Unterrichtsplanung der Klassenleitung ist damit hinfällig gewesen. Die dargestellte Situation spiegelt das Arbeitsfeld in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-

⁹ MBWWK: Rheinland-Pfälzisches Ministerium (oberste Landesbehörde) für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur.

¹⁰ MJV: Rheinland-Pfälzisches Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz.

emotionale Entwicklung und Lernen sehr gut wider. Die Lehrkräfte sind unentwegt mit der Herausforderung konfrontiert, curriculare Vorgaben in einem pädagogisch außerordentlich schwierigen Klassensetting umzusetzen. Die Klassenstrukturen sind von einer immens hohen Heterogenität geprägt. Viele Schüler zeigen neben starken Konzentrationsschwierigkeiten, Teilleistungsschwächen und anderen Erkrankungen zum Teil aggressives oder ambivalentes Verhalten gegenüber Autoritätspersonen. Mit dem nachfolgenden Beispiel soll die vorangegangene These etwas veranschaulicht werden. Es kommt nicht selten vor, dass ein Schüler zu Beginn des Schultages durch eine Verweigerungshaltung oder ein despektierliches Verhalten gegenüber der Klassenleitung auffällt und sich am selben Tag in einer familiären Angelegenheit ausschließlich seiner Klassenleitung als Vertrauensperson öffnen möchte.

Die Lehrkräfte an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen agieren stets in einem Spannungsfeld zwischen sonderpädagogischer Beziehungsarbeit und curricularem Bildungsauftrag. Der Unterricht in einer Förderschule mit diesem Förderschwerpunkt verlangt ein immens hohes Maß an Flexibilität und Belastbarkeit von den Lehrkräften ab. Die außerordentlich hohe Heterogenität der Schülerschaft macht eine didaktische Binnendifferenzierung in Form von verschiedenen Arbeitsaufträgen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus unverzichtbar. Gleichwohl sind die Lehrkräfte immer wieder aufs Neue gezwungen, den Unterricht aufgrund von Störungen oder Fehlverhalten vereinzelter Schüler zu unterbrechen, um pädagogisch intervenieren zu können. Das ist sehr kräftezehrend, so dass Beobachter von außen schnell den Eindruck bekommen, dass eine personelle Unterstützung durch eine weitere Lehrkraft bzw. zusätzliche pädagogische Fachkraft zwingend geboten wäre, um der Unterrichtsplanung stringenter folgen zu können. Die Arbeitsbelastung ließe sich dadurch besser verteilen. Denkbar wäre, dass die Klassenleitung den Unterricht fortsetzt, während die zusätzliche Fachkraft pädagogisch in Einzelarbeit interveniert. Jene Eindrücke haben zur zentralen Fragestellung der Dissertation geführt.

1.3.2 Chancen und Grenzen des Team-Teachings

Der flächendeckende Implementierungsversuch, das Team-Teaching in Schulen nachhaltig zu verankern, stößt an verschiedene Grenzen. Stieme hält fest, dass in Schulen Inklusion ermöglicht und soziales Lernen gefördert werden muss, wenn der Bildungsort Schule den postmodernen Sozialisationsbedingungen der Schüler gerecht werden möchte. Dies fordert von den Lehrkräften ein hohes Maß an kontinuierlicher Zusammenarbeit ein. Das Team-Teaching sei generell zwar ein reformpädagogisches Konzept, das für eine enge Zusammenarbeit in der Schule geeignet ist, sich aber zumindest an deutschen Allgemeinbildenden Schulen innerhalb des regulären Unterrichts nicht nennenswert etabliert habe (vgl. Stieme 2014, S.1). Darüber hinaus existieren weitere Kooperationsformen, die an andersartige Grenzen stoßen. Je nach Kooperationsform des Team-Teachings existieren Vorbehalte, wenn sich das „teaching team“ z.B. aus einer Lehrkraft und einer außerschulisch-pädagogischen Fachkraft zusammensetzt. Das Berufsprofil von Sozialpädagogen und Lehrkräften unterscheidet sich in erster Linie in der akademischen Ausbildung, sodass für die Lehrbefähigung in Schulen eine Lehramtsausbildung für die angestrebten Unterrichtsfächer zugrunde liegen muss. Demzufolge existieren auf monetärer Ebene verifizierbare Unterschiede zu Gunsten der Lehrkräfte, die im Gegensatz zu den Sozialpädagogen auf Lebenszeit verbeamtet werden, obwohl für die Ausübung beider Berufe eine akademische Ausbildung mit pädagogischem Schwerpunkt notwendig ist

Die Lehrbefähigung von Lehrkräften geht mit einem hierarchischem Machtgefälle einher und erschwert das Unterrichten auf Augenhöhe, wenn die Hauptverantwortlichkeit für den Unterricht per Gesetz bei der Lehrkraft liegt, sodass den außerschulisch-pädagogischen Fachkräften eine helfende bzw. ergänzende oder unterstützende Rolle zuteil wird. Darüber hinaus stößt eine flächendeckende Implementierung des Team-Teachings in der Zusammensetzung von zwei lehrbefähigten Lehrkräften an finanzielle Grenzen, da für die Unterrichtszeit von mindestens 45 Minuten doppelte Kosten entstehen, die aufgrund defizitärer Haushalte und aufgrund des Konsolidierungszwangs nicht gedeckt werden können. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die Kostenfrage ambivalent verhält, wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrkräfte an Förderschulen nach Angaben des rheinland-pfälzischen Instituts für Lehrergesundheit insbesondere in den letzten Jahren einen Anstieg bei der Langzeitarbeitsunfähigkeit zu verzeichnen haben (vgl. Institut für Lehrergesund-

heit 2012, S. 60f.) und durch die Kompensation des dadurch entstehenden Unterrichtsausfalls zusätzliche Kosten verursachen. Das Team-Teaching birgt demzufolge nicht nur die Chance, die Arbeitsbelastung zu minimieren, sondern auch die Chance, allen Schülern leistungsgerecht binnendifferenzierten Unterricht und damit qualitativ gute Bildung zu bieten.

1.3.3 Individualisierung und Differenzierung durch kooperative Lernarrangements

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass kooperative Lernarrangements wie das Team-Teaching aufgrund von personellen Ressourcen den Einsatz von binnendifferenzierten Unterrichtsmethoden erleichtern und einen individualisierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen sicherstellen können. Brüning und Saum rekurrieren jedoch, dass für die Binnendifferenzierung eine „hinreichende diagnostische Kompetenz“ (Brüning/Saum 2009, S. 116) mit unterrichtstauglichen Diagnoseinstrumenten erforderlich sei, die allerdings erst am Anfang der Unterrichtsentwicklung stünde (vgl. ebd.). Binnendifferenzierte Unterrichtsmethoden setzen neben der Diagnostik zusätzlich differenziertes Unterrichtsmaterial voraus, das sich in der sehr arbeitsintensiven Entwicklung noch in den Anfängen befindet (vgl. ebd.). Zudem wird der Begriff der Binnendifferenzierung im Zuge der Inklusionsdebatte in den Bildungslandschaften sehr vielfältig verwendet und führt nicht selten zu einem falschen Verständnis von unterrichtsbezogener Binnendifferenzierung. Brüning und Saum definieren die Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung als eine Unterrichtsmethode, in der innerhalb eines Klassenverbundes Kleingruppen mit unterschiedlichen Lernschwerpunkten gebildet werden. Die innere Differenzierung ist damit deutlich von der äußeren Differenzierung abzugrenzen, da sich die äußere Differenzierung insbesondere durch die Differenzierung über die Klassengrenzen hinweg auszeichnet (vgl. ebd., S. 115). Brüning und Saum führen ferner aus, dass zur individuellen Förderung im binnendifferenzierten Unterricht mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten gearbeitet werden kann. Der Lehrende müsse im individualisierten Unterricht die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schüler berücksichtigen und durch eine Differenzierung der Leistungsanforderungen adäquat darauf eingehen. Die Autoren schlagen für die Differenzierung daher Arbeitsmaterialien mit verschiedenen Kompetenzniveaus vor, die für den Unterricht gut auszuwählen sind. Die Arbeitsmaterialien sollen für die Schüler eine Herausforderung darstellen und dürfen sie zu-

gleich nicht überfordern (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 116). Die Bildung von Kleingruppen, gemessen an den Leistungsständen der Schüler, kann bei der kompetenzbedingten Differenzierung ebenfalls sehr hilfreich sein und den Lernerfolg effektiv steigern, wenn eine pädagogisch sinnvolle Durchmischung der Kleingruppen vorgenommen wird. Leistungsstarke Schüler übernehmen Verantwortung für leistungsschwächere Schüler und werden in ihrer Sozialkompetenz gestärkt, während die Schüler mit einem niedrigeren Kompetenzniveau in der Peergroup an den schulischen Kompetenzen ihrer leistungsstarken Mitschüler partizipieren (vgl. ebd.).¹¹ Bei allen Methoden des kooperativen Lernens kann die Differenzierung nach Kompetenzniveaus am „Gruppenpuzzle“ (Brüning/Saum 2009, S. 116) exemplarisch sehr gut dargestellt und nachvollziehbar gemacht werden. Beim Gruppenpuzzle werden Mitglieder einer Kleingruppe für einen bestimmten, eng umgrenzten Untersuchungsgegenstand zu Expertinnen und Experten ernannt. Anschließend wird aus den jeweiligen Kleingruppen eine neue, kleingruppenübergreifende Expertengruppe gebildet, indem nun zu jedem Thema ein Experte zu jedem Untersuchungsgegenstand vertreten ist. Brüning und Saum ergänzen hierzu:

„Wenn die Schüler im Gruppenpuzzle gezielt in relativ leistungsbezogene Gruppen eingeteilt werden, können die Aufgaben oder Texte so ausgewählt werden, dass diese dem Kompetenzniveau oder dem Vorwissen der einzelnen Teilgruppen angepasst sind.“ (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 119)

Eine weitere Differenzierungsmethode ist das Differenzieren nach verschiedenen Lerntempi, wobei das „Lerntempoduetts“ (ebd., S. 117) nicht in Kleingruppenarrangements, sondern in Partnerarbeit stattfindet. Zu Beginn der arbeitgleichen Form des Lerntempoduetts bearbeiten alle Schüler den Arbeitsauftrag zeitgleich und besprechen diese im Anschluss mit einem Partner. Zu Kontrollpartnern werden die Schüler, die in etwa zeitgleich mit demselben Arbeitsauftrag fertig geworden sind und dies durch das Aufstehen signalisieren. Die Schüler wenden sich der zweiten Aufgabe erst dann zu, wenn die Ergebnisse gemeinsam besprochen wurden (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 117) und bearbeiten den zweiten Arbeitsauftrag erneut in Einzelarbeit. Per Handzeichen signalisieren die Schüler, dass die zweite Aufgabe bewäl-

¹¹ Brüning und Saum verweisen zwar darauf, dass empirisch bereits nachgewiesen wurde, dass durch den Einsatz der leistungsstärkeren Schüler als Tutoren die Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe verringert würden. Aus Sicht des Autors werden die leistungsschwächeren Schüler im Vergleich mit den leistungsstärkeren Schülern innerhalb des Kleingruppensettings immer wieder aufs Neue mit ihren schulischen Defiziten konfrontiert, was bei einem übermäßigen Einsatz dieser Methode sehr stigmatisierend und damit segregierend wirken kann (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 116).

tigt wurde und ein neuer Partner für die Besprechung der zweiten Aufgabe gesucht wird. Die vertiefenden Aufgaben werden wieder in Einzelarbeit bearbeitet, sobald der zweite Arbeitsauftrag beendet wurde (vgl. ebd.).

Die Lehrkraft sollte bei dieser Differenzierungsmethode darauf achten, dass die vertiefenden Aufgaben gemessen an den unterschiedlichen Anspruchsniveaus gestaffelt zur Verfügung stehen. Bei der Binnendifferenzierung nach unterschiedlichen Lern-tempi können mehrere Arbeitsaufträge gleichermaßen sehr selbstständig durch die Schülerschaft bewältigt werden und jede Schülerin, jeder Schüler ist in der Lage, gemäß seiner Lerngeschwindigkeit zu arbeiten (vgl. ebd.). Zudem beschreiben Brüning und Saum sehr ausführlich noch weitere Differenzierungsmethoden, auf deren Darstellung jedoch verzichtet wird, da in diesem Abschnitt primär die Unterrichtskultur des kooperativen Lernens im Fokus steht und durch vereinzelte Differenzierungsmethoden exemplarisch dargestellt wird. Der Einsatz von binnendifferenzierten Unterrichtsmethoden wird aufgrund sehr heterogener Lerngruppen in zunehmendem Maße zu einem elementaren Bestandteil der täglichen Unterrichtsarbeit. Die curricularen Vorgaben und vielseitigen Anforderungen in Form von Elternarbeit, Konferenzzeiten, etc. lassen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen den uneingeschränkten Einsatz von binnendifferenzierten Unterrichtsmethoden nicht immer zu. Abgesehen davon ist eine binnendifferenzierte Unterrichtsvorbereitung um ein vielfaches arbeitsintensiver, als die Vorbereitung eines konventionellen Frontalunterrichts. Aus diesem Grund sollte beim Einsatz derartiger Unterrichtsmethoden nach der Maxime: *„So viel wie möglich und nicht mehr als nötig.“* gearbeitet werden. Insbesondere zu Beginn einer Unterrichtsreihe bietet sich im eingeschränkten Maße eine Binnendifferenzierung an und sollte je nach Kapazität wiederholt und intensiviert werden (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 120f.). Bönsch hält fest, dass der Frontalunterricht nach wie vor eine große Dominanz im Schulalltag habe und den unterschiedlichen Lernbedingungen der heutigen Zeit immer weniger gerecht wird (vgl. Bönsch 2014, S. 70). Er moniert weiter, dass insbesondere die Unterrichtsorganisation in den Sekundarstufen größtenteils so angelegt ist, *„dass im Stakkato Stunde auf Stunde, Fach auf Fach, Lehrer auf Lehrerin folgt [...]“* (Bönsch 2014, S. 70) und Lernprozesse aufgrund fehlender Zeitressourcen nicht zum Ende kommen können.

Leiprecht und Lutz ergänzen, dass das Herstellen von Homogenität zum tradierten Grundmuster des Systems Schule gehöre (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, S. 218). Die Au-

toren formulieren ferner, dass die Institution Schule als „Normalisierungsmacht“ (ebd.) auftrete und Prozesse der Homogenisierung einleite, die kontinuierlich weitergeführt würden. Die Autoren begründen ihre Thesen damit, dass das System Schule zwar um alters- und leistungsgleiche Klassen bemüht sei, damit der Bildungsgang mit den individuellen kognitiven Entwicklungsständen der Schüler in Übereinstimmung gehalten würde, wobei das „Sitzen-Bleiben“ (ebd.) einzelner Schüler hingegen eine Maßnahme sei, um die „Leistungsfähigkeit der aufsteigenden Klasse“ (ebd.) zu sichern. Sie führen weiter aus, dass das System Schule im Prozess der Homogenisierung zugleich individuell stigmatisierend sei, wenn unterschiedliche Kompetenzniveaus gemessen würden und „aus der Norm heraus fallenden Schülerinnen [...] der Eindruck vermittelt [würde], dass sie aufgrund eigener Leistungsmängel bzw. geringerer Begabung für ihr Scheitern selbst verantwortlich sind.“ (Leiprecht/Lutz 2006, S. 218). Leiprecht und Lutz schließen sich dem Credo der hier bereits erwähnten Fachautoren an und halten fest, dass der Umgang mit Heterogenität die theoretischen und praxisbezogenen Agenden der Fachdebatten anführe (vgl. Leiprecht/Lutz 2006, S. 218).¹² Erste Hinweise lassen sich im Abschlussbericht der Hamburger Kommission für Lehrerbildung finden, die in einem sehr umfangreichen Planungswerk die Umgestaltung der Lehrerbildung, insbesondere den Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität vorsieht (vgl. Keuffer/Oelkers 2001, S. 128). Die Homogenisierungstendenzen der Schule sollen durch kompensatorische Strategien aufgebrochen werden, die Diversität als Leitkategorie oder Erfahrungswirklichkeit begreifen, um einheitlicher Identität in Form von kultureller Einheit oder Monolingualität entgegenzusteuern. Bönsch extrahiert hierzu drei verschiedene Differenzierungsstrategien, die er wiederum in acht verschiedene Differenzierungskriterien unterordnet (vgl. Bönsch 2014, S. 70f.). Diese Differenzierungskriterien sind zusammengefasst: Unterschiedliche Sozialformen, einen unterschiedlichen Umfang an Hilfestellung, die sich am Grad der Selbstorganisation einzelner Schüler orientieren soll und binnendifferenziertes Unterrichtsmaterial mit verschiedenen Anspruchsniveaus (vgl. Bönsch 2014, S. 70f.).¹³

1.3.4 Individualisierte Lernformen und Binnendifferenzierung

¹² Ähnliche Hinweise finden sich bei Hartmut Ditton wieder, der bemängelt, dass in deutschen Schulen eine erstaunliche Variationsarmut vorliege, die zu einer „Monokultur“ des Unterrichts geführt habe (vgl. Ditton 2009, S. 178).

¹³ Binnendifferenziertes Unterrichtsmaterial und verschiedene Anspruchsniveaus: Vergleichbare Ausführungen finden sich bei Brüning/Saum aus dem Jahre 2009 wieder, die im Rahmen dieses Abschnitts bereits dargestellt wurden (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 115-120f.).

Individualisiertes Lernen und eine schülergerechte Binnendifferenzierung sind zentrale Voraussetzungen für eine lernförderliche Unterrichtspraxis in heterogenen Klassensettings (vgl. Stangier/Thoms 2012, S. 33). Beim individualisierten Lernen dreht es sich in erster Linie um „die Aktivitäten der Schüler, um eine Erweiterung der Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lernens und um eine erweiterte Verantwortlichkeit“ (Schäfers 2009, S. 44). Der Gestaltungsspielraum der Binnendifferenzierung obliegt primär den jeweiligen Klassenleitungen, ist zuvorderst jedoch stark von den schulischen Rahmenbedingungen abhängig.

Stangier und Thoms rekurren darauf, dass die deutsche Schulkultur traditionell von Lehrkräften geprägt sei, die als „Einzelkämpfer“ auf sich alleine gestellt sind (vgl. Stangier/Thoms 2012, S. 45), was eine offene Binnendifferenzierung innerhalb der curricularen Vorgaben und aufgrund fehlender personeller sowie zeitlicher Ressourcen massiv erschwert. Differenziertes Lernen erfordert insbesondere in heterogenen Klassenkonstellationen die kollegiale Zusammenarbeit mehrerer Erwachsener (vgl. ebd.). Im nachfolgenden Abschnitt ist eine Gesamtschule aus Köln-Holweide dargestellt, in der das Team-Teaching nachhaltig implementiert wurde. Zudem sind Chancen und Grenzen verschiedener Team-Teaching-Modelle skizziert. Das folgende Praxisbeispiel basiert auf einer Exkursion zweier Autoren, die sich intensiv mit der Inklusion in der Sekundarstufe auseinandergesetzt haben, in der das Team-Teaching eine zentrale Rolle im System der inklusiven Schule spielt.

Die Autoren haben im Mathematikunterricht der 9. Klasse (integrative Schulklasse) einer Gesamtschule in Köln-Holweide hospitiert, sodass an dieser Stelle darauf hinzuweisen ist, dass der nachfolgende Erfahrungsbericht keineswegs einen Anspruch auf Repräsentativität hegen kann, sondern vielmehr dazu dient, bestehende Modelle des Team-Teachings zu beschreiben. Das Lehrerteam setzt sich im vorliegenden Fallbeispiel aus einer Lehrkraft der Gesamtschule Köln-Holweide und einer Sonderschullehrkraft zusammen. Die Regelschullehrerin übernimmt die grobe Reihenplanung und die Auswahl der zu erfüllenden Arbeitsaufgaben (vgl. Stangier/Thoms 2012, S. 48). Die Regelschullehrerin ist für die Unterrichtsgespräche und das Zeitmanagement zuständig, während der Sonderschullehrer themengleiche oder themenähnliche Differenzierungsaufgaben für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen konzipiert. Die Schüler der 9. Klasse haben im Mathematikunterricht zum Dreieckskörper sehr unterschiedliche Arbeitsaufträge. Es wird zeitgleich in verschie-

denen Kleingruppenarrangements gearbeitet. Eine Kleingruppe hat die Aufgabe, herauszufinden, welche Verpackungen aus ihrer Lebenswelt der geometrischen Form des Dreiecks entsprechen, während eine andere Kleingruppe mit vorgegebenen Maßeinheiten unter Einsatz des Geodreiecks Dreiecke nachzeichnen soll. Eine dritte Kleingruppe hingegen führt Berechnungen mit dem Satz des Pythagoras durch. Der Sonderschullehrer führt in regelmäßigen Abständen mit der gesamten Lerngruppe Wiederholungsphasen oder Unterrichtseinheiten zur lebenspraktischen Bedeutsamkeit des Themas durch (vgl. Stangier/Thoms 2012, S. 48).

Beide Lehrkräfte helfen in der Erarbeitungsphase allen hilfebedürftigen Schülern und klären damit Verständnisfragen im direkten Schülerkontakt. Vereinbart ist, dass der Sonderschullehrer im Zwei-Lehrer-System zusätzlich die Aufgabe hat, zu entscheiden, zu welchem Zeitpunkt den Schülern mit dem Förderbedarf sozial-emotionale Entwicklung ein binnendifferenzierter Arbeitsauftrag zur Thematik zugeteilt wird (vgl. ebd.). Entscheidend für das Team-Teaching ist, dass wie im Fallbeispiel grundsätzliche Absprachen im Vorfeld untereinander kommuniziert und Aufgaben der Unterrichtsvor- und Nachbereitung gleichberechtigt verteilt werden. Die Teamarbeit im Unterricht setzt ferner voraus, dass die Aufgabenverteilung prinzipiell flexibel bleibt und von beiden Lehrenden übernommen werden kann (vgl. ebd. S. 49). Ein gegenseitiges Vertrauen und die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses sind für den Einsatz des Team-Teachings unerlässlich, da das eigene Agieren gegenüber der Schülerschaft durch die Anwesenheit weiterer Lehrkräfte ergänzt wird und das Unterrichtssetting gänzlich verändert (vgl. ebd.).

2 Forschungsbezug

Nachdem im Kapitel zu den theoretischen Vorüberlegungen zentrale Begrifflichkeiten erläutert worden sind, ist das nachfolgende Kapitel für die Darstellung des Forschungsbezugs dieser empirischen Arbeit vorgesehen. Zu Beginn des Kapitels wird das Forschungsinteresse dargestellt, das für die Dissertation zu Grunde gelegen hat. In einem weiteren Schritt wird der Forschungsstand zur empirischen Unterrichtsforschung bzw. zum Team-Teaching erläutert. Im letzten Abschnitt des Kapitels wird die

zentrale Fragestellung der Dissertation im Bezug zum Forschungsinteresse dargelegt.

2.1 Forschungsinteresse

Die vorliegende Dissertation schließt an einem beendeten ESF-Projekt (Projekt KODEX) an, das vom 01. März 2012 bis 31. Dezember 2014 an einer Koblenzer Förderschule durchgeführt worden ist. Das „Koblenzer Diversity Experiment“ (KODEX) startete am 1. März 2012 und wurde im Rahmen des bundesweiten XENOS-Programms „Integration und Vielfalt“ maßgeblich durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales sowie dem Europäischen Sozialfond (ESF) bis zum 31.12.2014 gefördert. Träger des Projekts ist die Hochschule Koblenz mit dem Institut für Forschung und Weiterbildung (IFW) des Fachbereichs Sozialwissenschaften gewesen. Weitere Förderer des Projekts waren eine Förderschule in Koblenz (Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung), das Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz, die Hochschule Koblenz und die Firmen BOMAG GmbH sowie SCHOTTEL GmbH. Darüber hinaus wurde im Rahmen des Projektes in einem Netzwerk von Kooperationspartnern sehr eng mit Akteuren verschiedener Institutionen aus der Region Koblenz zusammengearbeitet (Kultur- und Beratungsbüro für Sinti und Roma, Agentur für Arbeit Koblenz-Mayen, Bethesda-St. Martin gGmbH – Fachdienste für Arbeit und Integration, Bildungswerk der rheinland-rheinheissischen Wirtschaft, Caritasverband Koblenz e.V. – Migrationsdienst, Jugendamt der Stadt Koblenz, Lotto Rheinland-Pfalz, BOMAG GmbH sowie SCHOTTEL GmbH). Das übergeordnete Ziel des Projektes KODEX war die Unterstützung von jugendlichen Förderschülern¹⁴ der Förderschule in Koblenz. Die Schüler sollen mit Hilfe von Selbstbefähigungskonzepten im Rahmen der Empowerment- und Resilienzförderung bei der Übergangsgestaltung von der Förderschule in den Beruf gestärkt werden, da bereits mehrere Studien seit einigen Jahren belegen, dass insbesondere Förderschüler große Schwierigkeiten haben, beruflich und sozial in der Gesellschaft Fuß zu fassen (vgl. Lücken-Klaßen/Meixner 2004). Ein wesentlicher Baustein des KODEX-Projekts waren re-

¹⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

regelmäßige Unterrichtseinheiten, die über die Projektlaufzeit von fast drei Jahren wöchentlich stattgefunden haben.

Sie haben in insgesamt sechs projektbeteiligten Förderschulklassen der Klassenstufen 7 bis 9 im Team-Teaching stattgefunden. Das Teaching-Team hat sich dabei jeweils aus einer projektbeteiligten Klassenleitung sowie einer pädagogischen Fachkraft des Projektes zusammengesetzt. Dabei haben im Fach Deutsch die vier Teilbereiche „*hören und sprechen*“, „*schreiben und lesen*“, mit „*Texten und Medien umgehen*“, sowie „*Sprache gestalten und durchschauen*“ des Lehrplans Deutsch für Sonderschulen (vgl. MBWWK 1994, S. 12) im Mittelpunkt gestanden. Im Fach Sozialkunde haben die Themen „*Kinderrechte*“, „*Nationalsozialismus*“ und „*Berufsfindung*“ im Fokus gestanden. Diese Themenblöcke entsprechen dem Lehrplan Geschichte/Sozialkunde für Sonderschulen (vgl. MBWWK 1991, S.11ff.). Eine wissenschaftliche Evaluation der Unterrichtseinheiten ist im Rahmen des Projektes nicht erfolgt, da hierfür seitens der Förderer keine Mittel zur Verfügung gestellt worden sind. Deshalb soll mit dieser Dissertation das Team-Teaching als Unterrichtsmethode in einem speziellen Setting erforscht werden. Das Dissertationsvorhaben ist seitens der Schulleitung auf breite Zustimmung gestoßen, sodass der Zugang zum Forschungsfeld (Unterrichtseinheiten) uneingeschränkt gegeben gewesen ist. Zudem kann mit dem Dissertationsprojekt ein empirischer Beitrag für die Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen und sozial-emotionale Entwicklung geleistet werden, da die Unterrichtsmethode des Team-Teachings seit einigen Jahren kaum noch forschungsrelevant untersucht wurde und bisher nur wenige empirische Studien zu dieser Unterrichtsmethode in dieser Schulform für Rheinland-Pfalz vorliegen.

2.2 Forschungsstand zum Team-Teaching

Die Methode des Team-Teachings wurde in den 1950er Jahren erstmals in den Vereinigten Staaten und seit den 1960er Jahren im europäischen Raum in wechselnden Bezügen erforscht. In Anlehnung an die Ideen der amerikanischen Schulreformbewegung wurde im Jahre 1957 mit Hilfe der Ford Foundation das Lexington Team-Teaching-Programm (LTTP) entwickelt und in enger Zusammenarbeit mit den Erziehungswissenschaftlern der Harvard University geplant und realisiert. Das Lexington-

Projekt, das unter der Federführung von Keppel, Shaplin und Anderson an der Franklin Schule in Massachusetts durchgeführt wurde, war der Beginn der amerikanischen Team-Teaching-Bewegung (vgl. Dechert 1972, S. 9). Den Schülern sollte durch die flexible Differenzierung und teilweise Aufhebung des Jahrgangsklassensystems ein möglichst breites Angebot an Erfahrungen geboten werden (vgl. Graumann 2009, S. 233). Dechert verweist auf eine empirische Studie, die die Unterrichtsdifferenzierung und das Verhalten von Lehrern im Setting des Team-Teachings durch die Befragung von 533 Team-Mitgliedern und 244 Rektorinnen und Rektoren an Team-Teaching-Schulen qualitativ erforschen sollte (vgl. Borg/Brite 1972, S. 210). Die Analyse der deskriptiven Daten macht deutlich, dass Attribute wie Flexibilität, Kooperationsfähigkeit sowie effektive Zusammenarbeit einen unmittelbaren Einfluss auf das Setting des Team-Teachings haben (vgl. ebd., S. 220). Sehringer und Olbrich-Schubert haben 1968 eine empirische Feldforschung zur Wirkung des Team-Teachings durchgeführt. Die empirische Begleituntersuchung erfolgte an einer Grund- und Hauptschule in verschiedenen Klassenstufen. Die Daten wurden mittels teilnehmender Beobachtung über einen Beobachtungszeitraum von vier Monaten mit dem Ziel erhoben, die Wirksamkeit des Team-Teachings auf das Sozialverhalten von 52 ausgewählten Schülern (Sample) zu erforschen (vgl. Sehringer/Olbrich-Schubert 1971, S. 57f.). Das Ergebnis der Analyse der empirischen Daten deutet auf eine positive Auswirkung des Team-Teachings auf das Sozialverhalten der ausgewählten Schülergruppe bezüglich ihrer Teamfähigkeit. Warwick hat 1971 aufgrund der vielfältigen Mängel des britischen Schulwesens ein pädagogisch emanzipatorisches Team-Teaching-Konzept entwickelt, das er in vier verschiedenen didaktischen Team-Teaching-Modellen erforscht hat (vgl. Warwick 1973, S. 62–72). Das thematische Gliederungsmodell nach Warwick ist durch ein Leitthema charakterisiert, das eine ganze Unterrichtseinheit durchzieht und an bestimmten Punkten in Unterthemen differenziert wird. Im fächerübergreifenden Modell arbeiten zwei oder mehrere Lehrerteams „konkurrierend“ (Warwick 1973, S. 67) in der gleichen Schülergruppe zusammen. Im fächerfolgenden Modell wird, im Gegensatz zum thematischen Gliederungsmodell, kein Thema angeboten, da sich das Leitthema der Unterrichtseinheit durch die Verknüpfung von Unterthemen im Laufe der Unterrichtsstunde entwickeln soll. Das konzentrische Modell ist durch die fächerübergreifende Zusammenarbeit von mehreren Lehrkräften zu einer Unterrichtsreihe geprägt. Warwick untersuchte ferner in allen vier didaktischen Team-Teaching-Modellen auch die Flexibilität der

Lehrkräfte in Groß- und Kleingruppenarrangements (vgl. ebd., 74 ff.). Er hat mit seiner Untersuchung das Ziel verfolgt, ein Grundmuster einer Meta-Theorie zu entwickeln, das zu einer „Revision des Curriculums“ (ebd., S. 81) und neuen Lernprozessen führen sollte. Zudem ist unter der Leitung von Frank Plimmer in den 1970er Jahren ein Survey zu verschiedenen Team-Teaching Versuchen veröffentlicht worden. In diesem Survey wurden 18 Schulen in London und der Umgebung berücksichtigt, um die Effekte des Team-Teachings zu überprüfen. Für die Überprüfung der Effekte des Team-Teachings haben zentrale Items bzw. Gütekriterien guten Unterrichts in verschiedenen Panels („Classroom-Management“, „Leadership“, „Relationship“, etc.) zugrunde gelegen. Den zentralen Ergebnissen des Survey kann entnommen werden, dass die Klärung der Klassenleitung zu Beginn konfliktbehaftet gewesen ist und die Rollenklärung im Zwei-Lehrer-System etwas Vorlaufzeit in Anspruch genommen hat. Den Items Classroom-Management und Leadership sind große Effektstärken zugeordnet worden, während die Items „Usage of Equipment“ und „Relationship“ minimale Effektstärken aufwiesen (vgl. Close/Rudd/Plimmer 1974, S. 19). Darüber hinaus hat es in den Jahren 1986 – 1990 in Japan eine Fallstudie zum Team-Teaching („koto-ku-project“) zwischen der British Council Cambridge English School (CES) und der Tokio Board of education (BOE) gegeben. Die japanische Regierung war Anfang der 1990er Jahre darum bemüht, den Export durch eine stärkere Integration in die internationale Handelsgesellschaft auszuweiten und stand unter einem Internationalisierungsdruck. Dem Erwerb von Sprachkenntnissen in Englisch ist in dieser Zeit aus politischen Gründen eine hohe Bedeutung beigemessen worden. An dem „koto-ku-project“ sind insgesamt 23 Schulklassen einer weiterführenden Schule („lower secondary level“) und ungefähr 30 Lehrkräfte per Zufallsprinzip verpflichtend beteiligt gewesen. Das teaching team setzte sich dabei jeweils aus einer Lehrkraft der CES und einer Lehrkraft der BOE zusammen.

Die teaching teams hatten vor der ersten Unterrichtseinheit die Aufgabe, zentrale Lernziele zu definieren und die Unterrichtsmaterialien auszuwählen. Die 50-minütigen Englischeinheiten in der Doppelbesetzung erfolgten in zwei Perioden. In der ersten Periode (10 Wochen) hat die CES Lehrkraft die Verantwortung für den Unterricht übernommen und ist für die Unterrichtsvorbereitung verantwortlich gewesen, während die BOE Lehrkraft unterstützend beteiligt gewesen ist. In der zweiten Periode (10 Wochen) hat ein Wechsel und Rollentausch stattgefunden. Zwischen den Perioden wurden Fragebögen an die Lehrkräfte verteilt. Die Auswertung der

Fragebögen hat gezeigt, dass über 80% der japanischen Lehrkräfte (BOE) mit der Doppelbesetzung unzufrieden gewesen sind und die Zusammenarbeit schlecht bewertet haben, während die englischen Lehrkräfte (CES) überwiegend zufrieden gewesen sind und die Zusammenarbeit positiv bewertet haben (vgl. Sturmman 1992, S. 143 ff.).

In Australien hat es in den Jahren 2007-2011 an sieben Grundschulen und in 20 verschiedenen Doppelbesetzungen eine Feldstudie zu Effekten des Team-Teaching gegeben. Dem Forschungsprojekt hat ein qualitatives Forschungsdesign mit leitfadengestützten Interviews zugrunde gelegen. Den Lehrkräften ist die Teilnahme an dem Projekt freigestellt worden. Die Studie hat ergeben, dass die Rollenklärung bzgl. der Klassenleitung zu Beginn der Versuchsreihe ohne Konflikte verlaufen ist. Zudem haben die beteiligten Lehrkräfte in den Interviews angegeben, dass die Doppelbesetzung die Selbstreflexion bzgl. der Unterrichtsvorbereitung (Medieneinsatz) gefördert habe und eher passive Schülerinnen und Schüler durch verstärkte Wortmeldungen positiv aufgefallen wären (vgl. Murchú/Conway 2017, S. 51-57).

Vogt und Zumwald rezipieren Evaluationsergebnisse eines Schulversuchs, der in neun Schweizer Kantonen in der Basisstufe erprobt wurde. In etwa 170 Projektklassen sind 4-8-jährige Kinder in altersheterogenen Klassen von zwei Lehrpersonen im Team-Teaching unterrichtet worden (vgl. Vogt/Zumwald 2012, S. 103). Ziel des Schulversuchs ist die Schaffung einer pädagogischen Bildungskontinuität der 4-8-jährigen gewesen, da in der deutschsprachigen Schweiz der Übertritt vom Kindergarten in die 1. Klasse der Primarschule eine erste Selektion vorsieht. Das Schweizer Schuleingangsmodell hat erstmals einen Zusammenschluss von Kindergarten und Primarschule realisiert, bei dem das spezifische Wissen und die Kompetenzen beider Professionen ineinandergreifen. Der Schulversuch ist wissenschaftlich begleitet und summativ sowie formativ evaluiert worden. Die Längsschnittstudie ist auf fünf Jahre angelegt gewesen und hat in einem Prä-Post-Forschungsdesign ungefähr 530 Kinder in den Vergleichsklassen mit etwa 400 Kindern verglichen, die im konventionellen Modell in Kindergarten und Primarschule unterrichtet wurden (vgl. ebd., S. 104). Mit der formativen Evaluation sind zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten mehrere Erhebungsinstrumente der quantitativen sowie qualitativen Sozialforschung zum Einsatz gekommen. Die Eltern und Lehrpersonen haben zu drei verschiedenen Erhe-

bungszeitpunkten Fragebögen ausgefüllt, die sich auf das jeweilige Pensum und die Gestaltung des Team-Teaching bezogen haben. Darüber hinaus sind mittels video-basierter Unterrichtsbeobachtungen Sequenzen des Team-Teachings dokumentiert worden. Die Lehrpersonen, die die Kinder im Anschluss an die Basisstufe unterrichten, sind zudem mittels Fragebogen ein weiteres Mal befragt worden. In der Bundesrepublik Deutschland ist das Bildungssystem in vier übergeordnete Bereiche unterteilt. Die Grundschule wird dem Primarbereich zugeordnet und umfasst die Klassenstufen 1 bis 4. Die Schüler der Grundschule sind zwischen 6 und 10 Jahre alt, je nachdem, mit welchem Alter die Schüler eingeschult werden. Nach der Grundschule folgt der Sekundarbereich. Der Sekundarbereich ist in zwei Stufen (Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) unterteilt und nach dem Modell des mehrgliedrigen Schulsystem¹⁵ aufgebaut. Die Sekundarstufe I umfasst die Klassenstufen 5 bis 10. In Deutschland endet die Schulpflicht in der Regel nach Erwerb des Sekundarabschlusses I. Die Schüler der Sekundarstufe I repräsentieren die Alterskohorte 10 bis 16. Die Sekundarstufe II umfasst die Klassenstufen 10 bis 13, bei der Schüler zwischen 16 und 19 Jahre alt sind. In der Sekundarstufe II können neben dem Abitur (Oberstufe des Gymnasiums) noch weitere Schulabschlüsse wie das Fachabitur zur Aufnahme eines Studiums oder der Fachoberschulabschluss erworben werden. Zudem qualifiziert die Sekundarstufe II für die duale Berufsausbildung. Nach der Sekundarstufe II folgt mit dem Tertiärbereich der letzte Qualifizierungsbereich des deutschen Bildungssystems, bei dem in der Regel die Volljährigkeit bereits erreicht ist und berufliche oder akademische Qualifizierungsabschlüsse angestrebt werden. Bei einem genaueren Blick auf das deutsche Bildungssystem fällt auf, dass die Kindertagesstätte zwar als Bildungsinstitution abgebildet wird, aber keinem übergeordneten Bereich zugeordnet ist. Es vermittelt den Eindruck, als sei die Kindertagesstätte völlig losgelöst vom Bildungssystem ein eigenes Subsystem. Zudem unterscheiden sich die pädagogischen Ausbildungen. Für die Ausübung des Lehramtes ist ein erfolgreicher Abschluss eines Lehramtsstudiums an einer Universität erforderlich, wofür ein Abitur notwendig ist. Für die Beschäftigung in einer Kindertagesstätte ist eine mehrjährige Berufsausbildung ausreichend, wofür kein Abitur notwendig ist.

¹⁵ Dreigliedriges Schulsystem: In Rheinland-Pfalz wurde nach der Schulstrukturreform in den Jahren 2009/2010 die Hauptschule schrittweise abgeschafft und durch die Realschule plus ersetzt. In Rheinland-Pfalz setzt sich das mehrgliedrige Schulsystem aus der Förderschule, Realschule plus, Integrierten Gesamtschule (IGS) und dem Gymnasium zusammen.

Eingangs ist bereits erwähnt worden, dass der Schulversuch in der deutschsprachigen Schweiz erstmals den Zusammenschluss von Kindertagesstätte und Primarstufe vorgesehen hat. Zentrale Ausgangsfrage der formativen Erhebung ist der Verschränkungsgrad der verschiedenen Berufskulturen gewesen, bei der empirisch erforscht worden ist, ob und inwieweit durch das Team-Teaching die verschiedenen Professionskompetenzen des Kindergartens und der Primarstufe „zusammenspielen“ (ebd.). Zur Erfassung der wahrgenommenen Zufriedenheit hinsichtlich der Zusammenarbeit hat im Rahmen der Fragebogenerhebungen eine Skala zu Grunde gelegen, die folgende Items umfasst hat: „*Wir kommen gut miteinander aus*“, „*Wir ergänzen einander*“, „*Wir haben ähnliche pädagogische Vorstellungen von Unterricht*“, „*Unsere Arbeitsaufteilung ist fair*“ und „*Ich arbeite gern im Teamteaching.*“ Jene Aussagen sind auf einer vierstufigen Skala von „*trifft nicht zu*“ bis „*trifft zu*“ eingestuft worden.

Die Auswertung der Fragebögen hat ergeben, dass die Zusammensetzung der Teams sehr positiv beurteilt wurde: 73 Prozent der Basisstufenlehrpersonen¹⁶ haben angegeben, dass sie mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden sind. 20 Prozent der Befragten sind eher zufrieden gewesen, während 7 Prozent angegeben haben, dass sie mit der Zusammenarbeit gar nicht zufrieden gewesen sind (vgl. Vogt/Zumwald 2012, S. 106). Bei der Erhebung sind fünf verschiedene Formen des Team-Teachings differenziert analysiert worden. Team-Teaching-Form 1 (Co-Teaching) hat vorgelegen, wenn alle Kinder durch beide Lehrpersonen gemeinsam im selben Raum unterrichtet worden sind oder eine der beiden Lehrpersonen die Unterrichtsleitung übernommen hat, während die zweite Lehrperson das Unterrichtsgeschehen beobachtet und nur dann interveniert hat, wenn die Unterrichtsleitung von sich aus signalisierte, dass eine Unterstützung notwendig geworden ist. Zu verschiedenen Zeitpunkten der Erhebung ist die Basisstufe in zwei verschiedene Lerngruppen aufgeteilt worden. Form 2 des Team-Teachings hat vorgelegen, wenn eine der beiden Lehrpersonen den überwiegenden Teil der Basisstufe betreut hat, während die andere Lehrperson eine kleinere Gruppe bzw. nur vereinzelte Kinder gesondert unterrichtet hat. Bei der Aufteilung in zwei gleich große Lerngruppen hat Form 3 des Team-Teachings vorgelegen. Form 4 des Team-Teachings hat vorgelegen, wenn beide Lehrpersonen zu gleichen Teilen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten betreut bzw.

¹⁶ Basisstufenlehrpersonen: Die Struktur der Basisstufe bezieht sich auf das Team-Teaching einer Basisstufenklasse in der deutschsprachigen Schweiz und bedeutet, dass nicht beide Lehrpersonen das gleiche Stundenpensum an Unterricht haben.

beaufsichtigt haben. In den seltensten Fällen wurde die Basisstufe in 3 Gruppen aufgeteilt. Eine Schülergruppe der Klasse arbeitete selbstständig, während zwei kleinere Gruppen gesonderte Aufgabenstellung bearbeitet haben, bei der jede der Kleingruppen durch eine der beiden Lehrpersonen betreut wurde. In diesem Falle hat Form 5 des Team-Teaching vorgelegen (vgl. ebd., S. 110). Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat 2009 mit seiner Monografie „Visible Learning“ die Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens neu entfacht. Hattie führte eine Auswertung von über 800 Metaanalysen durch, in die Befunde von insgesamt 52.637 Einzelstudien eingegangen sind und die u.a. das Team-Teaching auf seine Effektstärke hin überprüfen sollte. „Durch Auswertung der Datenbasis destillierte Hattie die Effektstärke von 138 Einzelfaktoren für schulischen Lernerfolg heraus, die er in 6 thematische Gruppen ordnet: Lernende, Familie, Schule, Lehrpersonen, Lehrpläne, Unterricht“ (Terhart 2014, S. 10). Hattie verglich in vier Metastudien die Wirksamkeit des kooperativen Lernens mit individuellen Lernformen. Er führte damit im Gegensatz zu den empirischen Erhebungen, die bisher in ein qualitatives Forschungsdesign eingebettet gewesen waren, eine quantitative Datenanalyse durch, in der das Team-Teaching vergleichsweise wenig Effektstärke ($d=0.19$) verzeichnete, wenngleich kooperative Lernarrangements mit einem Wert von 0.59 im Grenzbereich zur hohen Wirksamkeit liegen. Zusammenfassend lässt sich für die Interpretation der quantitativen Daten nach Hattie festhalten, dass eine isolierte Betrachtung der Effektstärken von einzelnen Faktoren fragwürdig ist, wenn bspw. das Team-Teaching mit dem hochwirksamen Peer-Tutoring verknüpft wird, bei dem ein addiertes Faktorenbündel zu Grunde liegt (vgl. Kremers 2014, S. 82 f.). Zudem kann das Team-Teaching nicht uneingeschränkt mit dem Peer-Tutoring als Unterrichtsmethode verglichen werden, da die Rollenzusammensetzung eine andere ist. Das Peer-Tutoring setzt sich in der Regel aus zwei oder mehreren Schülern zusammen. Die Dyade im Team-Teaching setzt sich allerdings aus zwei Lehrkräften zusammen. Darüber hinaus lässt sich auch nach der Jahrtausendwende noch ein Mangel an empirischer Unterrichtsforschung festmachen. Helmke hält fest, dass im deutschen Sprachraum empirische Unterrichtsforschung „Mangelware“ (vgl. Helmke 2009, S. 17) sei. Er charakterisiert in seinen Studien zur empirischen Unterrichtsforschung zehn verschiedene Qualitätsmerkmale guten Unterrichts, die wiederum festgelegte Qualitätsvariablen wie die Strukturiertheit eines Unterrichts, Verständlichkeit des Lernstoffs (Input), Motivierung der Schüler, etc. subsumieren (vgl. ebd., S. 168 f.).

Für die Wirksamkeit des Team-Teaching sei der Lernerfolg nur indirekt (Output/Transferleistung/Outcome) ausschlaggebend. Die Unterrichtsqualität gehe insbesondere mit der Förderung der Lernbereitschaft der Schüler einher. Die fächerübergreifenden Merkmale der Unterrichtsqualität verortet Helmke in effizienter Klassenführung, also der Zeitausnutzung der tatsächlichen Unterrichtszeit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung in Form von kognitiver Aktivierung sowie Motivation der Schüler, Sicherung von Lernergebnissen, Variation von Methoden und Aufgaben sowie Einsatz verschiedener Sozialformen (vgl. ebd.). Darüber hinaus plädiert Helmke im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen für eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd., S. 169). Darüber hinaus seien weitere Faktoren wie ein lernförderliches Unterrichtsklima und die vielfältige Motivierung der Schüler durch eine schülerorientierte Unterstützung für die Unterrichtsqualität ausschlaggebend. Ebenberger moniert, dass seit dem Beginn des integrativen Unterrichts im Bereich der Pflichtschulen das Team-Teaching als Eckpfeiler postuliert wird, wenngleich sich häufig noch „pädagogische Inseln“ (Ebenberger 2011) in den Klassensälen vorfinden, die von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen scheinbar unberührt existieren (vgl. Terhart 2014, S. 169). Meyer resümiert in seiner Publikation „Was ist guter Unterricht?“ ferner, dass die empirische Unterrichtsforschung in den letzten fünfzehn Jahren zwar verifizierbare Fortschritte gemacht habe, aber im Grunde erst am Anfang stehe und daher noch sehr viel Forschungsbedarf mit sich bringe (vgl. Meyer 2014, S. 15).

Meyer bezieht sich in seiner These überwiegend auf Langzeitstudien und diverse Kontrollgruppen-Forschungen, die verschiedene Merkmale guten Unterrichts destilliert haben. Meyer greift bei seiner These auf die empirische Unterrichtsforschung der letzten Jahrzehnte zurück und nennt exemplarisch einschlägige Publikationen wie die von John Caroll, der den Einfluss des Faktors Zeit auf den Lernerfolg empirisch untersuchte. Zudem verweist Meyer auf Kounin, der mit seiner Publikation zur effektiven Klassenführung für Aufmerksamkeit gesorgt hat. Meyer geht ferner noch dezidierter auf Andreas Helmke, Helmut Fend und weitere Bildungsforscher ein (vgl. Meyer 2014, S. 15). Bank und Damm verweisen auf die klassischen Untersuchungen nach John Carroll zum Einfluss des Faktors Zeit auf den Lernerfolg und das daraus abgeleitete normative Konzept des „Learning of mastery“ nach Carroll.

„Die Konzeption des Mastery Learnings nimmt auf ein zentrales Problem des Klassenunterrichts Bezug, nämlich in welcher Weise der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler didaktisch zu bedenken ist. Während in aller Regel unterschiedliche Publikationen von *John B. Carroll* ohne inhaltliche Differenzierung zitiert werden (v.a. betrifft dieses *Carroll 1963, Carroll 1972*), behandelt *Carroll* in einem früheren Beitrag ein Modell des schulischen Lernens (präziser: des Lernens im Klassenverband).“ (Bank/Damm 2009, S. 3)

Carroll hat unterschiedliche Faktoren der Lernzeit definiert und versucht, diese ansatzweise in eine formale Darstellung zu überführen. Bank und Damm kritisieren, dass die Formalisierung didaktischer Zusammenhänge wenig Einfluss auf die Theorie der Didaktik habe, da die Erhebungen nach Carroll sehr restriktiv angelegt gewesen seien (vgl. Bank/Damm 2009, S. 3). Die verkürzte Rezeption nach Carroll sei damit zu erklären, dass der Erkenntniswert des Modells sehr begrenzt ist, solange keine systematische Variation der Parameter und keine Dynamisierung der Zusammenhänge in zeitlicher Hinsicht möglich gewesen ist (vgl. ebd.).¹⁷ Meyer verweist zudem auf Jacob Kounin, der die Techniken effektiver Klassenführung untersuchte. Kounin war Dozent in Detroit (Michigan) und erforschte Ende der 1970er Jahre die Techniken der Klassenführung. Sein Werk hat die empirische Unterrichtsforschung bis heute geprägt. Kounin berichtet in seinen Aufzeichnungen davon, dass seine Untersuchungen durch ein „[...] unbeabsichtigt aufgetretenes Führungsproblem im Unterrichtsraum eines Colleges.“ (Kounin 1976, S. 3) entstanden sind. Kounin maßregelte einen Studenten, der inmitten seines Vortrages sehr plakativ die Zeitung las und beobachtete, dass sich das Verhalten der anderen Studenten dadurch veränderte. Kounin erforschte daraufhin in einer Studie die Wellen-Effekte von Disziplinierungsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 22f.) bzw. die Effekte von Zurechtweisungen aufgrund eines „schlechten Betragens“ (ebd., S. 31f.). Er führte hierzu verschiedene Experimente im College und in der High School durch. Zudem wurden mit 63 Jungen und 62 Mädchen, die nach dem Zufallsprinzip ausgesucht wurden, ein Interview geführt (vgl. Kounin 1976, S. 31). Die Schüler wurden zu verschiedenen Formen der Zurechtweisungen schlechten Betragens befragt, die anschließend quantitativ ausgewertet wurden. Darüber hinaus wertete Kounin post-experimentelle Fragebögen aus, die er zwischen der ersten und zweiten Woche nach Eintritt in die High-School im Fach Weltgeschichte verteilte (vgl., ebd. S. 53). Kounin hatte zentrale Prinzipien

¹⁷ Bloom (1970/1971) griff das von Carroll initiierte Konzept auf und abstrahierte daraus das Modell „Mastery of Learning“, das im Kern die Grundlage eines zielorientierten Lernens ist und die Individualisierung des Unterrichts fördert.

eines effektiven classroom managements und damit die Basis für Qualitätskriterien guten Unterrichts geschaffen. Zu erwähnen ist auch der englische Unterrichtsforscher Rutter, der Effekte verschiedener Unterrichtsmerkmale in einer Reihe von Sek-I-Schulen im Großraum London durchführte. Rutter vertritt in seiner Studie die These, dass Kinder in den wichtigsten Entwicklungsphasen ihres Lebens deutlich mehr Zeit in der Schule verbringen, als zu Hause und geht davon aus, dass Lehrkräfte demzufolge einen großen Einfluss auf die Entwicklung schulpflichtiger Kinder haben:

„For almost a dozen years during a formative period of their development children spend almost as much of their waking life at school as at home. Altogether this works out at some 15,000 hours [...]” (Rutter 1979, S. 1).

Rutter geht in seiner Studie davon aus, dass Lehrkräfte auf Basis curricularer Vorgaben bestimmte Unterrichtsmethoden zur Vermittlung von Lerninhalten einsetzen (income), die einen Lerneffekt (Outcome) auslösen und mit einem pädagogischen Effekt einhergehen (vgl. ebd., S. 22). Der Forscher untersuchte zwölf Schulen der Sekundarstufe im Londoner Umfeld und bezog milieuspezifische Faktoren mit ein:

„The study had its roots in a comparative survey of all ten year old children living in an inner London borough, and children of the same age with homes on the Isle of Wight [...]” (ebd.).

Er stellte bei seiner Untersuchung fest, dass die Merkmalsausprägungen der Schüler trotz vergleichbarer schulischer Rahmenbedingungen (gleiche curriculare Standards, Schuluniformen, etc.) verifizierbare Differenzen aufwiesen. Rutter beschreibt im Kapitel „similarities and differences between the twelve schools“ (ebd., S. 39), dass sich die Unterschiede insbesondere in der Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte ausmachen lassen (vgl. ebd., S. 41) und einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Eltern und Schüler haben. „The schools differed considerably in their educational aims, as expressed by the teaching staff.” (ebd.). Das Datenmaterial generierte Rutter mit seinem Team durch Unterrichtsbeobachtungen und Interviews, die er mit Schülern und Lehrkräften führte. Die Forscher haben festgestellt, dass Schüler aus bildungsfernen Milieus eher dazu geneigt waren, ihre geringen Aufstiegsmöglichkeiten als Grund für ihr delinquentes Verhalten anzugeben (vgl. ebd., S. 73ff.). Ähnliche Befunde sind im Rahmen der MARKUS-Studie empirisch nachgewiesen worden. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto höher die Mathematikleistung der Schüler (vgl. Helmke/Jäger/Balzer et al. 2002, S. 23). In dieser Studie wurden zusätzlich die Indi-

zes „Migrationshintergrund“ und „Herkunftssprache“ der Schüler erhoben. Schüler, deren Eltern aus den traditionellen „Arbeitsmigrantenländern“ (ebd.) Südeuropas stammen, haben besonders schlecht abgeschnitten und gehörten größtenteils dem Bildungsgang der Hauptschule (HS) an. Die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie wiesen entgegen der intuitiven Annahme empirisch nach, dass mit steigender Klassengröße eine effizientere Klassenführung, ein höherer Strukturierungsgrad sowie eine aktivere Unterstützung und Kontrolle der Lehrpersonen einhergehen (vgl. Helmke/Weinert 1997, S. 246f.). Die Forscher begründen diesen Befund bei der Interpretation der Ergebnisse damit, dass ein größerer Klassenverband zwangsläufig ein gut organisiertes und strukturiertes Klassenmanagement von den Klassenleitungen einfordert und demzufolge mit einer hohen Unterrichtsqualität einhergehen könnte (vgl. ebd., S. 248ff.). Die Untersuchungen der SCHOLASTIK-Studie bestätigten, dass Konzepte des explorativen Lernens, die wiederum viele Elemente offener Lernsituationen enthalten, insbesondere für lernschwache Schüler zu positiven Effekten geführt haben (vgl. Reißig/Werner 2007, S. 116). Festzuhalten bleibt, dass in beiden Studien in keinem Evaluations- oder Forschungskontext vergleichbare Leistungsdaten von Schülern aus Förderschulen erfasst werden und sie daher keine empirischen Rückschlüsse auf die zentrale Fragestellung der Dissertation zulassen. Die empirische Unterrichtsforschung wurde in den Anfängen maßgeblich durch die „teacher effectiveness researches“ (Helmke 2009b, S. 45) geprägt, in die Studien zu Merkmalen einer erfolgreichen Lehrerpersönlichkeit eingegangen sind. Helmke macht deutlich, dass ein auf Lehrerverhalten isolierter Forschungsansatz aufgrund der Unterrichtsferne keine empirisch relevanten Forschungsergebnisse hervorgebracht hat (vgl. ebd.). Darüber hinaus kann innerhalb der Pädagogischen Psychologie eine große theoretische Zersplitterung von kaum miteinander verbundenen und kommunizierenden Forschungsprogrammen festgestellt werden (vgl. ebd.). Das Spektrum der Forschungsmethodik umfasst – neben der Unterrichtsklimaforschung – zusätzlich qualitative sowie quantitative Ansätze, bei denen sich dem Wissenschaftsverständnis verschriebene Studien von den handlungsorientierten Vorhaben abgrenzen. Mit dem Anbeginn der Unterrichtsbeobachtung hat sich die Logik des klassischen Prozess-Produkt-Paradigmas (PPP) fortentwickelt und die Unterrichtsforschung über einen langen Zeitraum dominiert (vgl. ebd.). Das PPP umfasst in der Erhebung drei Schritte: 1. die Erhebung von Prozessmerkmalen des Unterrichts, 2. die Messung eines oder mehrerer Zielkriterien (Indikatoren) und 3. die Korrelation aus den ersten beiden

Prozessmerkmalen (vgl. ebd.). Zur Unterrichtsforschung gehören auch die jüngsten Entwicklungen wissenschaftlich begründeter Strategien und Methoden der Unterrichtsevaluation. Die Evaluation des Unterrichts ist insbesondere durch beobachtbare Unterrichtsprozesse, also Indikatoren, (vgl. Meyer 2014, S. 21) gekennzeichnet und bildet die Grundlage für die Bildungsstandards (vgl. ebd.). In den letzten zehn Jahren hat die Videografie des Unterrichts als hocheffizientes Erhebungsinstrument einen großen Aufschwung zur Erfassung des Unterrichts verzeichnen können (vgl. Helmke 2009b, S. 49). Die videobasierte Unterrichtsanalyse könne nach Helmke dazu beitragen, die stets vorherrschende Kluft zwischen Fachdidaktik und pädagogisch-psychologischer Unterrichtsforschung zu schließen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Erhebungen (TIMMS) stünde die interdisziplinäre Analyse des Sprachunterrichts noch in den „Kinderschuhen“ (ebd.). Helmke fasst zusammen, dass die Unterrichtsforschung im hiesigen Sprachraum nach wie vor einen sehr schweren Stand habe, da der überwiegende Teil der Pädagogik geisteswissenschaftlich ausgerichtet sei und demzufolge der hermeneutischen Methodologie zugeneigt ist. Für die empirische Wende der bundesdeutschen Bildungspolitik bedarf es noch einer empirischen Dauerbeobachtung des Bildungssystems in verschiedenen Forschungsbezügen (vgl. ebd.) und die Forschung steht aus diesem Grund noch ganz am Anfang. Meyer fokussiert indes empirische Erhebungen, die zwei Modelle der Unterrichtsplanung erforschen und stellt dabei das Unterrichtskonzept der direkten Instruktion (direct instructions) dem der offenen Unterrichtsgestaltung (open/progressive education) gegenüber.

Unter direkten Instruktionen werden verstärkt lehrerzentriert, frontal organisierte Unterrichtskonzepte subsumiert, während die offene Unterrichtsgestaltung durch ziel-, inhalts- und methodendifferenzierte Verfahren sowie einem hohen Anteil an schüler-nahen Selbstregulationen gekennzeichnet ist (vgl. Meyer 2014, S. 8). Meyer konstatiert, dass aus seiner Sicht die Klassengröße, das Unterrichtsmaterial und das Unterrichtsklima eine deutlich geringere Rolle spielen, als dies häufig angenommen würde (vgl. ebd.). Seiner Hypothese liegen jedoch weder Belege noch der Verweis auf empirische Befunde zu Grunde. Der Autor führt aus, dass ein hohes Niveau der Schülerbeteiligung nicht zwangsläufig zu besseren Lernerfolgen müsse (vgl. ebd.), während der neuseeländische Bildungsforscher Hattie 2009 mit seiner Monografie „Visible Learning“ die Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen

Lernens neu entfacht (vgl. Terhart 2014, S. 10) hat. Die ermittelten Werte beziehen sich in der Hattie-Studie auf die Korrelation von Lernabsichten der Lehrperson (*Input*) und den gemessenen Lernerfolgskriterien (*Output*), die sich in der Transparenz der Lerninhalte, der Modellwirkung und Zusammenfassung der vermittelten Lerninhalte subsumieren (vgl. De Florio-Hansen 2014, S. 81). Durch gezielte Fragen der Lehrperson wurde am Ende der Unterrichtseinheit festgehalten, welche Lehrinhalte den Schülern in Erinnerung geblieben sind. De Florio-Hansen konstatiert, dass die Effekte der direkten Instruktionen nicht nur für das Oberflächenwissen bzw. einfache Fertigkeiten oder lernschwache Schüler Gültigkeit besitzen. Die Autorin begründet ihre These damit, dass die Varianz bei einem Wert von ($d=0.90$) für „normalbegabte“ Schüler liege, während die Lernschwächeren einen Wert von ($d=0.86$) erreichen (vgl. De Florio-Hansen 2014, S. 81). Die Lerneffekte im Bereich des Lesens seien mit einem Wert von ($d=0.89$) höher als die Werte für mathematische Aufgaben ($d=0.50$) und es lasse sich auch keine signifikante Differenz zwischen einfachen Aufgaben ($d=0.64$) und Inhalten festmachen, die ein tieferes Verständnis erfordern ($d=0.54$). Die Autorin hält ferner fest, dass das Gleiche für Schüler der Primarstufe und Lernende im Sekundarbereich (*High School*) Gültigkeit besitze und die Lerneffekte auch nicht in besonderem Maße von der Lehrperson abhängig sind (vgl. ebd.). Der Vollständigkeit halber ist noch die Schriftenreihe „Educational Practices Series“ zu zwölf Merkmalen guten Unterrichts von Brophy aus dem Jahre 2000 zu nennen (vgl. Meyer 2014, S. 16).¹⁸

Helmke charakterisiert in seinen Studien zur empirischen Unterrichtsforschung zehn verschiedene Qualitätsmerkmale guten Unterrichts, die wiederum festgelegte Qualitätsvariablen wie die Strukturiertheit eines Unterrichts, Verständlichkeit des Lernstoffs (Lehrer-Input), Motivierung der Schüler, etc. subsumieren (vgl. Helmke 2009, S.168f.). Die Unterrichtsqualität gehe demnach mit der Förderung der Lernbereitschaft der Schüler einher (vgl. ebd.). Die fächerübergreifenden Merkmale der Unterrichtsqualität verortet Helmke in der effizienten Klassenführung, also der Ausnutzung der tatsächlichen Unterrichtszeit, in Wirkungs- und Kompetenzorientierung in Form von kognitiver Aktivierung der Schüler, in der Sicherung von Lernergebnissen, in der Variation von Methoden, Aufgaben und Sozialformen und im Umgang mit heteroge-

¹⁸ Meyer macht auch noch auf die Publikation „Unterricht und schulisches Lernen“ (Meyer 2014, S. 16) von Sabine Gruehn aus dem Jahre 2000 aufmerksam, in der die Autorin Schüler für die Beschreibung des Unterrichts als Quellen herangezogen hat.

nen Lernvoraussetzungen durch eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung. Darüber hinaus seien weitere Faktoren wie ein lernförderliches Unterrichtsklima (vgl. Stein/Stummbaum 2011, S. 57), die vielfältige Motivierung der Schüler durch eine schülerorientierte Unterstützung (vgl. Helmke 2009, S.172f.) für die Unterrichtsqualität ausschlaggebend. Meyer definiert in Anlehnung an verschiedene Studien zur Lehr-Lern-Forschung ein „Kriterien-Mischmodell“ (vgl. Meyer 2014, S. 17), das eine eigene normative Orientierung für guten Unterricht bieten soll. Die zehn Merkmale guten Unterrichts sind inhaltlich zwar mit den Qualitätsmerkmalen bzw. „Gütekriterien“ (vgl. Meyer 2014, S. 21)¹⁹ nach Helmke zu vergleichen, wenngleich Meyer im Rahmen dieser Dissertation keinesfalls außer Acht gelassen werden darf. Für die zehn Merkmale guten Unterrichts nennt Meyer die *klare Strukturiertheit des Unterrichts* (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit) an erster Stelle und meint damit eine klare Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen. An zweiter Stelle steht der *hohe Anteil echter Lernzeit*, der sich durch ein gutes Zeitmanagement auszeichnet und neben der Auslagerung von organisatorischen Angelegenheiten die Rhythmisierung des Tagesablaufs beinhaltet. Das *lernförderliche Klima* wird durch den gegenseitigen Respekt und die Verlässlichkeit einzuhaltender Regeln erreicht, während die *inhaltliche Klarheit* durch die Verständlichkeit der Aufgabenstellungen sowie die Plausibilität des thematischen Gangs und der Verbindlichkeit der Ergebnissicherung subsumiert werden kann. Mit der *sinnstiftenden Kommunikation* meint Meyer eine von Planungsbeteiligung geprägte Gesprächskultur und die *Methodenvielfalt* kann mit einem „Reichtum an Inszenierungstechniken“ (Meyer 2014, S. 17) beschrieben werden. Die *individuelle Förderung* durch eine innere Differenzierung wurde im Rahmen dieser Dissertation bereits mehrfach mit Verweis auf Helmke (vgl. Helmke 2009b, S. 169) erläutert. Die *transparente Leistungserwartung* nach Hilbert orientiert sich an den Richtlinien oder Bildungsstandards und soll durch ein entsprechendes Lernangebot im Unterricht realisiert werden, das dem Leistungsvermögen der Schüler entspricht (vgl. ebd., S. 18). Zudem meint Meyer mit der *vorbereiteten Umgebung* eine gute Ordnung sowie funktionale Lerneinrichtung. Das letzte Gütekriterium guten Unterrichts verortet Meyer im *intelligenten Üben*, das die Einübung von Lernstrategien,

¹⁹ Gütekriterien: Meyer ergänzt zu den Gütekriterien, dass Gütekriterien theoretische Konstrukte sind und sprachliche Chiffren darstellen. Gütekriterien sind in der empirischen Sozialforschung bzw. Wissenschaftstheorie ursprünglich qualitative Maßstäbe guter Forschung und subsumieren sich in der Reliabilität, Validität und Objektivität (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 35; Mayring 2002, S. 140; Schneider 2009, S. 76). Der Begriff der Gütekriterien wurde von den Bildungswissenschaften im Rahmen der Unterrichtsforschung adaptiert (vgl. Meyer 2014, S. 20f.).

passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen beinhaltet (vgl. ebd.). Meyer nimmt ferner eine Differenzierung zwischen Gütekriterien guten Unterrichts und empirischen Indikatoren vor. Er definiert Gütekriterien als „[...] theoretisch begründete und in Kenntnis empirischer Forschungsergebnisse formulierte Maßstäbe zur Beurteilung der Unterrichtsqualität.“ (Meyer 2014, S. 20). Indikatoren legen hingegen konkret fest, welche definierten Phänomene beobachtbar sind und in der Unterrichtsrealität dokumentarisch verifiziert werden können (vgl. ebd., S. 21). Für die Datenerhebung dieser Dissertation kommt neben einem Gruppeninterview zusätzlich ein für die Dissertation modifizierter Beobachtungsleitfaden nach Helmke zum Einsatz, der für die Dokumentation der teilnehmenden Beobachtung im Unterrichtssetting des Forschungsfeldes eingesetzt wird, sodass im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung die Indikatoren des Beobachtungsleitfadens nach Helmke hinsichtlich des Reliabilitätskoeffizienten auf Validität überprüft werden müssen. Aus diesem Grund sollte vor der tatsächlichen Erhebungsphase ein Pretest erfolgen, worauf im Forschungsteil der Dissertation noch konkreter eingegangen wird. Meyer führt ergänzend aus, dass im Rahmen schulpolitischer Bildungsdebatten immer häufiger Bildungsstandards in den Fokus der Diskussion gerückt werden. Bildungsstandards sind bildungspolitisch gewollte sowie kontrollierbare Kompetenzniveaus, die die Schüler auf Grundlage eines differenzierten Bildungsangebots erreicht haben sollen (vgl. ebd.). Ditton konstatiert, dass der Grad an Unterrichtsqualität insbesondere an Kriterien der Unterrichtsgestaltung gebunden sei, die wiederum Aussagen über die Wirkungen guten Unterrichts zuließen (vgl. Ditton 2009, S. 177). Die Kriterien des guten Unterrichts dürften dabei nicht isoliert an den Leistungen der Schüler ausgerichtet sein, da sich guter Unterricht auch durch den Erwerb von sozialen Kompetenzen sowie Schlüsselqualifikationen auszeichne (ebd.). Ditton ergänzt, dass qualitativ guter Unterricht so gestaltet sein müsse, dass alle Lernenden ihr Potential bestmöglich ausschöpfen können.

Die Kriterien guten Unterrichts müssten, so Ditton, im „Strukturgefüge“ (ebd., S. 179) bzw. Gesamtzusammenhang erfasst werden, um überprüfen zu können, inwieweit die Stringenz der vermittelten Bildungsinhalte einen kontinuierlichen Wissenszuwachs der Schüler zulassen. Ditton fasst die relevanten Merkmale guten Unterrichts in drei Gruppen zusammen, die mit den Gütekriterien nach Helmke verglichen wer-

den können und die Qualitätsmerkmale des QAIT-Modells²⁰ nach Slavin subsumieren (vgl. ebd., S. 180)²¹

Reißig und Werner halten für den Forschungsstand zum Offenen Unterricht ferner fest, dass dieser bisher nur sehr unbefriedigende Ergebnisse hervorgebracht habe und konstatieren, dass Lehr- und Lernprozesse nicht determinierbare Vorgänge sind, die von einer Vielzahl von Faktoren abhängig seien. Die Autoren ergänzen, dass die Korrelation aller Faktoren für den konkreten Unterrichtsverlauf entscheidend sei, da das Lernen als „[...] Konstruktion einer Welt (individueller Faktor) und als Interaktion mit der Umwelt (sozialer, interaktionistischer Faktor)“ zu verstehen sei (Reißig/Werner 2007, S. 114f.). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Gütekriterien qualitativ guten Unterrichts nach Andreas Helmke oder Hilbert Meyer nicht zwangsläufig konträr zum Konzept des Offenen Unterrichts verstanden werden müssen, da die Benett-Studie aus dem Jahre 1979 durchaus signifikante, positive Effekte informellen Unterrichts empirisch belegt hat, wenn dieser gut organisiert ist und die Lerninhalte klar strukturiert sind (vgl. ebd., S. 116).

Die Universität Koblenz/Landau hat mit dem zuletzt abgeschlossenen Forschungsprojekt *"Gelingensbedingungen des gemeinsamen Unterrichts an Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz"* (GeSchwind) den schrittweisen Aufbau eines inklusiven Bildungssystems evaluiert. Der zentrale Evaluationsauftrag basierte auf der von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Demnach verpflichtet die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BHRK) Bund, Länder und Kommunen gleichermaßen zur Umsetzung von Inklusion und basiert auf dem Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen, das am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung beschlossen wurde und am 13. Mai 2008 in Kraft getreten ist.

Artikel 24 erkennt das Recht behinderter Menschen auf Bildung an und normiert damit ein inklusives Bildungssystem, das sich auf allen Ebenen zu vollziehen hat. Der externe Evaluationsschwerpunkt bezog sich auf die inklusive Bildung an den Schwerpunktschulen im Land. Das Forschungsdesign der GeSchwind-Evaluation setzte sich aus quantitativen sowie qualitativen Erhebungsinstrumenten der empiri-

²⁰ QAIT-Modell nach Slavin: 1. Quality of Instruction, 2. Appropriateness, 3. Incentives, 4. Time

²¹ Drei Merkmalsgruppen guten Unterrichts nach Ditton: 1. Unterrichts- und Klassenführung (gut organisierte Instruktionen, 2. Schülerorientierung: (auf individuelle Lernpotentiale eingehen), 3. Kognitive Aktivierung: (Komplexität der Aufgabenstellung und hohe Intensität des fachlichen Lernens (vgl. Ditton 2009, S. 180).

schen Sozialforschung zusammen und erfasste neben statistischen Grunddaten ferner noch die Zufriedenheitsbewertungen der beteiligten Akteure in Form von leitfadengestützten Experteninterviews. Die Datenerhebungsphase wurde darüber hinaus durch eine Feldforschung in Form von teilnehmenden Beobachtungen validiert, um auf der Analyse bisheriger Prozesse weitere Zukunftsperspektiven formulieren zu können. Unter der Rubrik „*Kompetenzgewinn und Entlastung durch Teamarbeit*“ wird deutlich, dass der großen Mehrzahl (91% im Primar-, 80% im Sekundarbereich) der Lehrkräfte eine Zunahme von gegenseitiger Kompetenzvermittlung und Entlastung durch Teamwork positiv auffällt. Dies zeige sich konkret in Entlastungen bei der Vorbereitung und Durchführung des inklusiven Unterrichts. Keinesfalls gehe diese Erleichterung für die Lehrenden dabei auf Kosten der Lernenden. In 60% der Grundschulen und 73% der Schulen im Sekundarbereich I finden bereits über 20 Unterrichtsstunden pro Woche „gemeinsamer Unterricht“²² statt. Dabei setzen sich laut Studie Binnendifferenzierung und individualisierten Leistungsfeststellung vermehrt durch (vgl. Laubenstein et al., 2015, S. 288f.). Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel haben deutlich gemacht, dass die empirische Unterrichtsforschung insbesondere in den letzten Jahren einen verifizierbaren Zuwachs an Studien zu verzeichnen hat und dennoch viel Forschungsbedarf mit sich bringt. Zudem sind die akademischen Lehramtsausbildungen an den Universitäten nach wie vor so ausgerichtet, dass die Lehramtsstudierenden schon sehr früh lernen, ihren Unterricht alleinverantwortlich auszugestalten. In Zeiten der Globalisierung werden Soft Skills wie die Teamfähigkeit zu unerlässlichen Schlüsselkompetenzen, da sie für den Umgang mit hochgradig individualisierten sowie heterogenen Lerngruppen unerlässlich geworden sind, um allen Schülern gleichermaßen pädagogisch adäquat gerecht werden zu können. Darüber hinaus fordert ein inklusives Bildungssystem kooperative Lernformen ein, die von allen Akteuren der Bildungslandschaft getragen werden müssen und weit über die institutionellen Grenzen bzw. Bildungsschnittstellen hinausgehen.

2.3 Forschungsfrage

²² Gemeinsamer Unterricht: Im Rahmen der GeSchwind-Studie ist damit der Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen in der Schwerpunktschule gemeint und impliziert nicht den gemeinsamen Unterricht von zwei Lehrkräften im Sinne des Team-Teaching.

Mit dieser Dissertation werden durch die teilnehmende Beobachtung im Setting des Team-Teachings erstmals empirische Daten für den Unterricht der Oberstufe einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung erhoben. Die unterschiedlichen Forschungsbezüge zur Unterrichtsmethode des Team-Teachings in Schulen haben verdeutlicht, dass die Erhebungen überwiegend in Schulformen durchgeführt worden sind, in denen die Förderschule keine Berücksichtigung gefunden hat.

Die Dissertation ist in einem empirisch-qualitativen Forschungssetting eingebettet und wird das Team-Teaching als Unterrichtsmethode in den Forschungsfokus rücken. Die vorliegende Dissertation soll den Forschungsstand zur Unterrichtsforschung erweitern und qualitativ erforschen, inwieweit das Team-Teaching in der Oberstufe einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung den Lernerfolg der Schüler und die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte beeinflusst. Die zu erforschende Unterrichtsmethode wird in der Klassenstufe 9 durch zwei Lehrkräfte einer Förderschule in Koblenz im Team-Teaching durchgeführt und damit Forschungsgegenstand der Feldforschung. Im dritten Kapitel sind die methodologischen Vorüberlegungen und das Forschungsdesign dargestellt. Der empirische Teil der Dissertation ist in einem qualitativen Forschungsdesign eingebettet.

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt im vierten Kapitel, für das dass *Theoretical sampling* und das theorieorientierte Kodieren nach Glaser und Strauss herangezogen werden. Für die Interpretation der Ergebnisse ist das fünfte Kapitel vorgesehen. Der Abschluss dieser Dissertation wird durch das gesamtkritische Fazit im sechsten Kapitel gebildet.

3. Forschungsmethode

Zu Beginn des empirischen Teils werden die methodologischen Vorüberlegungen dargestellt. Im empirischen Hauptteil der Dissertation werden das Sampling beschrieben, das Forschungsdesign detailliert dargestellt und die Erhebungsinstrumente samt Datenerhebungsphase ausführlich beschrieben.

3.1 Methodologische Vorüberlegungen

Die zentrale Fragestellung der Dissertation zielt auf die Effektivität des Team-Teachings im Unterricht einer Förderschule und subsumiert demzufolge die Frage, was qualitativ guten Unterricht konkret ausmacht und inwieweit überhaupt eine Korrelation zwischen kooperativen Unterrichtsformen und qualitativ hochwertigem Unterricht hergestellt werden kann? Die zentrale Fragestellung ist demzufolge *induktiv* ausgerichtet und in einem qualitativen Forschungsdesign eingebettet, das eine Innenperspektive zulässt und den Unterricht im Team-Teaching zum zentralen Untersuchungsgegenstand der empirischen Feldforschung durch die teilnehmende Beobachtung von mindestens sechs Monaten macht. Das Erhebungsinstrument der teilnehmenden Beobachtung wird im Rahmen der Datenerhebungsphase durch den Beobachtungsleitfaden nach Helmke kontinuierlich und unmittelbar nach der Beobachtung dokumentiert (vgl. Helmke 2009, S. 294-298). Zum Beginn der Dissertation ist bereits erwähnt worden (vgl. Pkt. 2.2, S. 48f.), dass die Datenerhebungsphase in einer Schulklasse der Oberstufe einer Förderschule in Koblenz (Förderschule mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt und Lernen) erfolgt, in der das Team-Teaching regelmäßig zum Tragen bzw. zum Einsatz kommt. Helmke hat in seinen Studien zur empirischen Unterrichtsforschung fächerübergreifende Indikatoren für Unterrichtsqualität definiert, die an dieser Stelle näher ausgeführt werden. Er unterscheidet zehn verschiedene Qualitätsmerkmale guten Unterrichts, die wiederum festgelegte Qualitätsvariablen wie u.a. die Strukturiertheit des Unterrichts, Verständlichkeit des Lernstoffs (Lehrer-Input), Motivierung der Schüler, usw. beinhalten (vgl. ebd., S. 172). Unterrichtsqualität gehe indes mit der Förderung der Lernbereitschaft der Schüler einher. Die fächerübergreifenden Merkmale der Unterrichtsqualität verortet Helmke ferner in der effizienten Klassenführung, also der Zeitausnutzung der Unterrichtszeit, der Wirkungs- und Kompetenzorientierung in Form von kognitiver Aktivierung, in der Konsolidierung der Schüler, der Sicherung von Lernergebnissen, in der Variation von Methoden sowie in den Aufgaben und Sozialformen und im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen durch eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd., S. 168f.). Darüber hinaus sind weitere Faktoren wie ein lernförderliches Unterrichtsklima (vgl. Stein/Stummbaum 2011, S. 57), die vielfältige Motivierung der Schüler durch eine schülerorientierte Unterstützung (vgl. Helmke 2009, S.172f.) für Unterrichtsqualität ausschlaggebend.

3.1.1 Das Sampling

Für die Fallstudie im Rahmen dieser Dissertation muss konkret überprüft werden, was an der Samplingeinheit von konkretem Forschungsinteresse ist und ob die Beobachtungseinheit dies adäquat erfasst (vgl. Helmke 2009, S. 176).²³ Das Forschungsdesign ist in einem qualitativen Forschungssetting eingebettet, da für die Fragestellung der Dissertation eine Innenperspektive, also die beobachtende Teilnahme am Förderschulunterricht erforderlich ist. Der Zugang zum Forschungsfeld ist im Rahmen der Dissertation gegeben und lässt einen uneingeschränkten Zugang zum Feld zu, da seitens der Schulleitung eine Offenheit gegenüber der Dissertation signalisiert worden ist und die formellen Voraussetzungen durch die Genehmigung des Landesbeauftragten für den Datenschutz des Landes Rheinland-Pfalz sowie der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion vorliegen. Im Kontext der qualitativen Forschung lässt sich fragen, wie sich das Team-Teaching konkret auf den Grad sowie die Art und Weise der Unterrichtsqualität auswirkt. Dieser Frage wird im Rahmen der quantitativen Erhebung nachgegangen. Die quantitative Beobachtung im Zwei-Lehrer-System orientiert sich nach Knauer an zwei verschiedenen Strukturmerkmalen. Die quantitative Beobachtung könne demnach einerseits auf der inhaltlichen sowie andererseits auf der didaktisch-methodischen Ebene durch den Feldforscher erfolgen (vgl. Knauer 1995/online). Auf der inhaltlichen Strukturebene sollten die Lernvoraussetzungen der Schüler mit in die quantifizierende Unterrichtsbeobachtung einfließen, während die didaktisch-methodische Strukturebene die Merkmale für Unterrichtsqualität nach Helmke berücksichtigen. Darüber hinaus ist die Art der Beobachtungsdokumentation von entscheidender Bedeutung, da dieses Datenmaterial die Basis für die Auswertung bildet. Mayring empfiehlt hierfür einen Beobachtungsleitfaden, der ausführliche Kommentare zulässt und ausgewählte Aspekte mit einschließt (vgl. Mayring 2002, S. 81). Die Beobachtungsnotizen können unter bestimmten Voraussetzungen im Rahmen der Beobachtung gemacht werden, wobei detaillierte Beobachtungssequenzen außerhalb des Feldkontaktes unmittelbar nach der Beobachtung gemacht und in ein Beobachtungsprotokoll überführt werden, damit wichtige Beobachtungen nicht in Vergessenheit geraten (vgl. ebd.). Unter die Rubrik der Beobachtungen fallen alle empirischen Daten, sodass alles notiert wird, was die Vorgänge im Feld betrifft (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 64f.). Für die teilnehmende Beobachtung wird eine Schulklasse der Oberstufe für den Zeitraum von min-

²³ Sampling- und Beobachtungseinheit: Dies gilt insbesondere für diese Fallstudie, bei der kollektive Prozesse oder soziale Interaktionen im Fokus des Forschungsinteresses stehen.

destens sechs Monaten ein Mal pro Woche in einer Doppelstunde (90 Minuten) beobachtet. In der qualitativen Forschung existieren verschiedene Formen des Samplings. Für die Fallstudie dieser Dissertation soll das „Theoretical sampling“ nach Glaser und Strauss zum Einsatz kommen, das im nachfolgenden Abschnitt dezidiert beschrieben wird.

3.1.2 Theoretical sampling nach Glaser und Strauss

Für die hier zu Grunde gelegte Feldforschung soll das „Theoretical sampling“ zum Einsatz kommen, das 1967 von Glaser und Strauss im Rahmen einer empirischen Untersuchung begründet wurde. Der Kerngedanke dieser Samplingmethode ist, dass ein Sample - nicht wie üblich - gleich zu Beginn der Untersuchung definiert, sondern nach den theoretischen Gesichtspunkten, die sich im Verlauf der empirischen Analyse herauskristallisieren, erst nach und nach zusammengestellt wird. Dies bedeutet, dass der Datenerhebungsprozess eng mit dem Prozess der Datenanalyse verknüpft ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 177).

„Theoretisches Sampling²⁴ meint den auf die Generierung zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden und wo sie zu finden sind. Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie kontrolliert.“ (Glaser/Strauss 2010, S. 61)

Das Theoretical sampling erfordert demzufolge während der Feldforschung eine gewisse Sensibilität, um die Theorie im Rahmen der Datenerhebungsphase konzeptualisieren und formulieren zu können (vgl. ebd., S. 62). Glaser und Strauss beschreiben des Weiteren, dass die „theoretische Sensibilität“ (ebd.) von zwei Faktoren maßgeblich bestimmt wird. „Erstens bringt sie seine persönliche Neigungen und sein Temperament ins Spiel, zweitens verlangt sie von ihm [Forscher], den von ihm studierten Bereich theoretisch zu durchdringen und seine Einsichten zu systematisieren“ (ebd.). Beim Theoretical sampling neigt der Forscher häufig dazu, die aus den Daten gewonnenen Konzepte sowie Hypothesen bereits auf die Brauchbarkeit der erprobten Kategorien zu kombinieren. Die Autoren führen weiter aus, dass das bereits zur Verfügung stehende theoretische Vorwissen dem Forscher helfe, die Angemessenheit

²⁴ Theoretisches Sampling: Im weiteren Verlauf der Dissertation wird die englische Schreibweise „Theoretical sampling“ verwendet.

und Relevanz seiner Daten konkret zu beurteilen, sodass an dieser Stelle die Bedeutsamkeit des theoretischen Teils dieser Dissertation deutlich wird. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass das unvermeidliche Vorwissen in gewisser Weise stets in einem Spannungsfeld zur induktiven Kategorienbildung steht. Glaser und Strauss formulieren hierzu: „Ein Feldforscher weiß, dass er etwas weiß, nicht nur weil er im Feld gewesen ist und sorgfältig Hypothesen entdeckt und generiert hat [...]“ (Glaser/Strauss 2010, S. 237). Die Theorie, die mittels Erhebung sowie Analyse der qualitativen Daten entwickelt wird, entspringt aus dem, was der Feldforscher über das Feld bereits weiß (vgl. ebd.). Mit der vorangegangenen These wird konkret ausgedrückt, dass der Theorieteil der Dissertation für den empirischen Teil dieser Arbeit unerlässlich gewesen ist, da im Rahmen der Fallstudie für das Theoretical sampling klar sein muss, wie die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt als öffentliche Bildungsinstitution konkret bestimmt ist und damit die Klassenstruktur, also Gegebenheiten des Forschungsfeldes maßgeblich beeinflusst. Breuer formuliert hierzu: „Jedes Forschungsfeld hat eigene Voraussetzungen und Regelwerke [...]. Entsprechende Umstände und Abläufe stellen nicht alleine Voraussetzungen zur Datenerhebung dar, vielmehr liefern sie selbst bedeutsame Erkenntnisse [...].“ (Breuer 2010, S. 32).

Przyborski und Wohlrab-Sahr halten hierzu fest, dass der Prozess der Datenerhebung durch die sich generierende Theorie kontrolliert wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 177). Entscheidend ist allerdings, dass dabei noch nicht auf der Grundlage einer spezifischen gegenstandsbezogenen sozialwissenschaftlichen Theorie, sondern vielmehr auf der Grundlage einer ersten vorläufigen Problemdefinition bzw. zentralen Fragestellung die ersten Fälle definiert werden (vgl. ebd.). Dabei habe die Auswahl nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung zu erfolgen. Während die minimale Kontrastierung für die Tauglichkeitsanalyse entwickelter Hypothesen und Theorien fungiert, steht bei der maximalen Kontrastierung die auszulotende Varianz²⁵ im Untersuchungsfeld im Fokus (vgl. ebd.), die Glaser und Strauss als theoretische Sättigung bezeichnen. Die Autoren führen hierzu aus: „Das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling (je nach Kategorie) aufgehört werden kann, ist die *theoretische Sättigung*.“ (Glaser/Strauss 2010, S. 77). Der Grad der theoretischen Sättigung bedeutet, dass keine weiteren Daten mehr für weitere

²⁵ Varianz: Die Varianz ist in der quantitativen Forschung das Streuungsmaß, welches die Verteilung von Werten um den Mittelwert kennzeichnet (vgl. Schneider 2009, S. 139).

Eigenschaften einer definierten Kategorie ausfindig gemacht werden können. Die theoretische Sättigung wird durch ein paralleles Erheben und Analysieren der Daten erreicht (vgl. ebd., S. 84). Nach der Sättigung einer Kategorie werden weitere Kategorien mit neuen Daten konfrontiert. Die Sättigung der Daten darf allerdings nicht mit der *Tiefe* des theoretischen Samplings gleichgesetzt werden. Die Tiefe des theoretischen Samplings bezieht sich auf die Menge der über eine Gruppe oder Kategorie gesammelten Daten. Für Verifikationsstudien oder Deskriptionen sei es typisch, über den gesamten Untersuchungsgegenstand möglichst viele Daten zu sammeln (vgl. ebd.). Die für das theoretische Sampling grundlegende Ausgangsfrage lautet: *Welche* Gruppen oder Untergruppen werden in die Datenerhebungsphase, mit *welcher Absicht* einbezogen? (vgl. ebd., S. 63). Darüber hinaus ist beim Theoretical sampling die Frage entscheidend, wie viele Gruppen ausgewählt werden und bis zu welchem Grad Daten über eine einzelne Gruppe erhoben werden sollen (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 76).

3.1.3 Die Erhebungsinstrumente

In den nachfolgenden Abschnitten werden die Erhebungsinstrumente des Forschungsdesigns detailliert beschrieben. Zunächst wird das Erhebungsinstrument nach Helmke beschrieben. Dem nachgestellt erfolgt die Gruppendiskussion nach Mangold und Kruse als ergänzendes Erhebungsinstrument.

3.1.4 Beobachtungsleitfaden nach Helmke

Der Beobachtungsleitfaden nach Helmke ist inhaltlich nach den Indikatoren für qualitativ guten Unterricht strukturiert, sodass mit diesem Untersuchungsgegenstand die Unterrichtsqualität während der Erhebung dokumentiert werden kann. Der umfangreiche Beobachtungsleitfaden für den Einblick in die „Lehr-Lernsituation“ ist sehr komplex und umfasst insgesamt sechs übergeordnete Qualitätsbereiche, denen wiederum verschiedene Indikatoren untergeordnet sind und in einer Ordinalskala mit einem Skalenniveau von 1-4 differenziert bewertet werden. Die Items der jeweiligen Qualitätsbereiche werden durch die „Lehrperson“ (LP) und „Schüler“ (SCH) abgebildet. Darüber hinaus schließt der Beobachtungsfaden zusätzlich die „realisierten Sozialformen“, „Nutzung neuer Medien“ und „offene Unterrichtsformen“ mit ein (vgl. Helmke 2009, S. 294-298). Die sechs übergeordneten Qualitätsbereiche sind verschiedenen Kategorien zugeordnet:

- a) Klassenmanagement
- b) Lernförderliches Klima
- c) Unterrichtsstrukturierung und Konsolidierung
- d) Schüleraktivierung
- e) Unterrichtsdifferenzierung
- f) Methodenvariation

Insbesondere die Qualitätsbereiche der binnendifferenzierten Unterrichtsgestaltung und des lernförderlichen Klassenklimas werden im Forschungssetting der teilnehmenden Beobachtung in der Förderschule mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt mit erhöhter Aufmerksamkeit zu beobachten sein, da die Schulklassen der Oberstufe durch eine große Heterogenität im Bezug zu den einzelnen Leistungsniveaus der Schüler geprägt sind und häufig Störungen in Form von „Nebengeräuschen“ den Unterrichtsablauf erschweren. Die übergeordneten Qualitätsbereiche des Beobachtungsleitfadens nach Helmke sind für die Datenauswertung des quantitativen Datenmaterials von zentraler Bedeutung. Der Beobachtungsleitfaden nach Helmke umfasst zu jedem Qualitätsbereich unterschiedliche Items bzw. Indikatoren, mit denen sehr ausführlich dokumentiert werden kann, ob und inwieweit die Lehrkraft dem Qualitätsbereich entsprochen wird. Der Beobachtungsleitfaden nach Helmke ist für die Datenerhebung dieser empirischen Fallstudie jedoch zu umfangreich, da für die quantitative Datenerhebung dieser Arbeit zwei Lehrpersonen in der Lehr-Lern-

Situation beobachtet werden müssen und das Datenmaterial damit überfrachtet würde. Diese Erfahrung hat sich beim Pretest der Erhebungsinstrumente deutlich gezeigt. Zudem ist für die zentrale Fragestellung der Dissertation insbesondere die Effektivität des Team-Teaching im Unterrichtssetting einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen ausschlaggebend (vgl. Pkt. 3.1, S. 51; Pkt. 3.1.6, S. 62). Aus diesem Grund wird der Beobachtungsleitfaden für die Datenerhebung dieser Arbeit modifiziert und auf insgesamt drei wesentliche Qualitätsmerkmale reduziert. Der modifizierte Beobachtungsleitfaden wird neben dem Qualitätsmerkmal des Klassenmanagements (Qualitätsmerkmal A) ferner noch das Qualitätsmerkmal des lernförderlichen Klimas (Qualitätsmerkmal B) und das Qualitätsmerkmal der Differenzierung (Qualitätsmerkmal C) beinhalten. Mit dem Qualitätsmerkmal „Klassenmanagement“ (A) werden die Indikatoren: *„Die Zeit wird für das Lernen genutzt“* (A1), *„Die Lehrperson (LP) hat den Überblick über Schüleraktivitäten“* (A2), *„Die Schüleräußerungen sind gut verstehbar“* (A3) und *„Der Unterricht ist störungsfrei“* (A4) erfasst. Mit dem Qualitätsmerkmal „Lernförderliches Klima/Motivierung (B) wird das Item: *„Die Lehrperson (LP) gibt differenzierte Rückmeldungen“* (B1) dokumentiert. Mit dem Qualitätsmerkmal „Differenzierung“ (C) wird erhoben, ob und inwieweit die *„Lernarrangements individuelles Lernen ermöglichen“* (C1), *„Die Schüler (SCH) zwischen verschiedenen Lernmedien auswählen können“* (C2), *„Die Lehrperson (LP) sicherstellt, dass alle Schüler (SCH) den Unterrichtsinhalten folgen können“* (C3), ob ein *„Helfer- und Tutorensystem zur Verfügung steht“* (C4) und ob die *„Schüler in unterschiedlichen Lerntempi arbeiten können“* (C 5). Für jeden Indikator gibt es graduelle Abstufungen, von *„trifft voll zu“* (1), bis *„trifft zu“* (2), *„trifft weniger zu“* (3) oder *„trifft nicht zu“* (4), die unterschiedlich gewichtet werden, worauf in Kapitel vier, der Datenauswertung konkreter eingegangen wird.

Darüber hinaus ist die Art der Beobachtungsdokumentation von entscheidender Bedeutung, da dieses Datenmaterial die Basis für die Auswertung bildet. Mayring empfiehlt hierfür einen Beobachtungsleitfaden, der ausführliche Kommentare zulässt (vgl. Mayring 2002, S. 81). Die Beobachtungsnotizen erfolgen unter bestimmten Voraussetzungen im Rahmen der Beobachtung, wobei detaillierte Beobachtungssequenzen außerhalb des Feldkontaktes unmittelbar nach der Beobachtung gemacht werden, damit wichtige Details nicht in Vergessenheit geraten (vgl. ebd.). Unter die Rubrik der Beobachtungen fallen sämtliche empirischen Daten, sodass jede Beobachtung do-

kumentiert wird, die zu einem Vorgang im Feld gehört (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 64f.). Darüber hinaus wird das quantitative Datenmaterial der Unterrichtsdocumentationen durch eine Gruppendiskussion mit Klassenleitungen ergänzt, die bereits mehrfach Erfahrungen mit dem Team-Teaching gemacht haben, worauf jedoch zu einem späteren Zeitpunkt in diesem Kapitel noch konkreter eingegangen werden soll.

3.1.5 Gruppendiskussion nach Mangold/Kruse

Kruse konstatiert, dass in Deutschland das Gruppendiskussionsverfahren insbesondere Pollock (1955) zuzuschreiben ist. Das Gruppendiskussionsverfahren ist indes durch die Arbeit von Mangold Ende der 1950er Jahre maßgeblich weiterentwickelt worden und dem symbolischen Interaktionismus sowie Sozialkonstruktivismus zuzuordnen (vgl. Kruse 2015, S. 190). Als Vertreter der Frankfurter Schule beschäftigt sich Werner Mangold als Begründer der Methode des Gruppendiskussionsverfahrens mit der „Untersuchung individueller Bewusstseins- und Verhaltensphänomene [...]“ (Mangold 1960, S. 28) und konstatiert, dass jenes Verfahren im Gegensatz zur Psychoanalyse als prägendes Konzept der Frankfurter Schule die Redebeiträge voneinander trennt und in ihrem Bezug zu den Einzelindividuen analysiert. Kruse verweist darauf, dass durch die Arbeit von Mangold (1960) der methodologische Blick für die sozialen Kontexte und wie sie die Individualmeinungen beeinflussen, geschärft wird (vgl. Kruse 2015, S. 191). Denn: Das Erhebungsinstrument der Gruppendiskussion bietet auf mikro-soziologischer Ebene die Möglichkeit, jene soziokontextuellen und soziokulturellen Handlungsbezüge auf den Prozess ihrer Genese zu fokussieren (vgl. ebd., S. 189). „Je nach Zusammensetzung der Diskussionsgruppe kommen [...] anders gerichtete Beeinflussungsversuche und Kontrollen ins Spiel“ (Mangold 1960, S. 28). Zeitgleich hat der Sozialforscher die soziologische bzw. ideologische Homogenität von Gruppen entdeckt, die sich auf der Ebene der Beziehung einzelner Gesprächsbeiträge vollzieht und zum Schlüssel der Analyse von Gruppendiskussionen geworden ist (vgl. ebd., S. 34). Lamnek definiert die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode, bei der die Daten im Rahmen der Interaktion von Gruppenmitgliedern generiert werden, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird (vgl. Lamnek 2005, S. 26). Der Einsatz der Gruppendiskussion sei je nach substantziellen Interessen und in Abhängigkeit des Untersuchungsgegenstands an verschiedene Zielsetzungen gebunden (vgl. ebd., S. 29). Die Erfassung bestimm-

ter Angaben des Befragten stehe dabei im Mittelpunkt des ermittelnden Interviews und komme sehr häufig in sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Kontexten zum Einsatz (vgl. Lamnek 2005, S. 29). Przyborski stellt hierzu fest, dass der Gegenstand des Verfahrens bereits konsequent als kollektive „Gruppenmeinung“ (Przyborski 2004, S. 34) konzipiert werde und sich daher nicht als Summe von Einzelmeinungen, sondern vielmehr als Produkt kollektiver Interaktionen zusammensetzt. Konkret ausgedrückt bedeutet das für die Gruppendiskussion innerhalb dieser Dissertation, dass der zu erforschende Gegenstand, die Unterrichtsmethode des Team-Teachings, nicht durch die konkrete Gruppe subsumiert wird. Die Gesprächsgruppe repräsentiert den Untersuchungsgegenstand. (vgl. ebd.). Denn: Die Gruppenmeinung dürfe nicht als Produkt der Versuchsanordnung oder gar als endgültiges Resultat eines aktuellen Prozesses gegenseitiger Beeinflussung innerhalb des Diskussionsverlaufes verstanden werden, da sich die „Realität“ unter den Mitgliedern des betreffenden Kollektivs bereits zuvor ausgebildet habe (vgl. ebd.). Entscheidend sei zudem, ob und inwieweit das Kollektiv in „normativen Zwängen“ oder formellen Konstellationen verhaftet ist, in denen sich die Gruppenmeinung konstituiert (vgl. ebd., S. 35), die eine Extraktion der Meinungsäußerung einzelner Sprecherinnen und Sprecher vielfach „unmöglich“ (ebd.) macht. Kruse stellt fest, dass Deutungsmuster, Meinungen, Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsmuster nicht idiosynkratisch, sondern sozial gebunden sind und damit eine kollektive Dimension aufweisen (vgl. Kruse 2015, S. 193). Przyborski führt zusätzlich aus: „Die einzelnen Sprecher haben an ihrer Darstellung zwar in verschiedenem Umfang Anteil, jedoch sind alle aneinander orientiert.“ (Przyborski 2004, S. 34). Przyborski resümiert in Anlehnung an Mangold, dass sich die Gruppenmeinungen lediglich aus der Betonung der verbalen sowie nicht verbalen Stellungnahmen herauskristallisieren lassen. Die Sozialforscherin rekonstruiert für die qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen die Arbeitsschritte der Analyse von Texten mit der dokumentarischen Methode. Im Fokus des Arbeitsbuches steht die umfassende Rekonstruktion von Gruppendiskussionen. Die Kommunikationswissenschaftlerin beschreibt, dass der Ausgangspunkt von Gesprächsanalysen in der Differenzierung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt liege (vgl. Przyborski 2004, S. 47). Die dokumentarische Interpretation von Gesprächen unterscheide zwischen dem, was wörtlich artikuliert wird und dem, was sich zwischen den Ebenen des generalisierenden Sinns bzw. des konjunktiven, milieuspezifischen Sinns vollzieht. Dies kön-

nen bspw. kollektive Orientierungen oder ein kollektiver Habitus sein (vgl. ebd., S. 47f.). Zur Differenzierung der beiden Ebenen ist es in wissenschaftlichen Befragungen wichtig, Begriffe zu bilden, die allein einen wörtlichen, allgemeinen bzw. universell generalisierenden Sinn tragen (vgl. ebd., S. 48). Der konjunktive Erfahrungsraum hingegen ist durch gemeinsame Erfahrungswerte der Gruppe gekennzeichnet. Dabei müssen die Erlebnisse nicht zwangsläufig mit unmittelbar verknüpften Erfahrungen einhergehen, sondern können auch strukturähnliche Erlebnisse implizieren. Dies ist in beruflichen Kontexten wie im Rahmen dieser Dissertation häufig der Fall (vgl. ebd., S. 48f). Przyborski stellt diesbezüglich fest:

„Das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums fasst diese von der konkreten Gruppe gelöste Kollektivität grundlagentheoretisch. Es verbindet diejenigen, die an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind. [...] Sie ist der Fond erlebter Gemeinsamkeit.“ (ebd., S. 49).

Der konjunktive Erfahrungsraum wird maßgeblich durch den sozialen Kontext einer Gruppe bestimmt. So lassen sich bspw. geschlechts-, bildungsmilieu- und generationstypische Erfahrungsräume voneinander unterscheiden. Wie sich die Kommunikation der Gruppe gestaltet, hängt davon ab, in welchen normativen bzw. sozialen Bezügen sich die konjunktive Verständigung vollzieht.²⁶ Zur Differenzierung der beiden Sinnebenen (immanent/dokumentarisch) sind zwei Arbeitsschritte, die formulierende und reflektierende Interpretation, für die Auswertung notwendig. Zunächst verschafft sich der Forscher einen Überblick über das auf Tonträger aufgezeichnete Gesprächs- und Diskussionsmaterial in Form eines thematischen Verlaufs (vgl. Przyborski 2004, S. 50).²⁷ Der Überblick des thematischen Verlaufs, der für den gesamten Tonträger von Gruppendiskussionen erstellt wurde, dient als Grundlage für die Auswahl der Gesprächs- und Diskussionssegmente, die wiederum im Sinne der formulierenden und reflektierenden Interpretation intensiv ausgewertet werden. Der thematische Ablauf beginnt nach Przyborski beim Abhören des Tonträgers, während Themen der chronologischen Gesprächsreihenfolge festgehalten und die entsprechenden Stellen des Tonträgers notiert werden. Die einzelnen Themen des Gruppeninterviews werden als „*Passagen*“ bezeichnet und bilden die kleinstmögliche Einheit

²⁶ Die Autorin verweist darauf, dass es bestimmte Diskursmodi gäbe, die sich weder in dokumentarischen noch in konjunktiven Konstellationen vollziehen (vgl. Przyborski 2004, S. 49), worauf im Rahmen dieser Dissertation jedoch nicht konkreter eingegangen wird.

²⁷ Bohnsack definiert diesen Operationalisierungsschritt hingegen als Teil der formulierenden Interpretation. Allerdings handelt es sich hierbei um eine erste Orientierung im Text, in der sowohl Elemente dessen, was geschieht (immanenter Sinn), als auch wie es geschieht, erfasst werden (vgl. ebd., S. 50).

für einzelne Interpretationen. Dieser Arbeitsschritt ist für den immanenten Sinngehalt des Gruppengesprächs von großer Bedeutung, da die einzelnen Passagen einen hinreichenden Sachkontext bilden, die eine Interpretation zulassen und den immanenten Sinngehalt „aufdecken“ (vgl. ebd.). Die Autorin formuliert hierzu:

„Nur in thematisch abgeschlossenen Gesprächsabschnitten erhalten wir als Interpret/inn/en hinreichenden Kontext, um den immanenten Sinngehalt, d.h. bspw. auch möglichst den Großteil der deiktischen Ausdrücke, der Indexikalität der Passage, zu rekonstruieren.“ (ebd.).²⁸

Wie bereits zum Beginn des Kapitels erwähnt, bildet der thematische Gesprächsverlauf die Grundlage für die Auswahl der Passagen. Dabei sind weitere Merkmale zu berücksichtigen, die für die Auswahl ebenfalls entscheidend sind. Zu erwähnen sind hierbei die *formalen Merkmale*. Formale Merkmale zeichnen sich insbesondere durch die Überlappung von Gesprächssequenzen aus und liegen dann vor, wenn eine interaktive Dichte in Form von häufigen Sprechwechseln zu verzeichnen ist. „Sie weisen eine hohe interaktive und metaphorische Dichte“ (ebd., S. 52) in Relation zu anderen Passagen derselben Gruppendiskussion auf. Darüber hinaus ist der Forscher dazu angehalten, Interventionen im thematischen Verlauf festzuhalten (vgl. ebd., S. 51). Die Auswahl der Passagen, die im Auswertungsprozess durch die Transkription einbezogen werden, erfolgt nach formalen und thematischen Gesichtspunkten. Lamnek verweist darauf, dass die Transkripte die wichtigste Grundlage für die Auswertung bilden, da diese Datenlage nonverbale, immanente Informationen enthalten (vgl. Lamnek 2005, S. 174). Nach der Transkription der Passagen werden Oberthemen gebildet, die in der Abfolge des Gesprächsverlaufes zu gliedern sind (vgl. Przyborski 2004, S. 54). Letzterer Modus bildet die Grundlage der reflektierenden Interpretation und geht mit dem zweiten Arbeitsschritt der Gruppendiskussion nach Mangold einher. Bei der reflektierenden Interpretation geht es um die Extrahierung des dokumentarischen Sinngehalts. Mit dem Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation soll der Habitus der befragten Gruppe strukturiert werden (vgl. ebd., S. 55). Das Gruppeninterview für diese Dissertation ist mit jenen Lehrkräften geführt worden, die am

²⁸ Indexikalität: In der Soziologie, insbesondere in der Ethnomethodologie hervorgehobene Eigenschaft von Raum- und Zeit. Allgemein: Kontextabhängigkeit von Sprache. Diese Eigenschaft ist im engeren Sinne den sog. indexikalischen oder deiktischen Ausdrücken wie „Ich“ oder „Jetzt“ zuzuordnen. Sie sind nur relativ zum Sprecher oder zur Sprecherin zu verstehen. Ohne Kenntnis des Sprechers, der Sprecherin und ggf. des Kontextes der Äußerung können sie nicht in ihrer konkreten, lediglich abstrakten Bedeutung verstanden werden (vgl. Wahrig-Burfeind 2004, S. 405).

Team-Teaching im Forschungsfeld direkt beteiligt gewesen sind. Darüber hinaus hat der Forscher dieser Dissertation eine „Doppelrolle“, da dieser den befragten Lehrkräften bereits durch die teilnehmende Beobachtung im Unterricht bekannt ist, sodass die Befragten sich bei der Beantwortung der Fragen unmittelbar auf denselben Erfahrungsraum beziehen. Przyborski konstatiert hierzu: „Diejenigen, denen Orientierungen auf der Grundlage eines gemeinsamen Erfahrungsraums (s.o.) gemeinsam sind, beziehen sich unmittelbar und selbstverständlich darauf [...]“ (ebd.). Die Explikation dieser Grundlage erfolgt durch den Arbeitsschritt der reflektierenden Interpretation und ist für die Analyse des immanenten Sinngehalts von Bedeutung. Die Autorin führt im weiteren Verlauf sehr dezidiert die sequenzielle Struktur der Diskursanalyse der dokumentarischen Methode aus. Da diese Methode jedoch keine Relevanz für die Auswertung des empirischen Datenmaterials dieser Dissertation hat, wird sie nicht weiter erläutert.

3.1.6 Erhebungsbegründung – Auswahl der Erhebungsinstrumente

Bei der Grounded theory nach Glaser und Strauss handelt es sich um ein Verfahren der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Laut Breuer kann auf der Basis von Erfahrungsdaten aus „alltagsweltlichen Kontexten“ (Breuer 2010, S. 39) von einer vorläufigen Problematisierungsperspektive ausgegangen werden, um theoretische Konzepte sowie Modellierungen zu entwickeln, die fortwährend rekursiv an die Erfahrungsebene zurückgekoppelt werden (vgl. ebd.). Die Erhebungsmethode der Grounded theory sei nach Breuer für eine Rahmung und Anleitung von Untersuchungen subkultureller Felder unter der Teilnahme des Forschers gut geeignet (vgl. ebd.). Das Theoretical sampling basiert ebenfalls auf Glaser und Strauss. Beim Theoretical sampling werden die zu untersuchenden Fälle nicht zu Beginn der Forschung definiert, sondern sukzessive im Wechsel von Erhebung, Entwicklung theoretischer Kategorien und weiterer Erhebung ausgesucht. Hierbei werden in einem Prozess der Minimierung und Maximierung von Unterschieden die gewonnenen theoretischen Kategorien überprüft und die Varianz des Forschungsfeldes austariert, bis eine theoretische Sättigung eintritt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 178). Die Datenerhebungsinteraktion zwischen Forscher und Untersuchungsgegenstand findet dabei in der Regel nicht im Territorium des Forschers, sondern in der Umgebung, im Feld oder Milieu des Untersuchungspartners statt. Bei den erhobenen Daten handelt es

sich demzufolge um vorgefundene oder im Forschungskontakt gemeinsam-interaktiv hervorgebrachte Elemente aus konkreten Handlungsfeldern und spezifischen Subkulturen (vgl. Breuer 2010, S. 39).

Glaser und Strauss ergänzen hierzu, dass sich der Forscher bei einer vorab erschlossenen Theorie (z.B. über formale Organisationsformen einer Schule) für eine theoretische Sensibilität zwangsläufig einschränkt (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 62). Der Grounded theory liegen wissenschaftliche Gütekriterien zu Grunde, die an dieser Stelle zu berücksichtigen sind. Breuer verweist auf Steinke, die sieben Kernkriterien zusammengestellt hat, die sich für die Beurteilung von Untersuchungen nach der Grounded theory eignen (vgl. Breuer 2010, S. 109). Unter der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (1) werden mit der Dokumentation des Forschungsprozesses, der Interpretation und Anwendung kodifizierter Verfahren die zentralen Forschungselemente der Grounded theory subsumiert. Unter der Indikation des Forschungsprozesses (2) werden die Relevanz eines qualitativen Vorgehens, die Angemessenheit der Methodenauswahl, die Einhaltung der Transkriptionsregeln, die Definition der Samplingstrategie und die Auswahl der Bewertungskriterien subsumiert. Die empirische Verankerung (3) impliziert die Verwendung kodifizierter Methoden, die Verwendung von Textbelegen, die Ableitung prüfbarer Prognosen und kommunikative Validierung. Unter der Limitation (4) ist die Fallkontrastierung und Suche von abweichenden Fällen zu verstehen. Die Kohärenz (5) impliziert die Widerspruchsfreiheit. Mit der Relevanz (6) meint Steinke den praktischen Nutzen der Forschung. Die reflektierte Subjektivität (7) geht mit der Selbstbeobachtung, also Reflexion der Forschungsbeziehung einher (vgl. Breuer 2010, S. 109f.). Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel haben verdeutlicht, dass die Grounded theory eine geeignete Forschungsmethode ist, um insbesondere milieuspezifische Forschungsfragestellungen empirisch zu untersuchen. Die Methode der Grounded theory geht über die reine Deskription von Daten hinaus und ist aus diesem Grund ein vergleichsweise häufig angewendetes Verfahren der qualitativen Sozialforschung, da sie eine größtmögliche Offenheit gegenüber dem Forschungsstand mit einer regelgeleiteten Theoriebildung sicherstellt. Für die Erhebung durch eine teilnehmende Beobachtung in einer Schule als öffentliche Bildungsinstitution ist diese Offenheit notwendig, da das Forschungsfeld durch eine Vielzahl von sichtbaren sowie immanenten Faktoren beeinflusst wird. Breuer formuliert hierzu, dass das Verhältnis von Forscher und Erforschten insbe-

sondere in den Humanwissenschaften durch „Störungen“ des Forschers geprägt ist. In der hiesigen Erhebung ist zu berücksichtigen, dass der Forscher nicht der Berufsgruppe der Erforschten angehört und von außen in das Forschungsfeld, in die Schule als in sich geschlossenes System „eindringt“. In der konventionellen Methodologie der Grounded theory werden derartige Effekte auf Seiten der Untersuchungspartner als unerwünscht betrachtet. Die Offenheit der Grounded theory lässt derartige Störungen im Forschungsprozess zu und ermöglicht gar Erkenntnisse, die für die Forschungsfragestellung relevant sein können (vgl. Breuer 2010, S. 123). Nachdem die Erhebungsbegründung für die Methode der Grounded theory nach Glaser und Strauss dargestellt wurde, folgt nun die Erhebungsbegründung für die Gruppendiskussion nach Mangold, die für die empirische Datenerhebung der Dissertation ebenfalls zum Einsatz kommt.

Lamnek benennt in seiner Publikation die Vor- und Nachteile der Gruppendiskussion und bezieht sich dabei auf Kromney. Bei der Darstellung der Vor- und Nachteile differenziert Lamnek zwischen allgemeinen Vor- und Nachteilen im Vergleich zu Einzelinterviews (vgl. Lamnek 2005, S. 84), die nachfolgend genannt werden. Gruppendiskussionen verschaffen dem Forscher einen guten Überblick über die Variationsbreite von Einzelmeinungen, Werten und Konflikten, die für die hiesige Fallstudie von Relevanz sind. Gruppendiskussionen lenken außerdem die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf bisher vernachlässigte Themenaspekte, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung nicht zum Tragen kommen (vgl. ebd.). Die Gruppendiskussion deckt außerdem emotionale Hintergründe von Äußerungen und verborgenen Annahmen auf, die bei komplexen Forschungsbezügen wie in der hiesigen Dissertation nicht mit einem monokausalen Erklärungsmodell analysiert werden können. Darüber hinaus erlauben Gruppendiskussionen die Entwicklung von Hypothesen, wie sie in dieser Dissertation zu einem späteren Zeitpunkt noch formuliert werden (vgl. Pkt. 3.1.7, S. 64f.).

Gruppendiskussionen erfassen im Vergleich zu Einzelinterviews ein breiteres Meinungsspektrum und liefern mit geringerem Aufwand mehr Material (vgl. Lamnek 2005). Im Diskussionsprozess werden Meinungsdispositionen erkennbar und produzieren detaillierte, tiefer liegende Äußerungen. Gruppendiskussionen gehen jedoch auch mit Nachteilen einher, da soziale und sprachliche Barrieren zu einer ungleichmäßigen Beteiligung aller Teilnehmer am Gespräch führen können (vgl. ebd., S. 84),

die Lamnek als Meinungspolarisierung bezeichnet. Darüber hinaus sei nach Lamnek die „Schweiger-Quote“ relativ hoch, die zu einer Einschränkung vielfältiger Meinungsäußerungen führen kann (ebd., S. 85). Gruppendiskussionen stellen im Vergleich zu Einzelinterviews höhere Anforderungen an den Moderator und lassen keine quantitative Generalisierung zu (vgl. ebd.). Der Arbeitsaufwand für Gruppendiskussionen ist im Vergleich zu Einzelinterviews sehr hoch und erfordert eine hohe Konzentrationsleistung sowie Disziplin bei der Transkription und Auswertung des Datenerhebungsmaterials (vgl. ebd.). Die Gruppendiskussion ist für die empirische Datenerhebung dieser Dissertation eine geeignete Forschungsmethode, da die zentrale Fragestellung zur Effektivität des Team-Teaching keinesfalls durch ein Einzelinterview zu beantworten sein wird, wenn davon ausgegangen werden muss, dass der Unterricht im Team-Teaching von vielen Lehrkräften an einer Förderschule geleistet wurde und demzufolge mit verschiedenen Eindrücken und Bewertungsmustern einhergeht. Die Datenbasis dieser Fallstudie bezieht sich auf die Gegebenheiten des ausgewählten Forschungsfeldes und lässt keine generalisierende bzw. allgemeingültige Hypothesenbildung für das Team-Teaching an allen Förderschulen mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt zu, da das Unterrichtssetting im Team-Teaching an einer anderen Schule wohlmöglich durch eine Vielzahl anderweitiger Einflussfaktoren bestimmt wird und eine Vergleichbarkeit verwehrt. Die Protagonisten Glaser und Strauss führen zur „Glaubwürdigkeit der Grounded theory“ (Glaser/Strauss 2010, S. 235) aus, dass mit der Zunahme an methodisch strenger quantitativer Forschung der Schwerpunkt in der Soziologie auf die Verifizierung von Theorie verlagert wurde, was zur Folge hatte, dass die Theoriegenerierung mittels flexibler qualitativer und quantitativer Forschung diskreditiert wurde (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 235). Glaser und Strauss halten fest, dass die diskreditierenden Bezüge zur Glaubwürdigkeit der Grounded theory in erster Linie von Soziologen stammen, die dem Kanon einer rigorosen quantitativen Verifikation für Sampling, Kodierung, Reliabilität, Validität, Indikatorenbestimmung, Häufigkeitsverteilungen, Hypothesenbildungen und Darstellung der Beweisführung folgen (vgl. ebd., S. 236).

Die Begründer der Grounded theory setzen sich aus diesem Grund explizit mit den Implikationen für das Problem der Glaubwürdigkeit der Forschungsmethode auseinander und halten fest, dass der konzeptionelle Rahmen der Grounded theory durch eine systematische Theoriebildung gebildet wird. Im bisherigen Verlauf der Disserta-

tion wurde bereits erläutert, dass das Kriterium der theoretischen Sättigung erst dann erreicht ist, wenn durch ein aufwendiges und wiederkehrendes Verfahren keine neuen Daten für die Kategorienbildung vom Forscher ausfindig gemacht werden können.

Die Theoriebildung, die aus der Erhebung und Analyse der qualitativen Daten hervorgeht, wird folglich sehr differenziert immer wieder aufs Neue durch „Teilanalysen“ (Glaser/Strauss 2010, S. 237) überprüft. Wie bereits im bisherigen Verlauf erwähnt, erfolgt das Sampling bei der Grounded theory nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung. Während die minimale Kontrastierung der Tauglichkeitsanalyse entwickelter Hypothesen dient, steht bei der maximalen Kontrastierung die auszulotende Varianz im Fokus und ist damit ein weiteres Argument für die Glaubwürdigkeit der Grounded theory. Ein weiterer Indikator für die Glaubwürdigkeit der Methode ist der Gebrauch eines kodifizierten Verfahrens der Datenanalyse, das den Lesern erlaubt zu verstehen, wie der Forscher seine Theorien aus den Daten gewonnen hat (vgl. ebd., S. 241). Die Auswahl der Erhebungsinstrumente ist nun ausreichend begründet worden, sodass im nachfolgenden Abschnitt das Forschungsdesign beschrieben wird.

3.1.7 Hypothesenbildung

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Fallstudie impliziert in gewisser Weise eine Wechselwirkung, da einerseits Elemente des Team-Teachings als Unterrichtsmethode und andererseits Elemente guten Unterrichts subsumiert werden, die empirisch analysiert und in Zusammenhang gebracht werden müssen. Aus diesem Grund werden in diesem Abschnitt Hypothesen (HT) korrelativer Natur formuliert, die einerseits die Unterrichtsmethode des Team-Teachings als solche und andererseits die Gütekriterien bzw. Qualitätsvariablen guten Unterrichts nach Helmke und Mayer beinhalten:

HT 1: Das Team-Teaching erhöht den Grad der Binnendifferenzierung.

HT 2: Das Team-Teaching erhöht den Grad der Strukturiertheit des Unterrichts.

HT 3: Das Team-Teaching erhöht die Motivation, Aktivierung und Konsolidierung der Schüler.

HT 4: Das Team-Teaching erhöht die effektive Zeitausnutzung der Unterrichtszeit.

HT 5: Das Team-Teaching erhöht die Variation von Methoden, Arbeitsaufträgen und Sozialformen.

Zur Verifizierung bzw. Falsifizierung der formulierten Hypothesen ist eine dezidierte Auswertung des quantitativen (Unterrichtsbeobachtungen) sowie qualitativen Datenmaterials (Gruppeninterview) notwendig, worauf im Kapitel der Datenauswertung und Interpretation der Ergebnisse dezidiert eingegangen wird.

3.2 Forschungsdesign

Atteslander hat für das Forschungsdesign bereits Mitte der 90er eine Definition vorgeschlagen und bezeichnete das Forschungsdesign als empirische „[...] Überprüfung theoretischer Hypothesen [...]“ (Atteslander 1995, S. 66). Das Forschungsdesign bezieht sich dabei ferner auf die Gesamtheit aller erhebungsrelevanten Determinanten eines Forschungsprojektes, sodass neben der Unterscheidung zwischen qualitativen und quantitativen bzw. standardisierten Forschungsdesigns die zentrale Fragestellung, die Erhebungsinstrumente und Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind.²⁹ Zu einem früheren Zeitpunkt (vgl. Pkt. 2.3, S. 50f.) ist bereits erwähnt worden, dass das Forschungsdesign der Dissertation in einem qualitativen Forschungsdesign eingebettet ist, da für die zentrale Fragestellung eine Innenperspektive, also die beobachtende Teilnahme am Förderschulunterricht erforderlich ist. Ebenfalls ist schon erläutert worden, dass der uneingeschränkte Zugang zum Forschungsfeld gegeben ist und die notwendigen Genehmigungen des Landesdatenschutzbeauftragten sowie der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion vorliegen (vgl. Pkt. 2.1, S. 35). Breuer formuliert hierzu:

²⁹ Forschungsdesign: An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass in diesem Abschnitt alle erhebungsrelevanten Determinanten im Rahmen des Forschungsdesigns lediglich skizziert werden, da die Erhebungsinstrumente zuvor detailliert beschrieben wurden.

„Wenn ich eine teilnehmende Beobachtung in einer Institution – z.B. einer staatlichen Schule – machen möchte, brauche ich in der Regel die Zutrittsgenehmigung des „übergeordneten Kontextes“ und der Beteiligengruppen – z.B. der Schulbehörde und/oder des Direktors, des Lehrerkollegiums, eventuell der Eltern der Schulkinder.“ (Breuer 2010, S. 33).

Neben der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung erfolgt eine Gruppendiskussion mit Lehrkräften, die am Team-Teaching im Forschungsfeld beteiligt gewesen sind. Der empirische Hauptteil der Dissertation basiert auf dem Gesamtkonstrukt der Grounded theory nach Glaser und Strauss, das sich einerseits aus dem Theoretical sampling und andererseits aus dem theorieorientierten Kodieren zur Bildung eines Konzept-Indikator-Modells zusammensetzt. Die analytische Datenaufbereitung bildet die empirische Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse und soll die zentrale Fragestellung sowie Hypothesen dieser Dissertation auf Validität hin überprüfen.

3.2.1 Sample

In diesem Abschnitt folgt aus Gründen der wissenschaftlichen Stringenz eine detaillierte Beschreibung des Samples. Die zentrale Fragestellung der Dissertation impliziert eine Fallstudie zum Team-Teaching in der Förderschule und verortet sich in einer Förderschule in Koblenz. Die Schule ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung und Lernen. Die Förderschule verfügt zum Zeitpunkt der Datenerhebung über eine Unter- und Oberstufe und bietet zusätzlich ein freiwilliges 10. Schuljahr für den Erwerb der besonderen Form der Berufsreife an (vgl. MBWWK 2010/online). Die Unterstufe umfasst die Klassenstufen 1-4 und die Oberstufe die Klassenstufen 5-9. Zu den pädagogischen Arbeitsschwerpunkten der Schule gehören die Stärkung der Sozialkompetenz, die Leseförderung – insbesondere für die Unterstufe sowie die Berufsorientierung für die Oberstufe. Darüber hinaus existieren für den Erziehungsauftrag zum demokratischen Handeln mehrere Beteiligungsmöglichkeiten für die Schüler an der Schule, die u.a. am bundesweiten Programm „Demokratie lernen und leben“ teilnimmt. Die teilnehmende Beobachtung findet jeweils in der Klassenstufe 9 mit acht Schülern und fünf Schülerinnen in der 5. und 6. Unterrichtsstunde in den Fächern Deutsch und Sozialkunde statt. Der Unterricht erfolgt dabei jeweils im Team-Teaching, das sich jeweils aus der Klassenleitung und einer Fachlehrerin zusammensetzt.

3.2.2 Datenerhebung

Das erhobene Datenmaterial dieser Dissertation wird durch zwei verschiedene Erhebungsinstrumente generiert. Zu Beginn des dritten Kapitels (vgl. Pkt. 3.1.4, S. 56f.) ist bereits dargelegt worden, dass ein Bestandteil des Datenmaterials mittels teilnehmender Beobachtung im Unterricht erhoben wird. Zudem ist die Auswahl der teilnehmenden Beobachtung begründet worden, sodass an dieser Stelle lediglich der Verweis ausreichen soll, dass die zentrale Fragestellung aufgrund der *induktiven* Ausrichtung eine Innenperspektive des Unterrichts erfordert. Im dritten Kapitel der Dissertation (vgl. Pkt. 3.1.4, S. 56f.) sind außerdem die fächerübergreifenden Merkmale der Unterrichtsqualität nach Helmke sowie Meyer dargestellt worden, die sich im Beobachtungsleitfaden nach Helmke (vgl. Helmke 2009, S. 294-298) wiederfinden. An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass sich der Beobachtungsleitfaden nach Helmke für quantitative Erhebungen anbietet. Gleichwohl ist bereits ausgeführt worden, dass der Beobachtungsleitfaden für die Datenerhebung der Dissertation modifiziert werden muss (vgl. Pkt. 3.1.4, S. 55). Insbesondere die Qualitätskriterien der binnendifferenzierten Unterrichtsgestaltung und des lernförderlichen Klassenklimas sowie des Klassenmanagements werden im Forschungssetting der teilnehmenden Beobachtung in einer Förderschule mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt entscheidend sein, da die zu beobachtende Schulklasse der Oberstufe eine große Heterogenität im Bezug zu den einzelnen Leistungsniveaus der Schüler aufweist. Darüber hinaus wird mit mehreren Klassenleitungen der Förderschule eine Gruppendiskussion zum Dissertationsthema durchgeführt, die den Beobachtungsergebnissen gegenübergestellt wird.

Für die Reflexion der teilnehmenden Beobachtung kommt zusätzlich ein Beobachtungsprotokoll zum Einsatz. Unter die Rubrik der Beobachtungen fallen sämtliche empirischen Daten, sodass alles dokumentiert wird, was die Vorgänge im Feld betrifft (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 64f.). Der Prozess der Datenerhebung wird im Verlaufe der teilnehmenden Beobachtung kontinuierlich reflektiert und aufs Neue analytisch überprüft, bevor die zentrale Ausgangsfrage der Dissertation abschließend auf der Basis einer „Grounded theory“ gebildet wird. Die gesammelten Rohdaten in Form von Beobachtungsdokumentationen verdichten sich durch das theorieorientierte Kodieren in einem Konzept-Indikator-Modell (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 204), damit Konzepte, die sich auf das selbe Phänomen beziehen, anschließend in Kate-

gorien überführt werden können und als Eckpfeiler für die sich herausbildende Theorie fungieren.

3.3 Beschreibung des Forschungsfeldes

Das Datenmaterial für diese Fallstudie ist in einer Förderschule in Koblenz - einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung erhoben worden. Mit dem nachfolgenden Abschnitt wird die Schule als Forschungsfeld beschrieben, um aus Gründen der Stringenz dem Forschungskontext ausreichend Rechnung tragen zu können. Zudem ist die Datenerhebungsphase von einer Besonderheit geprägt, da der betreffenden Förderschule ein Zusammenschluss von mehreren Koblenzer Förderschulen bevorsteht und in ein Förder- und Beratungszentrum überführt wird. Dieser Aspekt ist wichtig, da sich durch den Zusammenschluss von mehreren Schulen das originäre Forschungsfeld maßgeblich verändert.

3.3.1 Die Förderschule als Forschungsfeld

Zunächst wird die Schule als Institution im Allgemeinen dargestellt, bevor das Forschungsfeld beschrieben wird. Fees beschreibt die Schule als Institution in Anlehnung an Esser soziologisch. Eine Institution ist demnach als eine „bestimmte, in den Erwartungen der Akteure verankerte, sozial definierte Regel mit gesellschaftlicher Geltung und daraus abgeleiteter „unbedingter“ Verbindlichkeit für das Handeln“ (Fees 2009, S. 63) zu verstehen, bei denen sich allgemeine Bedürfnisse mit sachlichen Notwendigkeiten verschränken (vgl. ebd.). Die Schule könne demnach als Institution beschrieben werden, ohne die ein modernes Gemeinwesen nicht existieren kann. Ferner erfülle die Schule edukative Funktionen und ermögliche auf Basis eines qualifizierten Unterrichts den Erwerb von Bildung, die die Grundlage für die Inanspruchnahme akademischer sowie beruflicher Bildungsangebote bildet (vgl. Fees 2009, S. 63). Schulartige Gebilde entstehen nach Fees, sobald Handlungsformen aus dem Alltag abstrahiert und in zeitlich sowie räumlich organisierte Lehrangebote intersubjektiver Natur ausgewiesen werden (vgl. ebd. S. 64).

Die Anfänge der modernen Schule gehen auf die Französische Revolution (1789-1799) und *Marquis de Condorcet* zurück, der in der Leitidee ein horizontal organi-

siertes Schulwesen etablieren wollte, das auf den Grundsätzen der *Liberté, Égalité, Fraternité* Bildung für alle Bürger, unabhängig von sozialer Herkunft sicherstellen sollte (vgl. ebd.). Der Zweck der Institution Schule kann auf benennbare Leistungen subsumiert werden, die in der unterrichtsbezogenen Determinante gewisse Mindest-Lernziele abstrakt-formaler Natur bestimmen und in erzieherischer Determinante normative Erziehungsziele auf der Makroebene definieren (vgl. ebd.). Die wesentlichen Funktionen der Institution Schule differenziert der Autor in der Qualifikation, Selektion, Allokation, Integration und Legitimation. Die Qualifikation befähigt die Schüler dazu, jene fachlichen und personalen Kompetenzen zu erlangen, die für eine erfolgreiche Partizipation am Berufs- und Beschäftigungsapparat notwendig sind (vgl. ebd.). Die (leistungsbezogene) Selektion erfolgt durch Zensuren, die im Verlaufe der Schullaufbahn die Grundlage für die Zuweisung zu spezifischen Anschlussorten bilden (vgl. ebd.).

Die Förderschule ist als Forschungsfeld bereits im Unterpunkt „Sample“ (vgl. Pkt. 3.2.1, S. 68) beschrieben worden, sodass an dieser Stelle auf eine erneute Beschreibung der Schule verzichtet wird, um unnötige Redundanzen bzw. Dopplungen zu vermeiden.

3.3.2 Das Forschungsfeld im institutionellen Umbruch

Die empirische Erhebung dieser Dissertation ist durch einen institutionellen Umbruch im Koblenzer Förderschulwesen geprägt, da die Stadt Koblenz ein Förder- und Beratungszentrum errichtet, das zwei Förderschulen zusammenfasst. Das Förder- und Beratungszentrum unterrichtet zunehmend Schüler mit erhöhtem Förderbedarf und bietet ein zusätzliches Beratungsangebot für Eltern an (vgl. Schneider 2014/online). Im Nachfolgenden muss dieser institutionelle Umbruch detaillierter ausgeführt werden, da sich durch die „Fusion“ der beiden Förderschulen das Forschungsfeld nach Abschluss der Fallstudie vollends neu formiert hat. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BHRK) verpflichtet Bund, Länder und Kommunen gleichermaßen zur Umsetzung von Inklusion und basiert auf dem Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen, das am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung beschlossen wurde und am 13. Mai 2008 in Kraft getreten ist. Artikel 24 erkennt das Recht behinderter Menschen auf Bildung an und normiert damit ein

inklusives Bildungssystem, das sich auf allen Ebenen zu vollziehen hat³⁰ (vgl. UN-BHRK 2007/online). Die rheinland-pfälzische Landesregierung hat im Zuge des UN-Beschlusses die rechtlichen Voraussetzungen für ein inklusives Bildungssystem geschaffen und das Schulgesetz zur Umsetzung der Inklusion novelliert. Schülern mit Beeinträchtigungen ist gem. § 3 SchulG der Vorrang des gemeinsamen Unterrichts zu gewähren, sofern die erforderlichen Ressourcen sichergestellt sind. (vgl. MDV/online). Der Ministerrat des Landes Rheinland-Pfalz hat im Jahre 2013 ferner ein Landeskonzept für die Weiterentwicklung der Inklusion im schulischen Bereich beschlossen, um Kindern und Jugendlichen optimale Teilhabechancen im schulischen Bereich zu ermöglichen. Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf steht gem. § 59 Abs. 4 SchulG das Recht zu, neben der Förderschule auch die Regelschule zu besuchen (vgl. ebd.). Mit der Schulgesetznovelle, die im Juli 2014 verabschiedet wurde, haben Eltern ein vorbehaltloses, verfassungsmäßiges Wahlrecht, ein inklusives Unterrichtsangebot an einer „Schwerpunktschule“³¹ in Anspruch zu nehmen. Seit dem Schuljahr 2014/2015 existieren insgesamt zwölf Förder- und Beratungszentren für den Ausbau der schulischen Inklusion in Rheinland-Pfalz.³² Zum Schuljahr 2015/2016 sind acht neue Förderschulen zu Förder- und Beratungszentren ausgebaut worden, um den Ausbau der Inklusion im rheinland-pfälzischen Bildungssystem umzusetzen. Für das Schuljahr 2016/2017 sind weitere Schwerpunktschulen geplant, bei denen die Regelschullehrkräfte von Förderschullehrkräften sowie pädagogischen Fachkräften unterstützt werden. Das Inklusionskonzept des Landes Rheinland-Pfalz sieht bis zum Jahr 2017 den Einsatz von insgesamt 200 zusätzlichen Vollzeitlehreinheiten von Förderschullehrkräften

³⁰ Art. 24 UN-BHRK: Der Vollständigkeit halber ist zu erwähnen, dass Art. 24 die Regelungen des Art. 13 des UN-Sozialpaktes, die Artikel 28, 29 der UN-Kinderrechtskonvention und Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ergänzt (vgl. UN-BRHK 2007 online).

³¹ Schwerpunktschule (SPS): Das Konzept der SPS entstand in den 1990er Jahren und basierte auf diversen Schulversuchen (bspw. Worms-Dauner-Modellversuch) zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung. Der Worms-Dauner-Modellversuch geht auf die Erprobung einer Förderschule im Verbund mit integrierten Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen zwischen den Jahren 1988 – 1994 zurück. Das Land Rheinland-Pfalz führte in den Jahren 1983 – 2005 vier wesentliche Schulversuche durch: 1.) 1983 - 1992: Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in Grundschulen (Hartenbergschule Mainz und Keune-Schule Trier), 2.) 1987 - 1990: Kooperation von Sonderschulen und allgemeinen Schulen, 3.) 1988 - 1994: Erprobung einer Förderschule im Verbund mit integrierten Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen (Worms/Daun), 4.) 1989 - 2005: Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit u. ohne Beeinträchtigungen (vgl. Kropfenberg 2003/online). Der inklusive Unterricht findet in Rheinland-Pfalz heute an einer Schwerpunktschule statt. Die Begriffe „Schwerpunktschule“ und „inklusive Unterricht“ werden juristisch nicht explizit definiert.

³² Das Land orientiert sich hierbei an den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur „Inklusive[n] Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen“ vom 20.10.2011, in denen die Entwicklung von Förderschulen zu Förderzentren empfohlen werden. Die Förderzentren sind demzufolge vom „Worms-Dauner-Modellversuch“ abzugrenzen, da dieser Modellversuch als neue Form der Förderschule zu verstehen ist.

an Schwerpunktschulen vor. Seit dem Schuljahr 2014/2015 fungieren die zusammengeschlossenen Förderschulen als Förder- und Beratungszentrum.

Das Förder- und Beratungszentrum arbeitet seither sehr eng mit drei anderen Förderschulen zusammen. Darüber hinaus gehört diesem Bündnis die Landesschule für Gehörlose und Schwerhörige in Neuwied am Rhein an.

4. Methoden zur Aufbereitung des Datenmaterials

In diesem Kapitel erfolgt die Beschreibung der dezidierten Aufbereitung des empirischen Datenmaterials, nachdem im vorangegangenen Kapitel das Forschungsdesign, der Datenerhebungsprozess und das Sampling der Dissertation ausführlich dargestellt worden sind. Zu Beginn des Kapitels wird die analytische Datenaufbereitung der teilnehmenden Beobachtung dargestellt, um auf dieser Grundlage anschließend eine theoretische Verallgemeinerung der Ergebnisse nach Glaser und Strauss (Grounded theory) zu bilden. Der Prozess des Kodierens kann im metaphorischen Sinne als tragende Säule der Grounded theory beschrieben werden, sodass aus Gründen der wissenschaftlichen Stringenz bzw. aus Gründen der Vollständigkeit die verschiedenen Phasen des Kodierens detailliert beschrieben werden.

4.1 Analytische Datenauswertung der teilnehmenden Beobachtung

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung kommt der Beobachtungsleitfaden nach Helmke in modifizierter Form (vgl. Pkt. 3.1.4, S. 56f.) für die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen zum Einsatz. Bei der Beschreibung der Erhebungsinstrumente sind zudem die einzuhaltenden Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität erläutert worden (vgl. Pkt. 3.1.6, S. 66). Helmke hält für die Gütekriterien der Unterrichtsbeobachtung fest, dass die Höhe der Reliabilität im Wesentlichen von zwei Faktoren abhängig ist: [...] vom zugrunde liegenden Instrument und von der Urteilskompetenz der Beobachter“ (Helmke 2009, S. 300). Das wichtigste Gütekriterium der Unterrichtsbeobachtung, so Helmke, sei die Validität, die mit der Frage einhergeht, ob mit der Beobachtung überhaupt das infrage stehende Merkmal gemessen wird? Przyborski und Wohlrab-Sahr konstatieren außerdem, dass die teilnehmende Beobachtung die Reflexion des Feldforschers mit einschließt, bei der die richtige Balance zwischen Nähe und Distanz zum Forschungsfeld wichtig ist (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 60). Die Auswertung der dokumentierten Unterrichts-

beobachtungen erfolgt mit Hilfe einer Ordinalskala, um dem Gütekriterium der Objektivität ausreichend Rechnung tragen zu können. Eine skalierte Auswertung hat zudem den Vorteil, dass die qualitativen Merkmalsausprägungen der teilnehmenden Beobachtung geordnet werden können.

Der für diese Dissertation eingesetzte Beobachtungsleitfaden ist in Anlehnung an Helmke in den Merkmalsausprägungen zur Unterrichtsqualität in vier Kategorien (1 = „trifft voll zu“, 2 = „trifft zu“, 3 = „trifft weniger zu“, 4 = „trifft nicht zu“) untergliedert. Für die Auswertung der Unterrichtsbeobachtung sind den Kategorien 1-4 unterschiedlich gewichtete Punktwerte zugeordnet, um die Merkmalsausprägungen zum Team-Teaching in Form eines Rankings ordinal skalieren zu können. Zur Verdeutlichung: Der Kategorie 1 („trifft voll zu“) sind jeweils 2 positive Punktwerte (+2) zugeordnet, während der Kategorie 4 („trifft nicht zu“) hingegen jeweils zwei negative Punktwerte (-2) zugeordnet sind. Die Kategorie 2 („trifft zu“) erhält einen Wert von jeweils einem positiven Punktwert (+1), während die Kategorie 3 („trifft weniger zu“) mit jeweils einem negativen Punktwert (-1) versehen ist.

4.2. Grounded theory nach Glaser und Strauss – Theoretische Verallgemeinerungen

Glaser und Strauss beschreiben die komparative Analyse, wie sie sehr häufig in der Soziologie sowie Anthropologie zum Einsatz kommt, als derartig umfassend, dass jener Analyse gleichzeitig mehrere Bedeutungen inhärent sind (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 39).

Die komparative Analyse sei nach Auffassung der Forscher eine allgemeine Methode, die sich auf soziale Einheiten jeglicher Größenordnung anwenden ließe und aus diesem Grund als Forschungsinstrument für eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungssettings geeignet sei (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 39).

Der Ursprung der komparativen Analyse weise dabei eine lange Tradition auf und wurde durch namhafte Soziologen wie Max Weber, Émile Durkheim oder Karl Mannheim fortan weiterentwickelt. Glaser und Strauss beschreiben die komparative Analyse als eine vergleichende Forschungsmethode, die an Hand von Belegen dazu dient, die Hypothesen des Forschenden validieren zu können. „Was die Ermittlung von «Tatsachen» anbelangt, werden die aus dem Vergleich mit anderen Gruppen [...]

gewonnenen Belege dazu gebraucht, die Richtigkeit des anfänglichen Eindrucks zu prüfen.“ (ebd., S. 41). Dieses Phänomen hat sich im Rahmen der Datenerhebung während des Gruppeninterviews gezeigt. Zu Beginn des Gruppeninterviews hat eine der befragten Lehrkräfte geäußert, dass der Grundgedanke des Projektes nicht dem Anspruch eines originären Team-Teaching entsprechen könne. Sie begründet ihre Aussage damit, dass für das originäre Team-Teaching zwei Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für die Förderschule im Unterrichtsetting vertreten sein müssten. Dies sei im Rahmen der projektbedingten Doppelbesetzung jedoch nicht gegeben (vgl. Transkriptzeilen 15-23). Durch diese Aussage ist beim Forscher zunächst der Eindruck entstanden, dass die projektbedingte Doppelbesetzung von der Lehrkraft negativ bewertet wird. Im weiteren Verlauf ist dieser Eindruck durch die gleiche Person hingegen revidiert worden, da die projektbedingte Doppelbesetzung zu einem Perspektivwechsel geführt habe, der sich sehr positiv auf das Unterrichtsgeschehen ausgewirkt habe (vgl. Transkriptzeilen 79-81, 126-131). Die besagte Lehrkraft differenziert zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion ihre anfängliche Aussage im Bezug auf das Team-Teaching. Die Lehrkraft führt aus, dass bei einer Doppelbesetzung mit zwei Lehrkräften deutlich mehr Absprachen notwendig gewesen wären, als dies bei der projektbedingten Doppelbesetzung der Fall gewesen ist (vgl. Transkriptzeilen 88, 90, 92-96). Eine weitere Lehrkraft erwidert jedoch, dass die didaktischen Absprachen auch in der projektbedingten Doppelbesetzung stattgefunden haben (vgl. Transkriptzeilen 102-105) und die Absprachen unter den Lehrkräften mit der Lehrbefähigung für die Förderschule mangels zeitlicher Ressourcen auch nicht immer voll und umfänglich getroffen werden können (vgl. Transkriptzeilen 215, 217, 219, 223-231, 240-247). Die Sozialforscher formulieren hierzu, dass jeder Forschende bereits zu Beginn des Forschungsvorhabens zwar den Anspruch habe, von Beginn an möglichst valide Belege für die Verifikation von Hypothesen bzw. Falsifikation von Antithesen heranzuführen, es jedoch nicht „allzu störend [...]“ (Glaser/Strauss 2010, S. 41) sei, wenn „[...] der eine oder andere Beleg nicht ganz eindeutig ist.“ (ebd.). Glaser und Strauss begründen dies damit, dass für die Verifikation einer Theorie in erster Linie die „konzeptionelle Kategorie“ (ebd.) entscheidend sei, die für die Generierung einer Theorie ausschlaggebend ist. Bei der Entwicklung einer Theorie geht es für den Forschenden primär um die Bildung von konzeptuellen Kategorien oder um die konzeptuellen Eigenschaften einer Kategorie, die auf der Grundlage von einzelnen Belegen gebildet werden.

Um bei dem Fallbeispiel der Lehrkraft zu bleiben: Die anfänglich geäußerte Irritation der Lehrkraft im Bezug zum Team-Teaching ist in der dritten Kodierphase (axiales Kodieren) als sogenanntes Konzept identifiziert worden. Diesem Phänomen können noch weitere Konzepte zugeordnet werden, die anschließend zu einer Kategorie zusammengeführt werden, um den immanenten Sinngehalt des Gruppeninterviews offenlegen zu können. Die artikulierte Differenzierung zwischen der projektbedingten Doppelbesetzung und dem klassischen Team-Teaching bedeutet auf der Sachebene, dass die klassischen Merkmale des Team-Teaching im projektbedingten Unterrichtssetting nicht vorliegen, da sich das Team nicht aus zwei Lehrkräften mit der Lehrbefähigung für die Förderschule zusammensetzt. Die Legimitation der eigenen Berufsrolle ist eine weitere Kategorie, weil damit implizit zum Ausdruck kommt, dass die Lehrkraft im Gegensatz zur sozialpädagogischen Fachkraft als außerschulische Vertreterin des Projektes die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen trägt. Die genannten Konzepte verdichten sich einer übergeordneten Kategorie, aus der ersichtlich wird, dass sich die Lehrkraft von dem Projekt abgrenzt und deckt einen immanenten Rollenkonflikt auf. Glaser und Strauss formulieren hierzu: „[...] ist die Kategorie einmal festgelegt, dienen die Belege dazu, das Konzept zu illustrieren.“ (ebd.). Glaser und Strauss beschreiben weiter, dass nicht jeder Beleg notgedrungen über jeglichen Zweifel erhaben sein muss, da das Konzept zweifelsfrei eine theoretische Abstraktion dessen sei, was auf dem untersuchten Feld geschehen und vom Forschenden erhoben wurde. Das Gesamtkonzept ändere sich nicht, selbst wenn sich im Laufe der Forschung bzw. Datenerhebungsphase einzelne Tatbestände bzw. Merkmale verändern (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 41). Die Sozialforscher führen zur Verdeutlichung ihrer These ein Fallbeispiel an. So konnten sie im Rahmen einer empirischen Krankenhausstudie dokumentieren, dass berühmte Persönlichkeiten im Vergleich zu schwarzen Patienten aus der Mitte der Gesellschaft vergleichsweise häufig von hoch qualifizierten sowie renommierten Fachmedizinerinnen behandelt wurden und im Gegensatz zu den schwarzen Patienten aus der Mitte der Gesellschaft sehr hochpreisige Arzneimittel bekamen. So lässt sich am beschriebenen Fallbeispiel durch den unterschiedlichen Einsatz von personellen sowie medizinischen Ressourcen die These belegen, dass bestimmte Patientengruppen aufgrund verschiedener Merkmalsausprägungen vernachlässigt werden.

Die konzeptuelle Eigenschaft, Vernachlässigung von bestimmten Personengruppen, ändern sich nicht zwangsläufig, wenn ein schwarzer Patient mit einem besonderen gesellschaftlichen Status (berühmte Persönlichkeit) im Vergleich zu anderen schwarzen Patienten bevorzugt behandelt wird. Komparative Studien werden häufig dazu verwendet, die Allgemeinheit eines Tatbestandes zu belegen. Und Verallgemeinerungen dienen in komplexen Sachverhalten dazu, die strukturellen Grenzen eines Tatbestandes festzulegen (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 42). Komparative Daten erlauben es, „[...] die Untersuchungseinheit zu spezifizieren [...]“ (ebd., S. 43) um zu verdeutlichen, worum es in einer empirischen Untersuchung hauptsächlich geht. Die komparative Analyse ist ein vergleichendes Verfahren, sodass für die Spezifikation eines Untersuchungsgegenstandes kontextuelle Vergleichsstudien herangezogen werden müssen. Glaser und Strauss konstatieren hierzu:

„Um klarzustellen, worum es in einer Untersuchung geht, wird der Vergleich an den Anfang der entsprechenden Studie gestellt. Selbstverständlich wird diese Form der komparativen Analyse im Rahmen der Theoriegenerierung berücksichtigt. Falls ein Forscher sich allerdings darauf beschränkt, lediglich seine Untersuchungseinheit zu spezifizieren, beraubt er die komparative Analyse damit ihres generativen Potenzials: Um die definitorisch festgelegten Untersuchungseinheiten voneinander abzugrenzen, werden lediglich die Elemente berücksichtigt, in denen sich die Vergleichseinheiten unterscheiden [...]“ (ebd., S. 44).

Das bedeutet für die vorliegende Studie vereinfacht ausgedrückt: Zu Beginn der Dissertation werden vergleichbare Studien im Rahmen des Forschungsstandes dargestellt. Die zentrale Fragestellung der Dissertation spezifiziert das Team-Teaching als Unterrichtsmethode im schulischen Setting einer Förderschule. Mit dem Forschungsdesign sind im Rahmen dieser Dissertation ferner die Forschungsmethode (teilnehmende Unterrichtsbeobachtung), die Datenerhebungsinstrumente (Beobachtungsleitfaden nach Helmke und das Gruppeninterview), die Untersuchungseinheiten (Team-Teaching in der Oberstufe einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt L) und die Auswertungsmethoden (Grounded theory nach Glaser und Strauss) ausführlich beschrieben. Um die definitorisch festgelegten Untersuchungseinheiten voneinander abgrenzen zu können, sind im Rahmen der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung lediglich die Elemente berücksichtigt, die zuvor als Items im Beobachtungsleitfaden nach Helmke definiert wurden, um im Rahmen der Auswertung die Vergleichseinheiten unterscheiden zu können. Glaser und Strauss postulieren für die Theorieverifizie-

rung, dass die empirischen Befunde immer wieder zum Testen der Hypothesen – und damit als Test für die Relevanz der festgelegten Kategorien fungieren (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 44). Der Forscher überprüft mit der komparativen Analyse nach der theoretischen Sättigung seiner Daten (vgl. ebd., S. 77) seine Theorie implizit sowie explizit, um „[...] wichtige Gleichförmigkeiten oder Universalien festzustellen [...] oder sachlich begründete Modifikationen der Theorie vorzuschlagen.“ (ebd., S. 44).

Der Prozess der komparativen Analyse verläuft, wie bei dem Prozess der theoretischen Sättigung, ganz im Sinne der Grounded theory nach Glaser und Strauss, da die Theoriegenerierung des Forschers zirkulär verläuft, um auf der Grundlage von Testergebnissen die ursprüngliche Theorie zu modifizieren (vgl. ebd., S. 45). Glaser und Strauss halten fest, dass es für die Generierung einer Theorie aus ihrer Sicht nicht ausreicht, wenn sich einige Forscher alleine darauf beschränken, mit möglichst vielen positiven Fällen ihre Hypothesen zu erhärten oder ihre Untersuchungsgegenstände nur „beiläufig“ (ebd.) bzw. implizit einem Vergleich zu unterziehen. „Sich [allein] auf das Testen zu konzentrieren, kann also leicht die Generierung einer runderen und dichtereren Theorie abblocken [...]“ (ebd.), da durch dieses Verfahren lediglich getestete Theoriefragmente präsentiert würden, die nur teilweise erklären, was in der untersuchten Situation wirklich geschieht (vgl. ebd.). Es geht insbesondere in der Entwicklung neuer Theorien im Wesentlichen darum, die gewonnenen Daten planvoll und systematisch zu generieren. Glaser und Strauss führen hierzu aus, dass die komparative Analyse ein ausgeglichenes Verfahren für die Theoriegenerierung sei, bei dem die Hypothesen des Forschers verifiziert und empirische Belege mit einbezogen werden. Das Verfahren der komparativen Analyse unterscheidet sich von verifizierenden Verfahren, die durch eine zu dominante Verfahrensweise die Generierung gewissermaßen „abwürgen“ (Glaser/Strauss 2010, S. 46). Der Theoriegenerierungsprozess nach der Grounded theory ist in permanenter Entwicklung. Die Forscher vertreten die Auffassung, dass nur ein prozessuales Verständnis von Theorie der Wirklichkeit sozialen Handelns und dessen strukturellen Bedingungen gerecht werde (vgl. ebd., S. 49). Die komparative Analyse kann dazu verwendet werden, zwei grundlegende Theorietypen, die materiale und formale Theorie zu generieren. Die Entwicklung einer materialen Theorie ist für ein bestimmtes Sachgebiet oder empirisches Feld (z.B. Rassenbeziehungen) bestimmt, während formale Theorien für einen konzeptuellen Bereich der Sozialforschung (z.B. Stigmata, abweichendes Ver-

halten, sozialer Status, Autorität und Macht, etc.) entwickelt werden (vgl. ebd., S. 50). Glaser und Strauss ergänzen: „Materiale und formale Theorien sind auf verschiedenen, gleichwohl nur graduell voneinander abweichenden Niveaus von Generalität anzusiedeln“ (ebd.), sodass der jeweilige Theorietyp in jeder Untersuchung an bestimmten Punkten in den anderen überführt werden könne. Die Autoren führen für die vorangegangene These ein Beispiel aus ihrer eigenen Forschungspraxis³³ an und verweisen darauf, dass mit dem Schwerpunkt auf materialen Bereichen wie in diesem Fallbeispiel die Theoriegenerierung mittels komparativer Analyse von mehreren Gruppen innerhalb desselben Feldes erreicht werden könne (vgl. ebd., S. 50f.). Die Soziologen verglichen im erwähnten Fallbeispiel Krankenhaussituationen, in denen Patienten charakteristisch „in verschiedenen Raten“ (ebd., S. 51) verstarben. Die Theorie könne, so Glaser und Strauss, auch durch einen Statuswechsel des Sterbeverlaufes generiert werden, da sowohl die materiale als auch formale Theorie auf empirischen Daten des gleichen Untersuchungsgegenstandes (Sterbeverlauf) basieren. Gleichwohl müsse eine aus den Daten gewonnene Theorie zumindest formuliert sein, um erkennen zu können, welche verschiedenen formalen Theorien geeignet sind, um unter Umständen zusätzliche materiale Formulierungen anzuregen.

„Der Forscher vermag seinen Daten auf diese Weise eher die Treue zu halten und braucht sie nicht mit Zwang in eine Theorie einzupassen. Er kann somit objektiver und theoretisch weniger voreingenommen sein.“ (ebd., S. 52).

Mit dem Zitat wird ausgedrückt, dass formale sowie materiale Theorien auf die kumulative Natur von Wissen und Theorie zugeschnitten sind und es gewissermaßen in der Natur der Grounded theory liegt, die Theorie in einem zirkulären Prozess fortschreitend auf Tatbeständen bzw. Phänomenen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 195) nach und nach zu generieren. Glaser und Strauss fügen hinzu, dass möglichst viele Tatsachen der komparativen Analyse „unterworfen“ (Glaser/Strauss 2010, S. 52) werden müssen, um materiale Theorie generieren zu können. Die Soziologen ergänzen, dass ethnografische Studien sehr ergiebig für die Datensammlung sein können und daher von immensem Nutzen sind. Sie verweisen ferner darauf, dass materiale Theorien und ethnografische Studien wiederum für den Aufbau von formaler Theorie maßgebend sind, die mittels komparativer Analyse vom Forscher zugrun-

³³ Studie: Barnery G. Glaser; Anselm L. Strauss: „Temporal Aspects of Dying as a Non-Scheduled Status Passage“. In: American Journal of Sociology, LXXI, 1965, S. 48-59).

de gelegt wurden. Formale und materiale Theorien sind als Bestandteile der komparativen Analyse bzw. als strategische Elemente der Grounded theory zu verstehen. Oder anders ausgedrückt: Durch den Vergleich vieler Phänomene können umfassendere Theorien formuliert werden. Die komparative Analyse dient dazu, verschiedene Elemente der Theorie so zu extrahieren, dass bestimmte Kategorien und Eigenschaften zusammengeführt werden können, um allgemeine Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien und Eigenschaften herzustellen. Die Begründer der Grounded theory gehen darüber hinaus explizit auf die Elemente der Theorie ein. Zwischen Kategorien und Eigenschaften zu unterscheiden bedeutet, dass beide Theorieelemente systematisch aufeinander bezogen werden müssen (vgl. ebd., S. 52f.). Glaser und Strauss halten zudem fest, dass eine Kategorie „von allein“ (ebd., S. 53) für ein konzeptuelles Theorieelement steht, während eine Eigenschaft hingegen den konzeptuellen Aspekt einer Kategorie darstellt. Durch den permanenten Vergleich vieler Phänomene können die Kategorien und Eigenschaften variieren. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass die Kategorien und Eigenschaften widersprüchliche Eindrücke vermitteln. Dies sollte dem Forscher jedoch nicht den Anlass geben, die Kategorien und Eigenschaften zu verändern, zu vereinheitlichen, zu „manipulieren“ (ebd.) oder gar aufzugeben. Beim kontinuierlichen Vergleich von Kategorien und Eigenschaften kommt es vielmehr darauf an, zusammenhängende Ähnlichkeiten und Unterschiede auszumachen, da jene Einordnung letztlich zur Generierung von abstrakten Theorien führt (vgl. ebd., S. 54).

„Obwohl Kategorien bestehender Theorien ausgeliehen werden können – vorausgesetzt, die Daten werden kontinuierlich überprüft um sicherzugehen, dass die Kategorien überhaupt passen – setzt die Theoriegenerierung eine Prämie auf emergente, erst noch zu entwickelnde Konzeptualisierungen.“ (Glaser/Strauss 2010, S. 54)

Die Protagonisten der Grounded theory begründen ihre These damit, dass die Unterfütterung von Daten einer externen Kategorie tendenziell mit der Generierung neuer Kategorien einhergehe und die Arbeit des Forschers in dieser Phase hauptsächlich in der Sammlung von Daten liegen solle. Die Erfahrung in der Sozialforschung habe gezeigt, so Glaser und Strauss, dass emergente Kategorien für gewöhnlich die relevantesten und am besten auf die Daten anzuwenden sind (vgl. ebd., S. 54). Sie werden möglichst allgemein gefasst, in ihrer Aussagekraft gleichwohl spezifiziert und auf ihre Relevanz hin überprüft. Die Frage, inwieweit die Indikatoren zu den Kategorien

passen, müsse demzufolge nur in den seltensten Fällen gestellt werden (vgl. ebd.). Glaser und Strauss beschreiben, dass die Generierung von Theorie darauf abziele, möglichst verschiedene Kategorien zu entwickeln, um diese auf möglichst vielen Niveaus zu synthetisieren, da mit Hilfe einer solchen Synthese die Daten mit den Kategorien sowie Eigenschaften verknüpft werden können und letztlich verschiedene Abstraktions- und Generalisierungsniveaus generieren (vgl. ebd., S. 55). Die Begründer der Grounded theory erwecken den Eindruck, mit diesem Verfahren tradierte Forschungsmethoden der Soziologie durchbrechen zu wollen und hoffen, dass dadurch eine neue „[...] Ära der soziologischen Forschung [...]“ (ebd., S. 56) eingeläutet wird. Sie sind der Auffassung, dass insbesondere durch die Theoriegenerierung auf Grundlage von empirischen Daten „[...] die Schranken der etablierten Soziologie [...]“ (ebd.) durchbrochen werden können. Glaser und Strauss waren Ende der 1960er Jahre schließlich mit dem Vorhaben angetreten, die radikalen Positionen des „soziologischen Mainstreams“ zu durchbrechen und den tradierten Königsweg der datenfreien Theoriebildung auf Grundlage von veralteten Theoriegebäuden auf der Metaebene infrage zu stellen (vgl. Hildebrand 2010, S. 8). Der Typ von Konzept, der im Rahmen der Grounded theory entwickelt wird, ist an zwei essenziellen Eigenschaften auszurichten. Die Konzepte sind erstens analytisch, also hinreichend allgemein, um die Charakteristika konkreter Eigenschaften beschreiben zu können und zweitens sensibilisierend, um ein bedeutsames Bild zu erstellen, das „[...] brauchbare Illustrationen [...]“ (Glaser/Strauss 2010, S. 56) liefert, die Dritte in die Lage versetzen, das Gemeinte auf der Grundlage eigener Erfahrungen zu erfassen.

Konzepte sowohl analytisch als auch sensibilisierend zu gestalten, helfe dem Leser, die Menschen innerhalb des erforschten Feldes als „[...] lebendige Menschen wahrzunehmen.“ (Glaser/Strauss 2010, S. 56). Der Forscher müsse im Hinblick auf die theoretische Sättigung (vgl. ebd., S. 77) der Kategorien die richtige Balance zwischen der Erhebung sowie Konzeptualisierung der Daten achten. Der Vergleich von Unterschieden bzw. Ähnlichkeiten zwischen Gruppen generiert Kategorien, die relativ schnell allgemeine Beziehungen offen legen und die Generierung von Theorien auf empirischer Grundlage zulassen. Hypothesen zu generieren bedeutet, diese im empirischen Material zu verankern.

„Im Rahmen der Feldforschung werden allgemeine Beziehungen häufig in vivo entdeckt; das heißt, der Feldforscher sieht förmlich, wie sie entstehen.“ (ebd., S. 57).

Glaser und Strauss führen weiter aus, dass es zu Beginn einer Feldforschung durchaus üblich ist, dass die Hypothesen eine gewisse Unschärfe aufweisen, die sich jedoch durch die Abstraktion von Kategorien und Eigenschaften im Forschungsprozess zunehmend verdichten lässt. Die Integration von Theorie, die auf allen erdenklichen Abstraktionsniveaus möglich und zugleich notwendig ist, sollte am besten während deren Entwicklung in Angriff genommen werden. Das erlaubt dem Forscher allerdings nicht, eine bereits formulierte Theorie einer entstehenden Theorie einfach überzustülpen. Der Rückgriff auf eine formale Theorie darf erst dann vorgenommen werden, wenn die Konturen der materialen Theorie hinreichend deutlich geworden sind (vgl. ebd., S. 58), da der Integrationsrahmen der Theorie als offenes Schema möglichst viele verschiedene Kategorien und Eigenschaften umfassen muss. Der Prozess der theoretischen Verallgemeinerung im Rahmen der Grounded theory ist aus Sicht der Verfasser in den wesentlichen Elementen dargestellt worden, sodass nachfolgend das theorieorientierte Kodieren nach Glaser und Strauss beschrieben wird.

4.2.1 Theorieorientiertes Kodieren

Breuer beschreibt das Kodieren im „Grounded Theory-Modus“ (Breuer 2010, S. 69) als Prozess, der in den Sozial-, Kultur- und Textwissenschaften als Zuordnung zu verstehen ist, bei der aufgezeichnete oder symbolisch fixierte Phänomene (tontechnisch dokumentierte sowie transkribierte Segmente und bildliche Dokumentationen der Videografie) in ein kategorial-theoretisches Vokabular überführt werden.

Der Prozess der Theorieentwicklung geht zeitgleich mit der Forschungsaktivität einher und setzt sich bis zum Ende fort (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 195). Przyborski und Wohlrab-Sahr führen hierzu aus: „Der Grundgedanke, dass die Auswertung und Theoriegenerierung bei den ersten erhobenen Daten beginnt, setzt sich darin fort, dass es von Anfang an darum geht, Rohdaten in Konzepte zu überführen.“ (ebd.). Das Kodieren ist für die analytische Auswertung des qualitativen Datenmaterials demzufolge von zentraler Bedeutung, da mit der Kodierung regelgeleitete Prozeduren verbunden sind, die das Destillieren oder Extrahieren theoretischer Konzepte ermöglichen (vgl. Breuer 2010, S. 69). Breuer führt diesbezüglich aus: „Auf diese Weise entsteht eine datengegründete Theorie in einer hermeneutischen Spiralbewegung.“ (ebd.). Mit dem vorangegangenen Zitat wird deutlich, dass mit dem Kodierungsprozess das erhobene Datenmaterial gewissermaßen in einzelne Fragmente

seziert wird, um diese anschließend spiralförmig zu einer Theorie zu verdichten. Konzepte, die sich auf dasselbe Phänomen beziehen, werden schließlich zu Kategorien gebildet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 195). Das Kodieren ist in den empirischen Sozialwissenschaften ein gängiges Verfahren, bei dem für bestimmte Ereignissequenzen spezielle Codes bzw. Kategorien gebildet werden, die anschließend in einem theoretisch unterfütterten Modell wieder zusammengefügt werden. Mit dieser Methode ist es möglich, eine Differenzierung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt vorzunehmen, wie es für die zu Grunde liegende Gruppendiskussion der Dissertation von Nöten ist. Zu einem früheren Zeitpunkt ist bereits erwähnt worden (vgl. Pkt. 3.1.5, S. 61), dass die einzelnen Themen des Gruppeninterviews in „*Passagen*“ untergliedert werden und die kleinstmögliche Einheit für einzelne Interpretationen (vgl. Przyborski 2004, S. 50) zulassen. Dieser Arbeitsschritt ist für den immanenten Sinngehalt des Gruppengesprächs von großer Bedeutung, da die einzelnen Passagen einen hinreichenden Sachkontext bilden, die eine Interpretation ermöglichen und den immanenten Sinngehalt „aufdecken“, da der konjunktive Erfahrungsraum und die Kommunikation der Gruppe insbesondere durch den sozialen Kontext einer Gruppe bestimmt wird, der sich in normativen bzw. sozialen Bezügen vollzieht. Breuer ergänzt, dass das Kodieren als gedankliche Arbeit zu verstehen sei, die auf der Basis empirischer Daten einzelfallübergreifende oder typisierende Konzepte destilliert und dadurch zentrale Elemente aus dem Material des jeweiligen Phänomenbereichs extrahiert, welche auf einen theoretischen Begriff gebracht werden (Breuer 2010, S. 71). Mit den letzten Ausführungen ist verdeutlicht worden, dass der Prozess des Kodierens mit der Differenzierung von empirisch-phänomenalen Daten einhergeht, wofür im Modus der Grounded theory ein Konzept-Indikator-Modell zugrunde liegen muss (vgl. Breuer 2010, S. 71).

Das Verhältnis von Indikatoren und Konzepten ist aus wissenschaftstheoretischen Regelwerken, aber auch aus alltagsweltlichen Erfahrungszusammenhängen bekannt (vgl. ebd., S. 72). Breuer hält fest, dass in kognitiv-sprachlichen Deutungsabläufen im gesellschaftlichen Kontext spezielle Verhaltensweisen bestimmten Personenkreisen zugeordnet werden. Folglich ordnen wir in alltagsweltlichen Erfahrungszusammenhängen bestimmte Verhaltensweisen oder Indikatoren (Nietengürtel, Lederjacke, abgetragene Röhrenjeans und Irokesenschnitt) einer subkulturellen Gruppierung oder Szene („Punkszene“) zu. In wissenschaftstheoretischen Erkenntniszusammenhän-

gen wird diesbezüglich zwischen einer empirischen und einer theoretischen Ebene unterschieden. Bei Forschungsarbeiten dieser Art wird mit Konstrukten, also theoretischen Begrifflichkeiten operiert, die über die Zuordnung mit der Sphäre des Verifizierbaren bzw. Wahrnehmbaren, also den Indikatoren in Korrelation gebracht werden müssen (vgl. ebd.). Dieser Prozess wird zumeist als Operationalisierung oder operationale Definition bezeichnet. Breuer skizziert mit der „Intelligenz“ ein klassisches psychologisches Konstrukt-Beispiel und resümiert, dass dessen Indikatoren zumeist Verhaltenscharakteristika vereinzelter Personen im Umgang mit Problemlösungsaufgaben sind, die in einer bestimmten Weise gemessen und zu einem numerischen Wert als Maß für eine spezifische Konstrukt-Ausprägung interpretiert werden (vgl. ebd.). Entscheidend sei hierbei, dass in der nomothetischen³⁴ Standardwissenschaft allerdings eine systematische Methodik für die Entwicklung von Konstrukten fehle. Aus diesem Grund wird die logische und empirische Aussagedimension als Gütekriterium in den Mittelpunkt gestellt, bei dem die gegenstandsbezogene Bedeutung des Konzeptbegriffs im Prozess der Konstruktvalidierung getestet wird. Die vorangegangene Aussage wird mit dem nachfolgenden Zitat konkretisiert: „Ein Konstrukt wird bei der Aufstellung von Hypothesen verwendet und die entsprechende Behauptung wird anschließend einer empirischen Prüfung unterzogen.“ (ebd.). Das Verhältnis von Indikatoren und Konstrukten lässt sich mit dem Kodierungsprozess im Modus der Grounded theory vergleichen.

Die Kategorienbildung vollzieht sich dabei sowohl im datengetriebenen als auch kritisch-systematischen Prozess. Unter der datengetriebenen Kategorienbildung werden empirische Phänomene (Ereignisse, Beschreibungen, etc.) zusammengefasst, die nicht durch eine explizite Apriori³⁵-Theorie definiert sind. Bei der kritisch-systematischen Verfahrensweise werden die gebildeten Kategorien mit neuen Fällen bzw. anderen Konzepten in Relation zueinander gesetzt und auf Validität hin verglichen. Dadurch werden im Kodierprozess induktive und deduktive Schritte miteinander integriert und im Rahmen der hermeneutischen Spiralbewegung in einen Zusammenhang gebracht (vgl. Breuer 2010, S. 73). Für den Kodierprozess werden drei Formen unterschieden, die aus inhaltlichen Gründen auf den folgenden Seiten detailliert beschrieben sind.

³⁴ Nomothese: Stammt aus der Rechtswissenschaft und bezeichnet die Gesetzgebung (vgl. Wahrig Fremdwörterlexikon 2004, S. 660).

³⁵ Apriori: Aufgestellte Aussage (vgl. ebd., S. 75).

a) Offenes Kodieren

Das offene Kodieren ist ein analytischer Prozess, durch den Konzepte identifiziert und in Relation auf deren Eigenschaften entwickelt werden. Diese Form des Kodierens ist dadurch gekennzeichnet, dass in einer intensiven Analyse des dokumentierten Phänomenbereichs versucht wird, „[...] Phänomenbeschreibungen aufzubrechen, indem sie durch passende Oberbegriffe (Kodes) gekennzeichnet werden.“ (Breuer 2010, S. 80). Przyborski und Wohlrab-Sahr vervollständigen, dass das offene Kodieren auf einer extensiven Analyse des empirischen Datenmaterials beruht (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 204). Beim offenen Kodieren handelt es sich um eine Art assoziatives Brainstorming zu unterschiedlichen Lesarten eines Textes, mit dem Ziel, typisierende Sprachausdrücke herauszubilden. Der Forscher löst sich im Prozess des offenen Kodierens zum Zwecke der Bildung von Konzepten gedanklich vom empirischen Datenmaterial (vgl. ebd.). Durch diese Verfahrensweise entsteht eine theoretische Sphäre von Interpretationsmöglichkeiten. Das offene Kodieren ist innerhalb einer Gruppe besonders ertragsreich, da innerhalb des Forschungsteams unterschiedliche Perspektivenöffnungen im kooperativen Prozess entstehen können. Durch die Methode des offenen Kodierens entstehen eine Vielzahl von Kodes zu Oberbegriffen, durch die bestimmte Phänomene abstrakter gebündelt werden können (vgl. Breuer 2010, S. 81). Strauss schlägt unterdessen den Forschenden für den Prozess des offenen Kodierens vor, generalisierende Standardfragen zu formulieren, die eine Aussicht auf zusätzlichen Erkenntnisgewinn versprechen lassen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 58).

Der Prozess des offenen Kodierens kann zusammenfassend als analytisches Verfahren beschrieben werden, bei dem die Forschenden durch ein intensiviert-assoziatives Brainstormingverfahren unterschiedliche Lesarten für eine theoretische Sphäre von Interpretationsmöglichkeiten generieren, die neue Perspektiven zu einem speziellen Phänomenbereich und einen Vergleich zulassen. Das Vergleichen von Kontrasten sei ein heuristisches Kernverfahren im „[...] Instrumentenkoffer der GTM [...]“ (Breuer 2010, S. 82), denn das „[...] Kontrastieren von Fällen, Ereignissen, Zeitpunkten, Personen, Gruppen, Situationen und Kontexten hinsichtlich theoretisch potenziell interessanter Eigenschaften ist eine zentrale Quelle von Erkenntnis, die den Stoff für gegenstandsbezogene Theorie hergeben kann [...]“ (ebd.). Strauss hat sich in einer seiner soziologischen Medizinstudien empirisch mit der Interaktion zwischen

Patient und Klinikpersonal auseinandergesetzt, in der analysiert werden sollte, inwiefern sich der Ansatz von klinischen Apparaturen verändert. Er hat damit erstmals Elemente der empirischen Sozialwissenschaft mit Methoden der klinischen Gesundheitswissenschaften in Verbindung gebracht. Durch Beobachtungen verglich der Forscher in einer subdimensionalen Analyse die Anschlüsse³⁶ der Klinikapparaturen hinsichtlich ihrer Funktionen und deren Dimension mittels Nominalskala³⁷ mit bestimmten Wertprägungen. Dadurch konnte Strauss seine Beobachtungen mit einem dimensional Ausprägungsspektrum in Form von Häufigkeit, Ausmaß, Intensität und Dauer in Verbindung bringen (vgl. ebd., S. 83). Breuer ergänzt hierzu: [...] das Suchen nach Kategorien-Eigenschaften und deren Dimension dient der Ausdifferenzierung eines konzeptuellen Raums für die Modell- bzw. Theorieentwicklung.“ (ebd., S. 84). Der Prozess des offenen Kodierens ist mit den bisherigen Ausführungen ausreichend dargestellt worden, sodass in den nachfolgenden Abschnitten das axiale und selektive Kodieren skizziert wird, um dem Anspruch der wissenschaftlichen Vollständigkeit im „Grounded-Theory-Modus“ (Breuer 2010, S. 69) ausreichend gerecht zu werden.

b) Axiales Kodieren

Das axiale Kodieren setzt in der Grounded theory an dem Punkt ein, an dem eine bestimmte Kategorie zur intensivierten Analyse herangezogen wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 205) und durch analytische Segmente gekennzeichnet ist (vgl. Breuer 2010, S. 84). Mit dem axialen Kodieren werden Systematiken herausgearbeitet, die der Anordnung und Korrelation der zuvor destillierten Kategorien dienen (vgl. ebd.). Das nachfolgende Zitat hilft, die abstrakte Formulierung von Breuer etwas nachvollziehbarer zu machen: „Es werden hier z.B. die Beziehungen zwischen

³⁶ Klinische Anschlussapparaturen: Strauss verglich internistische (Körperöffnungen) und externe Apparaturen (Zugang über die Haut).

³⁷ Nominal-, Ordinal- und Intervallskala: 1) Nominalskala: Niedrigstes Skalenniveau für verschiedene Objekte oder Erscheinungen zum Vergleich über Gleichheit oder Ungleichheit der phänomenalen Merkmalsausprägung (z. B. $x \neq y \neq z$), 2) Ordinalskala: Die entscheidende Merkmalsausprägung für eine ordinale Skalierung folgt der Logik einer Rangordnung zwischen je zwei unterschiedlichen Merkmalswerten, wie z.B. „größer“, „kleiner“, „mehr“, „weniger“, „stärker“, „schwächer“ (z. B. $x > y > z$). 3) Intervallskala: Die Reihenfolge der Merkmalswerte ist festgelegt, und die Größe des Abstandes zwischen zwei Werten lässt sich sachlich begründen. Als metrische Skala macht sie Aussagen über den Betrag der Unterschiede zwischen zwei Klassen. Die Ungleichheit der Merkmalswerte lässt sich durch Differenzbildung quantifizieren. Darüber hinaus ist an dieser Stelle noch darauf zu verweisen, dass die Verhältnisskala (Ratioskala) in der quantitativen Sozialforschung ebenfalls zur Anwendung kommt, aus inhaltlichen Gründen an dieser Stelle allerdings nicht weiter ausgeführt wird. (vgl. Schneider 2009, S. 112).

dieser Kategorie und anderen Kategorien bzw. ihren Subkategorien ausgelotet.“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 205).

Das bedeutet nicht, dass das axiale Kodieren vollends isoliert vom Prozess des offenen Kodierens vollzogen wird. Beide Analyseschritte fließen vielmehr ineinander über und bilden damit den Grundgedanken einer sich allmählich verdichtenden, also gegenstandsbezogenen Theoriebildung nach Glaser und Strauss (vgl. Glaser /Strauss 2010, S. 20 ff.). Przyborski und Wohlrab-Sahr beschreiben, dass das axiale Kodieren „[...] zu einem späteren Zeitpunkt ins Spiel [...]“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 205) kommt, das offene Kodieren jedoch nicht ersetzt, da es parallel für die detaillierte Destillation einer Kategorie fungiert und damit allmählich eine Schlüsselkategorie herausbildet (vgl. ebd.). Das axiale Kodieren wird im Grounded Theorie-Modus (GTM) als *paradigmatisches Modell* beschrieben, bei dem hinsichtlich bisher unentdeckter oder vernachlässigter Fälle neue Phänomene auftauchen können, die im Datenmaterial bisher verborgen geblieben sind (vgl. Breuer 2010, S. 84f.).

Das Präkonzept enthält nach Breuer Annahmen, die aus der gegenstandsspezifischen Auswertungs- und Theoriebildungsarbeit selbst nicht hervorgewachsen sind (vgl. ebd.). Strauss verfolgt mit dem paradigmatischen Modell bzw. *Kodierparadigma* in dessen soziologischer oder sozialpsychologischer Orientierung eine interaktionale Handlungstheorie, die in seinen gegenstandsbezogenen Manuskripten das soziale Handeln in gesellschaftlichen bzw. subkulturellen und institutionellen Kontexten analysiert (vgl. Breuer 2010, S. 85). Breuer sieht hier einen Widerspruch zu den Straussschen Postulaten der theoretischen bzw. konzeptuellen Offenheit sowie eine Emergenz theoretischer Strukturen und bezieht sich dabei auf Glaser, der im Rahmen der Weiterentwicklung des GTM-Regelwerks diese Ambivalenz einst beanstandet hat (vgl. ebd.). Glaser stellt die Emergenz dem paradigmatischen Modell polarisierend gegenüber und bezeichnet die beschriebene Ambivalenz als theoriebezogene Zwangsstruktur (vgl. ebd.). Er schlägt daher in seinem Methodologie-Entwurf ein größeres Spektrum wählbarer Kodiermöglichkeiten vor, das damit im Gegensatz zum universell verwendbaren Paradigmatischen Modell ein größeres Kodierspektrum zur gegenstandsbezogenen Theoriebildung zulässt. Breuer hält hierzu fest, dass auch ein größeres Kodierspektrum „[...] schlussendlich ebenfalls nicht dem Problem der apriorischen Setzung von Grundannahmen einer Theorie-Architektur [entkommt] [...]“ (ebd., S. 86). Breuer, professoraler Vertreter einer sozialwissenschaftlich ausgerich-

teten Psychologie, hält zudem fest, dass sich das Paradigmatische Modell auf einer abstrakteren Ebene durchaus für eine Vielzahl konkreter Theorieentwicklungen eigne und ergänzt, dass es sich bei diesem Modell um eine nach Kausalität ausgerichtete Logik handelt, die sich aus konsekutiv miteinander verbundenen Komponenten zusammensetzt, die im Zusammenhang eines Phänomens (z.B. das Phänomen Schmerz) stehen (vgl. ebd.). Zur besseren Nachvollziehbarkeit der vorherigen These werden die wesentlichen Bestandteile des Paradigmatischen Modells beschrieben und am erwähnten Phänomen „Schmerz“ in eigenen Worten erläutert: Die Fraktur eines Knochens löst in allen Ausprägungen bei einer Person Schmerzen aus. Die Eigenschaft der Fraktur hängt unmittelbar mit dem Phänomen „Schmerz“ zusammen und wird im Paradigmatischen Modell als ursächliche Bedingung des definierten Phänomens bezeichnet. Bleibt der Schmerz nach der Fraktur bis zum Zeitpunkt der chirurgischen bzw. medikamentösen Therapie bei einer hohen Intensität bestehen und strahlt ggf. in weitere Regionen aus, dann ist im Rahmen des Paradigmatischen Modells von den Eigenschaften eines Kontextes die Rede, die zu einem Phänomen gehören.

Merkmale eines breiteren, strukturellen Kontextes in Form von Raum, Zeit, Status, individueller Biographie oder (Sub-)Kultur wie z.B. die Unfallchirurgie oder Notaufnahme eines Krankenhauses und das Krankenhauspersonal mit einer bestimmten Kleidung und einem bestimmten Habitus sind intervenierende Bedingungen eines Phänomens. Beabsichtigte oder unbeabsichtigte Ergebnisse oder Folgen des kontextuellen Phänomens, wie die chirurgische, orthopädische oder medikamentöse Behandlung oder die Umstände des Eintreffens in einen Krankenwagen sind die unmittelbaren Konsequenzen eines Phänomens (vgl. Breuer 2010, S. 86). Breuer skizziert ferner einige Ausprägungen der Kodierfamilie nach Glaser, die entlang verschiedener, erkenntnistheoretischer sowie soziologischer Konzeptualisierungen aufgebaut sind. Er benennt dabei die „Kausalitäts-Familie“ (ebd., S. 88). Diese Strukturierungslogik ist sehr häufig in kausalen Gefügen eingebettet und kommt in kausalen Korrelationen (Ursache-Wirkung-Kontext) zum Einsatz (vgl. ebd.). Breuer geht darüber hinaus noch detailliert auf die Prozess-, Grad-, Dimensions-, Typen-, Interaktions-, Identitäts- und Kulturfamilie ein, worauf an dieser Stelle jedoch verzichtet werden soll, da die Bezeichnungen der jeweiligen Kodierfamilien über ausreichend Aussagekraft verfügen, bei der eine detaillierte Beschreibung redundant wirken könnte. Viel entschei-

dender ist hierbei, dass bei der Entwicklung von gegenstandsbezogenen Theorien verschiedene Typen für den Prozess der Verallgemeinerung ausschlaggebend sind, um die einzelnen Konzepte und Phänomene des Kodierparadigmas plausibel und nachvollziehbar zu machen. Breuer formuliert hierzu: „Wir halten die Vorgabe des Paradigmatischen Modells dafür geeignet zu zeigen, wie eine modellhafte Zusammenfügung der entwickelten Konzepte und Kategorien aussehen kann.“ (ebd., S. 87). Das axiale Kodieren ist nun ausreichend erläutert worden, sodass im nachfolgenden Abschnitt das selektive Kodieren im Fokus steht, um damit alle Segmente des Kodierprozesses im Rahmen der Grounded theory ausreichend beschrieben zu haben.

c) Selektives Kodieren

Das selektive Kodieren kann mit dem Unterschied, dass das selektive Kodieren auf einem höheren Abstraktionsniveau erfolgt, gewissermaßen mit dem axialen Kodieren verglichen werden (vgl. Breuer 2010, S. 92). Der zentrale Ausgangspunkt des selektiven Kodierens ist eine ausgewählte Kern- oder Schlüsselkategorie, bei der alle anderen Theoriebestandteile (Kategorien) in einem weiteren Arbeitsschritt um das Kernkonzept herum angeordnet und mit diesem verknüpft werden. Zudem ergibt sich durch die Auswahl des Kernkonzepts ein roter Faden, der mit der Ergebnisdarstellung des Forschungsprojektes, der Fokussierungsperspektive bzw. der gegenstandsbezogenen Theoriebildung einhergeht (vgl. Breuer 2010, S. 92). Oder vereinfacht ausgedrückt: Die Vollendung einer gegenstands begründeten Theorie gelingt dann, wenn aus einem konstruierten Kategoriengefüge ein stringentes Zentralkonzept entsteht, dem die anderen Kategorien angeordnet werden können. „Diese [...] Relationen zwischen den Kategorien sollen theoretisch plausibel gemacht und durch die Daten belegt und unterfüttert werden.“ (ebd.). Der Prozess des Kodierens erfolgt durch das offene, axiale und selektive Kodieren im Gesamtzusammenhang demzufolge als Dreischritt, der die zugrunde liegende Form des hermeneutischen Erkenntniszirkels methodisch umsetzt und konkretisiert. Das offene Kodieren bildet die Grundlage für das axiale Kodieren, während das axiale Kodieren dem selektiven Kodieren vorangestellt ist.

Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass der Forscher oder die Forscherin im Kodierprozess im Sinne des Theoretical sampling aus Phasen des axialen oder selekti-

ven Kodierens wieder in eine Phase des offenen Kodierens zurückkehrt oder gar erneut Schritte der Datenerhebung notwendig werden können (vgl. ebd., S. 93). Breuer skizziert für die vorangegangene These ein Fallbeispiel, bei dem es sich um einen Gesprächsausschnitt zum Adoptionserleben einer abgebenden Mutter handelt. Die Adoptionsgeschichte bezieht verschiedene Beteiligte und Akteure verschiedener Institutionen (abgebende Mutter, betroffenes Kind, aufnehmende Familie, Jugendamt, Gericht, etc.) mit ein, in der die Zeitstruktur eines Mutter-Tochter-Verhältnisses in längerfristiger Sicht für die Beweggründe einer Adoption eine bedeutende Rolle spielen können, da subtile (immanente) Prozesse, Wandlungen und Übergänge im Adoptionsgeschehen bzw. dessen Verarbeitung durch die Beteiligten erst im Verlaufe des Kodierens „sichtbar“ werden könnten. Daraus können bspw. Überlegungen für das Theoretical sampling entstehen, bei denen die soeben erwähnte Zeitstruktur von Bedeutung ist. Möglicherweise tritt ein Wandel im Laufe der Zeit ein, bei dem sich die personalen Bedeutungsmuster einzelner Akteure und Phänomene verändern können und im Gesamtkontext für die zentrale Ausgangsfragestellung daher von Interesse sind (vgl. ebd., S. 97).

Im Anschluss an die Beschreibung der einzelnen Segmente des Kodierens innerhalb des Methodentrias der Grounded theory wird im folgenden Kapitel das Konzept-Indikator-Modell ausführlicher beschrieben, nachdem es im bisherigen Verlauf der Dissertation bereits erwähnt worden ist (vgl. Pkt. 3.2., S.68).

4.2.2 Bildung des Konzept-Indikator-Modells

Das Konzept-Indikator-Modell liegt im GTM-Modus dem Kodieren zugrunde, das für die Bildung der Indikatoren notwendig ist. Breuer formuliert hierzu, dass [...] „Alltagsweltliche Phänomene in Form empirischer Daten [...] als Anzeichen für etwas Allgemeineres, Grundlegenderes verstanden [werden].“ (Breuer 2010, S. 71). Im bisherigen Verlauf der Dissertation wurde für das Gruppeninterview nach Mangold bereits beschrieben, dass das Gruppeninterview für die Differenzierung von dokumentarischen und immanenten Sinngehalt verwendet werden kann (vgl. Pkt. 3.1.5, S. 60f.) und macht an dieser Stelle die Parallelität zum Konzept-Indikator-Modell deutlich. Denn: Die Phänomene bzw. Indikatoren sind im Rahmen des Konzept-Indikator-Modells „[...] das Unmittelbare und Sichtbare, die allgemeinen Konzepte das Dahinterliegende.“ (ebd.).

An dieser Stelle wird nochmals das Fallbeispiel der Lehrkraft (vgl. Pkt. 4.2, S. 76f.) herangezogen, um die vorangegangenen Thesen an Hand des extrahierten Datenmaterials exemplarisch nachvollziehbarer zu machen. Im Originalausschnitt des Gruppeninterviews artikuliert die Lehrkraft: „[...] *Team-Teaching sollte eigentlich schon so sein, dass jeder gleiche Anteile hatte* [...] *Wir hatten da nicht wirklich gleiche Anteile* [...].“ (Transkriptzeilen 17f., 22f.). Dieser Interviewausschnitt ist dem Indikator „Richtigstellung der Rollenaufteilung im Unterricht während der projektbezogenen Unterrichtseinheiten in Doppelbesetzung“ zugeordnet. Die artikuliert Irritation der Lehrkraft bezüglich der Aufgabenverteilung zu Beginn des Gruppeninterviews wird in ein Konzept überführt, um die hermeneutischen Bezüge des Datenmaterials sichtbar zu machen. Diese Transformation des Datenmaterials ist ein wichtiger Arbeitsschritt der Operationalisierung und erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt ausführlicher (vgl. Pkt. 5.2, S. 99ff.) Es liege, so Breuer, an der kreativen Forscheraktivität, heuristische und hermeneutische Bezüge des Datenmaterials auf der Basis theoretischer Sensibilität zu generieren (vgl. ebd.). Breuer zieht für die letzte These ein praktisches Beispiel aus „alltagsweltlichen Erfahrungszusammenhängen“ (ebd.) heran, um das Verhältnis von Indikatoren und Konzepten nachvollziehbar zu machen und verweist darauf, dass die Menschen in der Alltagswelt bestimmte Verhaltensweisen deuten, um den beobachteten Menschen mit einem wiederkehrenden Verhalten bestimmte Personencharakterisierung („spießig“/„alternativ“) zuzuschreiben.

In den wissenschaftstheoretischen Überlegungen wird dabei zwischen einer empirischen und theoretischen Sprachdimension unterschieden. Bei empirischen Forschungsarbeiten wird mit sogenannten Konstrukten bzw. mit theoretischen Begriffen gearbeitet, die über Zuordnungsregeln mit der Sphäre des Beobachtbaren, also mit den Indikatoren, in Verbindung gebracht werden müssen (vgl. Breuer 2010, S. 72). Przyborski/Wohlrab-Sahr fassen zusammen, dass der Grundgedanke des Konzept-Indikator-Modells in der Auswertung und Theoriegenerierung liegt und bereits bei den ersten erhobenen Daten beginnt, sich darin fortsetzt, dass es von Anfang an darum geht, Rohdaten in Konzepte zu überführen. Die Wissenschaftlerinnen führen hierzu ferner aus, dass die Daten noch „präpariert“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 195) werden müssten und das, was in einem bestimmten Vorgang oder in einer bestimmten Äußerung zum Ausdruck gebracht wird, durch die Forscherin oder den Forscher zu einem Konzept verdichtet werden muss (vgl. ebd.). Beim Fortgang der

Analyse stößt der Forschende entweder auf vergleichbare Phänomene, die sich unter derselben Rubrik, also dem selbigen Konzept verorten bzw. subsumieren lassen oder auf neue Konzepte, für die ein neues Konzept gebildet werden muss. Die Entwicklung von Konzepten wird im Rahmen der Grounded theory als Kodieren bezeichnet, worauf in diesem Kapitel bereits detailliert eingegangen worden ist. Der Verfasser hat sich aus inhaltlichen Gründen dazu entschlossen, den Prozess des Kodierens und die Bildung des Theorie-Indikator-Modells direkt am erhobenen Datenmaterial, also dem transkribierten Gruppeninterview (Anhang) vorzunehmen.

5. Interpretation der Ergebnisse

In diesem Abschnitt folgt die Interpretation der Ergebnisse, nachdem das qualitative sowie quantitative Datenmaterial ausgewertet worden ist.

5.1 Quantitative Auswertung der Unterrichtsdokumentation

Die fächerübergreifenden Qualitätsmerkmale der Unterrichtsqualität nach Helmke sowie Meyer (vgl. Helmke 2009, S. 294-298) finden sich im Beobachtungsleitfaden (vgl. Pkt. 3.1.4, S. 56f.) wieder und kommen für die Dokumentation der Unterrichtsbeobachtungen als Erhebungsinstrument zum Einsatz. Der Beobachtungsleitfaden ist in drei übergeordnete Qualitätsmerkmale unterteilt: a) *Klassenmanagement*, b) *Lernförderliches Klima* und c) *Differenzierung*.

Darüber hinaus sind jedem Qualitätsmerkmal verschiedene Items untergeordnet, die wiederum in vier verschiedene Merkmalsausprägungen (1 = „trifft voll zu“, 2 = „trifft zu“, 3 = „trifft weniger zu“, 4 = „trifft nicht zu“) unterteilt sind und damit ein unterschiedlich gewichtetes Skalenniveau (Ordinalskala) aufweisen.

Das nachfolgende Beispiel zur Dokumentation der Unterrichtsqualität dient dazu, die abstrakten Ausführungen zum Aufbau des Erhebungsinstruments nachvollziehbarer zu machen. Zur Verdeutlichung: Dem Qualitätsmerkmal „*Klassenmanagement*“ sind vier verschiedene Items untergeordnet („*Unterrichtszeit wird fürs Lernen genutzt*“, „*Unterricht ist störungsfrei*“, etc.), bei denen jeweils für das Klassenmanagement dokumentiert werden kann, in welcher Ausprägung die Unterrichtszeit störungsfrei ist und für das Lernen genutzt wird. Mit dem Erhebungsinstrument wird außerdem das Datum, die Uhrzeit der Unterrichtsbeobachtung, der Medieneinsatz und die realisier-

te Unterrichtsform dokumentiert. Die teilnehmende Beobachtung erstreckt sich über einen Zeitraum von einem halben Jahr, bei der insgesamt elf Beobachtungsdokumentationen für die Auswertung vorliegen, sodass bei der Auswertung der Beobachtungsdokumentation die akkumulierte Summe der Punktwerte (PW) generalisierende Thesen zulässt. An dieser Stelle sei aus Gründen der Stringenz nochmals erwähnt, dass der Beobachtungsleitfaden in den Merkmalsausprägungen zur Unterrichtsqualität in vier Kategorien (1 = „trifft voll zu“, 2 = „trifft zu“, 3 = „trifft weniger zu“, 4 = „trifft nicht zu“) untergliedert worden ist. Für die Auswertung der Unterrichtsbeobachtung sind den Kategorien 1-4 unterschiedlich gewichtete Punktwerte zugeordnet, um die Merkmalsausprägungen zum Team-Teaching in Form eines Rankings ordinal skalieren zu können. Der Kategorie 1 („trifft voll zu“) sind jeweils zwei positive Punktwerte zugeordnet, während der Kategorie 4 („trifft nicht zu“) hingegen zwei negative Punktwerte zugeordnet sind. Die Kategorie 2 („trifft zu“) erhält einen Wert von jeweils einem positiven Punktwert (+1), während die Kategorie 3 („trifft weniger zu“) mit jeweils einem negativen Punktwert (-1) versehen ist (vgl. Pkt. 4.1, S. 74).

Die quantitative Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen hat ergeben, dass die Kategorie 2 („trifft zu“) in der Häufigkeitsverteilung mit insgesamt 37 Nennungen den höchsten Wert aufweist. Die Kategorie 3 („trifft weniger zu“) erreicht mit 34 Nennungen den zweithöchsten Wert, die Kategorie 4 („trifft nicht zu“) erlangt mit insgesamt 32 Nennungen den dritthöchsten Wert, während die Kategorie 1 („trifft voll zu“) mit 28 Nennungen den niedrigsten Wert in der Häufigkeitsverteilung erlangt (vgl. Tabelle 1). Aus Tabelle 1 geht ferner hervor, dass die Kategorie 1 mit 28 Nennungen eine Summe von $+56 = (28 \times (+) 2)$ positiven Punktwerten erlangt und die Kategorie 2 mit 37 Nennungen einen Wert von $+37$ positiven Punktwerten ($37 \times (+) 1$) erreicht, sodass der addierten Punktwertsumme der Kategorien 1 und 2 insgesamt $+93$ positive Punktwerte zugeordnet werden können. Aus Tabelle 3 geht hervor, dass die Kategorie 3 mit 34 Nennungen einen negativen Wert von insgesamt -34 Punktwerten ($34 \times (-1)$) aufweist, während die Kategorie 4 mit 32 Nennungen einen negativen Wert von insgesamt -64 Punktwerten ($32 \times (-2)$) erreicht. Demzufolge errechnet sich bei der addierten Punktwertsumme der Kategorien 1 und 2 ein positiver Gesamtsaldo von insgesamt $+93$ positiven Punktwerten (Tabelle 2). In Tabelle 3 erfolgt die Gegenüberstellung des negativen Gesamtsaldos. Für die addierte Punktwertsumme der Kategorien 3 und 4 errechnet sich ein negativer Gesamtsaldo von insgesamt -98

Punktwerten. In Tabelle 4 ist die abschließende Quantifizierung der Gesamtpunktwerte dargestellt und spiegelt bei der Akkumulation der positiven und negativen Punktwerte einen negativen Gesamtsaldo von -5 Punktwerten wieder, da die addierte Punktwertsumme der Kategorien 3 und 4 mit insgesamt – 98 negativen Punktwerten einen höheren Wert als die addierte Punktwertsumme der Kategorien 1 und 2 mit 93 positiven Punktwerten aufweist. Die quantitative Analyse der dokumentierten Unterrichtsbeobachtungen weist einen negativen Gesamtsaldo von -5 Punktwerten auf, obwohl die Auswertung der Unterrichtsbeobachtung ergeben hat, dass die Kategorie 2 („trifft zu“) in der Häufigkeitsverteilung mit insgesamt 37 Nennungen den höchsten Nennwert, die Kategorie 3 („trifft weniger zu“) mit 34 Nennungen den zweithöchsten Wert erreicht hat. Diese Ambivalenz erfordert aus Sicht des Verfassers eine differenzierte Analyse des quantitativen Datenmaterials, sodass die unterschiedlichen Qualitätsmerkmale a) *Klassenmanagement*, b) *Lernförderliches Klima* und c) *Differenzierung* gesondert ausgewertet werden müssen, um konkret überprüfen zu können, inwieweit das Team-Teaching als Unterrichtsmethode einen unmittelbaren Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat.

Kategorie (K)	K1 („trifft voll zu“) = $\sum +2$ Punktwerte (PW)	K2 („trifft zu“) = $\sum +1$ Punktwert (PW)	K3 („trifft weniger zu“) = $\sum -1$ Punktwert (PW)	K4 („trifft nicht zu“) = $\sum -2$ Punktwerte (PW)
N =	28	37	34	32
	28 × 2 = +56 PW	37 × 1 = +37 PW	34 × - 1 = - 34 PW	32 × -2 = -64 PW

Tabelle 1: Punktwertsumme der Kategorien 1,2,3 und 4, einzeln dargestellt.

Kategorie (K)	K1 („trifft voll zu“) = $\sum +2$ Punktwerte (PW)	K2 („trifft zu“) = $\sum +1$ Punktwert (PW)	SUMME \sum
$\sum K1 + K2 =$	56 +	37	$\sum K1 + K2 = 93$ PW

Tabelle 2: Addierte Punktwertsumme der Kategorien 1 und 2 (positive Punktwerte)

Kategorie (K)	K3 („trifft weniger zu“) = $\sum -1$ Punktwert (PW)	K4 („trifft nicht zu“) = $\sum -2$ Punktwerte (PW)	SUMME \sum
$\sum K1 + K2 =$	-34 +	-64	$\sum K3 + K4 = - 98$ PW

Tabelle 3: Addierte Punktwertsumme der Kategorien 3 und 4 (negative Punktwerte)

Kategorie (K)	SUMME $\sum K1 + K2$	SUMME $\sum K3+K4$	Akkumulierter Punktwert
---------------	----------------------	--------------------	-------------------------

	$\sum K1 + K2 = 93 \text{ PW}$	$\sum K3 + K4 = - 98 \text{ PW}$	$+93 - 98 = - 5 \text{ PW}$
--	--------------------------------	----------------------------------	-----------------------------

Tabelle 4: Akumulierter Punktwert der Kategorien 1 und 2 (positive Punktwerte) mit den Kategorien 3 und 4 (negative Punktwerte)

Qualitätsmerkmal	A) Klassenmanagement	B) Lernförderliches Klima	C) Differenzierung
Kategorie 1 („trifft voll zu“) = $\sum +2$ Punktwerte (PW)	N = 11 $11 \times (+) 2 = (+) 22 \text{ PW}$	N = 7 $7 \times (+) 2 = (+) 14 \text{ PW}$	N = 10 $10 \times (+) 2 = (+) 20 \text{ PW}$
Kategorie 2 („trifft zu“) = $\sum +1$ Punktwert (PW)	N = 16 $16 \times (+) 1 = (+) 16 \text{ PW}$	N = 2 $2 \times (+) 1 = (+) 2 \text{ PW}$	N = 16 $16 \times (+) 1 = (+) 16 \text{ PW}$
Kategorie 3 („trifft weniger zu“) = $\sum -1$ Punktwert (PW)	N = 13 $13 \times (-) 1 = (-) 13 \text{ PW}$	N = 1 $1 \times (-) 1 = (-) 1 \text{ PW}$	N = 8 $8 \times (-) 1 = (-) 8 \text{ PW}$
Kategorie 4 („trifft nicht zu“) = $\sum -2$ Punktwerte (PW)	N = 5 $5 \times (-) 2 = (-) 10 \text{ PW}$	N = 1 $1 \times (-) 2 = (-) 2 \text{ PW}$	N = 26 $26 \times (-) 2 = (-) 52 \text{ PW}$
Akkumulierter Gesamtsaldo	$(+) 38 \text{ PW} - 23 \text{ PW} = (+) 15 \text{ PW}$	$(+) 16 \text{ PW} - 3 \text{ PW} = (+) 13 \text{ PW}$	$(+) 36 \text{ PW} - 60 \text{ PW} = (-) 24 \text{ PW}$

Tabelle 5: Differenzierte Einzelauswertung der Merkmalsausprägungen zu den drei Qualitätsmerkmalen: a) Klassenmanagement, b) Lernförderliches Klima und c) Differenzierung

Die Auswertung der einzelnen Qualitätsmerkmale (Tabelle 5) hat für das Gütekriterium des „Klassenmanagements“ (a) ergeben, dass der akkumulierte Gesamtsaldo mit +15 Punktwerten im positiven Wertbereich liegt. Die Kategorie 2 („trifft zu“) hat mit 16 Nennungen im Qualitätsbereich Klassenmanagement den höchsten Nennwert erreicht, sodass auf Grundlage des Datenmaterials davon ausgegangen werden kann, dass im beobachteten Dokumentationszeitraum die effektive Zeitausnutzung der Unterrichtszeit im Rahmen des Team-Teachings relativ hoch ist. Gleichwohl weist die Datenlage innerhalb des Qualitätsmerkmals „Differenzierung“ (c) einen akkumulierten Gesamtsaldo von insgesamt -24 Punktwerten im negativen Normbereich auf. Die Kategorie 4 („trifft nicht zu“) erreicht für den Qualitätsbereich der „Differenzierung“ im Vergleich zu allen anderen Qualitätsmerkmalen mit insgesamt 26 Nennungen den höchsten Nennwert und führt zu einer signifikant hohen Merkmalsausprägung im negativen Bereich, sodass der Datenlage entnommen werden kann, dass das Team-Teaching während des Beobachtungszeitraums keinen unmittelbaren Einfluss auf

den Grad der Binnendifferenzierung hat. Aus der analytischen Auswertung der einzelnen Qualitätsmerkmale wird zudem deutlich, dass im Qualitätsbereich „*Lernförderliches Klima*“ (b) die Kategorie 1 („trifft voll zu“) mit 7 Nennungen deutlich über allen anderen Nennwerten in dem untersuchten Qualitätsbereich (b) liegt und einen positiven Gesamtsaldo von +13 Punktwerten aufweist.

Auf Basis dieser Datenlage kann davon ausgegangen werden, dass das Team-Teaching innerhalb des Beobachtungszeitraums einen positiven Einfluss auf das lernförderliche Klassenklima hat. Den Beobachtungsdokumentationen kann ferner entnommen werden, dass die Variation von Methoden, Arbeitsaufträgen und Sozialformen trotz des lernförderlichen Klimas keine signifikante Merkmalsausprägung aufweist.

5.2 Offenes Kodieren nach Glaser/Strauss: Gruppeninterview Lehrkräfte

Mit der Überführung des Datenmaterials in ein Konzept-Indikator-Modell (vgl. Pkt. 4.2.2, S. 93f.) erfolgt ein wichtiger Arbeitsschritt der Operationalisierung im Rahmen der grounded theory nach Glaser und Strauss. Zu Beginn der Operationalisierung ist das aufgezeichnete Rohmaterial des Gruppeninterviews nach Przyborski und Wohlrab-Sahr transkribiert worden. Für die Bildung eines Konzept-Indikator-Modells nach Glaser und Strauss ist im Rahmen der grounded theory eine sequenzielle Analyse des transkribierten Datenmaterials erforderlich. Während der sequenziellen Analyse sind durch den Forschenden spezielle Interviewausschnitte als bedeutende Schlüsselpassagen zu identifizieren und zu kategorisieren. Durch die Bildung von Interviewpassagen setzt sich der Forscher in mehreren Phasen immer wieder mit dem Rohmaterial auseinander und unterteilt das Transkript in übergeordnete Teilbereiche. Die einzelnen Interviewpassagen sind für die Bildung des Konzept-Indikator-Modells unabdingbar, da die Zusammenführung mehrerer Interviewausschnitte die empirische Grundlage für die Bildung einzelner Kategorien ist. Die Kategorien sind in einem weiteren Arbeitsschritt zu übergeordneten Konzepten zusammengeführt worden, die den immanenten Sinngehalt offenlegen und die Grundlage für den hermeneutischen Gesamtkontext bilden.

Das Konzept-Indikator-Modell ist aufgrund der Datenmenge des Rohmaterials in tabellarischer Form zu visualisieren, um auszuschließen, dass der Forscher den Überblick verliert. Die Entwicklung des Konzept-Indikator-Modells kann als dreistufige

Operationalisierungsverfahren beschrieben werden, das sich in einem zirkulären Prozess fortwährend vollzieht. Dabei werden empirische Rohdaten von der Mikroebene (Zitate) über die Mesoebene (Indikatorenbildung) bis zur Metaebene (Konzeptentwicklung) in einen korrelativen Gesamtzusammenhang gesetzt. Auf der nachfolgenden Seite ist das Konzept-Indikator-Modell für das Datenmaterial dieser Dissertation visualisiert abgebildet.

Interviewausschnitt	Indikatoren	Konzept
I: (...) würde das Gespräch analog aufzeichnen, auch völlig anonymisiert, um nachher die Daten auszuwerten (holt Luft) (...), das wird nach einem bestimmten Kategoriensystem ausgewertet und es geht halt um die:: (ähm::) um die Un- Unterrichtsmethode des <u>Team-Teaching</u> s (holt Luft) das ist ein wichtiger (...) und eigentlich der Kernbestandteil des Projektes gewesen ist und:: (ähm:) (...) Du bist ja vorhin schon ein bisschen darauf eingegangen, was Nala* anbetrifft und mich würde mal von all'n, (ähm::), die jetzt sozusagen im Team-Teaching im Rahmen des Projektes sozusagen eine Rolle gespielt haben (...)	Team-Teaching als Kernbestandteil des Projektes	Sensibilisierung der Gruppe für das Interview zum Team-Teaching
I: (...) einfach wissen, wie ihr sozusagen, diese Methode <u>grundsätzlich einschätzt</u> ?	Einschätzung Team-Teaching als Unterrichtsmethode	Wirkung von Team-Teaching im Unterricht
B1: (...) muss ich sagen, weil eigentlich, wenn ich jetzt höre, es was so:: der Grundgedanke des <u>Projektes</u> (<) (ähm::)	Irritation einer Befragten hinsichtlich des Grundgedanken des Projektes	Grundgedanke des Projektes
B1: (...) <u>klar</u> war das Team-Teaching gewesen, aber (ähm::) (...) Team-Teaching sollte eigentlich schon so:: sein, das ne, je::der <u>gleiche</u> (<) Anteil::le hat ne, (...) und das war ja schon so:: (ähm::) das, ne, ich sach mal so, vom inhaltlichen mehr Anteil von Nala kam und:: dann	Rollenklärung: Aufgaben der Lehrkraft und der Projektmitarbeiterin in der Doppelbesetzung während des Unterrichts	Artikulation der Irritation hinsichtlich der Aufgabenverteilung

(lacht), ja::: (...) (???) ver- stehh:ste::? (<) (lacht) u- und das <u>ist ja</u> eigentlich überhaupt nit (äh::) ja, (...) also entweder habe ich da jetzt was falsch verstanden o-oder:: ich hab was falsch g'macht oder so:::		
B1: (<), aber (ähm::) Wir hatten da::: (...) nicht wirklich gleiche Anteile. Ja::: (???) also sag ich jetzt mal so:::	Richtigstellung der Rollen- aufteilung im Unterrichts- während der projektbezogenen Unterrichtseinheiten in Dop- pelbesetzung	Legitimation der eigenen Rolle in der Verantwortung als Klassenleitung
B2: (...) ich weiß jetzt nicht, also, ob das so <u>unbedingt</u> sein muss? (...) (...) Als Tea::m kann ja <u>jeder</u> irgendwie::: an- dere Aufgaben in <u>diesem</u> Team (ähm) übernehmen. Ne, und die haben sich dann ja a-auch ausgeglichen. Da hättest du zum Beispiel nicht <u>so</u> eingegrif- fen, wie du eingegriffen hast, zum Tei::l (...)	Andere Auffassung bzw. anderes Verständnis von der Rollenverteilung in einer Doppelbesetzung	Vorteile einer Doppelbeset- zung im Unterrichtssetting
B2: (...) oder dafür gesorgt, dass die Klasse (ähm::) auch ne, ne eine gewisse Struktur hat. Dann wäre <u>das</u> was Nala gemacht hat, was ja::: <u>sehr</u> of- fen war:: auch (<) (ähm::) und mit sehr viel Angebo::ten:: (holt Luft) (ähm::) ? ich weiß jetzt gar nicht:::, ob das möglich (>) gewesen, oder ?	Projektmitarbeiterin hat für mehr Struktur in der Klasse gesorgt und viele offene An- gebote gemacht	Artikulation von Vortei- len/Arbeitserleichterung der Klassenleitung durch Pro- jektmitarbeiterin
B2: (...) (...) stimmt doch so?	Unsicherheit	Suggestivfrage zur Bestäti- gung des eigenen Rollen- verständnisses
B1: (mhm....??)	Verteidigung des eigenen Rollenverständnisses/der eigenen Berufsrolle	Widerspruch (implizit)
B2: (...) und das wäre noch mal was anderes, ob man, (ähm::) ob zwei Lehrer miteinander unterrichten, die ja::: auch in un-ungefähr de::n gleichen (...) oder das gleiche Zie::l vor Au- gen ham (<) Wenn du, wenn	Abgrenzung der eigenen Berufsrolle vom (sozialen) Projekt	Differenzierung zwischen curricular-inhaltlichen (Lehrkraft) und organisato- risch-peripheren Aufgaben (Projektmitarbeiterin)

du eine Mathestunde machst, oder eine Deutschstunde hast, die ein ganz anderes Ziel, (...) als wenn du::: so ein, ein offenes ja, <u>sozial</u> ausgerichtetes Projekt machst (...)		
B1: (mhm)	Wahrung der eigenen Berufsrolle	Zustimmung (implizit)
B1: (...) Lässt Du schon mitlaufen?	Irritation durch das Tonbandgerät	Unsicherheit
I: Läuft schon.	Bestätigung der Tonbandaufnahme	Sicherung der Ergebnisse
B1: (lacht) oh, echt? (lautes lachen)	Gewissheit: Von falscher Annahme ausgegangen.	Demonstration der Verlegenheit
I: Ja, echt. (lacht)	Bestätigung der Tonbandaufnahme	Sicherung der Ergebnisse
B1: Ja::: (l lacht) Okay:::	Vergewisserung: Gespräch wird aufgezeichnet	Gebot der Vorsicht walten lassen
B4: Ich glaube manchmal ist das ganz gut::: ne, also auch wenn das (ähm:::) (...)	Aufmerksamkeit auf andere Person in der Gruppe projizieren und auf Inhalt des Interviews fokussieren	Loyalität gegenüber der verlegenen Kollegin
B4: also auch wenn des, (ähm:::), also wir ham uns ja vorher abgesprochen, was wir machen. Das inhaltliche kam zwar auch::: von <u>Nala</u> ::: (<) also ich glaub, das war so, das war so ein Ergebnis einer, einer::: (...) also (???), so::: glaube ich, mit dem Spiel::: unseres Lebens, aber::: unterrichtliche::: ham wir das <u>beide</u> immer so::: in:::, also <u>ohne</u> Absprache miteinander (...) ge:::macht. Also war ja jetzt nicht so::: (...) das war ja::: <u>projektorientierter</u> (<) ne, es gab::: ja::: <u>we:::nig</u> das wir gesagt hätten (holt Luft) (lacht)_okay::: grade ham wir eine Arbeitsphase (ähm:::). Ham wir, haben wir relativ <u>frei</u> gearbeitet (...)	Vergleichbare Aufgaben- und Rollenverteilung während der Doppelbesetzung	Keine Differenzierung zwischen curricular-inhaltlichen (Lehrkraft) und organisatorisch-peripheren Aufgaben (Projektmitarbeiterin) im Unterrichtssetting

B1: Ja:::: dadurch dass das halt so:: ne, projektprojektorientiert war:: (<) (ähm::) hatte man natürlich auch vielmehr die Möglichkeit zum <u>Team-Teaching</u> ::: also, konnt' man sich auch gegenseitig, sich gut ergänzen::: im, im Laufe::: ne (<) (...) des, des Projektes	Projekt ermöglicht Team-Teaching	Gegenseitige Ergänzung
B2: Ja. (...)	Zustimmung	Unterrichtsmethode Team-Teaching wird als Arbeitserleichterung im Unterrichtsetting empfunden
B1: Also es war schon projektprojektorientiertes Team-Teaching:: <u>kein</u> klassisches ne, (...) als klassisches, da müsstest du dich wirklich zusammensetzen, (<) (...)	Spezifische Differenzierung	Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching
B2: (aha) Ja. Gemein::sam vor::bereiteten (<)	Zustimmung	Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching
B4: Genau. Du machst das und du machst das oder die Stunde halte ich, du eben die nächste, oder wie auch immer (...) müsstest dich dann nochmal danach zusammensetzen und sa::gen, (ähm) wie:: war des denn jetzt? Oder (ähm::) also ich glaub' das war wirklich so projektorientiert, ne (<). Also man hat zusammenge::arbeite::t, es war vielleicht nicht so das klassische Team-Teaching (...) aber, (ähm::) (...) es war schon Arbeit im Team.	Doppelbesetzung im Projekt war Arbeit im Team – kein klassisches Team-Teaching	Klassische Merkmale des Team-Teaching während der Doppelbesetzung im Unterricht nicht erfüllt
B2: Ja.	Zustimmung	Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching
B2: (...) (mhm) doch, und wir	Widerspruch	Merkmale des klassischen

haben ja oft im Nachhinein dann vieles miteinander besprochen, wie ist was angekommen oder im Vorfeld auch zusammen, wenn wir die Möglichkeit hatten, überlegt (<) ne, welche Methoden kann man jetzt (???) an dieser Gruppe oder zu diesem Thema gut einsetzen? (<) Ne, ist schon ganz gut, eigentlich.		Team-Teaching im Projektunterricht erfüllt
B2: (...) und das finde ich dann sehr hilfreich, das man <u>in</u> der Situation (...) <u>den</u> Ansprechpartner hatte und nochmal zusammen überlegen konnte, (...) macht das jetzt alles so Sinn oder <u>nicht</u> . Sollen wir's nicht vielleicht <u>doch</u> anders machen? (...)	Team-Teaching trägt zu mehr situationsorientierter Flexibilität im Unterricht bei	Vorteile des Team-Teaching im Unterrichtsetting
B2: Aber ich hab' Dir inhaltlich auch viel, glaub ich, überlass'n. (...)	Curricular-inhaltliche Aufgaben zu gleichen Teilen	Pädagogische Arbeit auf Augenhöhe
B2: (ähm::) weil du einfach andere Ideen mit einbringen konntest, ne (...) aber (...)	Doppelbesetzung als Bereicherung	Kollegin sorgt für Ideenreichtum
B1: <u>Und</u> vielleicht weil du auch nicht so viel deine Lehrerperspektive immer mit (ähm::) das war dann auch nochmal ganz interessant und da konnte man sich dann auch noch mal zusätzlich ergänzen oder: (???) (...) oder rücksprechen.	Doppelbesetzung ermöglicht unterschiedliche Perspektiven	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
(räuspern) B3: (???) wahnsinnig hilfreich war und ich glaub` für die Schülerinnen und Schüler auch, (...)	Pädagogische Mitarbeiterin als Bereicherung	Ergänzung ist hilfreich für Lehrkraft und Schüler
B3: (...) was ich dann manchmal nicht so auf dem Schirm hatte, das du dann immer wieder alles nochmal gesammelt hast oder am Anfang nochmal gesammelt hast und am Schluss nochmal gesammelt hast (...) und wirklich dann auch <u>je:den noch mal</u> den Satz hast wiederholen lassen	Ergebnissicherung durch pädagogische Mitarbeiterin	Pädagogische Mitarbeiterin ergänzt, ersetzt curriculare Aufgabe der Lehrkraft jedoch nicht

und so::: (...) das::		
B2: Ja::: siehste:: das ist das, was ich meine (...) Du hast ja dann jetzt -	Zustimmung	Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching
B3: Ja, Ja. –	Zustimmung	Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching
I: Was ist jetzt noch mal der Unterschied zwischen Lehrerinnenperspektive (...) und sozusagen –	Charakterisierung der Lehrerinnenperspektive	Differenzierung der Perspektiven
B4: - Klar, man wird manchmal als Lehrer ja auch einfach betriebsblind, ne.	Lehrerinnenperspektive	Einzelunterricht ohne zweite Perspektive
B4: (...) Man hat so seine gewissen Arbeitswei:::sen::: und seine gewisse Struktur, wie man es im Unterricht aufbaut, wie man das eigentlich immer macht. So, die gewissen Strukturen (???)	Zementierte Unterrichtsgestaltung	Festlegung der Unterrichtsgestaltung
B4: offen welche Unterrichtsmethoden man mit einbaut (...) (mhh::) man hat immer so:: man, es - man beginnt immer gleich oder:: endet immer glei::ch. Oder (...) da hat man (...) - da ist es manchmal hilfreich, wenn jemand von außen kommt und sagt, ich habe noch ne Idee::: und man denkt vielleicht manchmal ga:::r net so:: weit, ne. Dass man sagt, ah, kann ich gar net klag'n:: - hätt' ich gar net auf dem Schirm gehabt.	Offenere Unterrichtsgestaltung durch Doppelbesetzung	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
B2: (???) Logisch. Ja, aber so war's auch mit den Schü::lern. Da hat (...) N-Nala oft, e- eine gewisse - (...), nen, (...) ich glaub, doch 'nen andern Zu::gang gehabt, als (...) ich.	Unterschiedlicher Zugang zu Schülern	Vorteile einer Doppelbesetzung im Unterrichtsetting

B2: (ähm::) Das hat mich dann auch manchmal so:: nochmal runterkommen lassen (<).	Entlastung der Lehrkraft	Vorteile einer Doppelbesetzung im Unterrichtssetting
B4: (lacht) so:: gewisse, also, manche Dinge sind einfach:: (...) irgendwann a::uch eingefahr'n, ne(<).	Zementierte Unterrichtsgestaltung	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
B2: Genau.	Zustimmung	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
B4: Also, oder man:: (...) reagiert immer gleich auf, auf manche Schüleräußerungen (...) und (...) (...) es fährt sich irgendwann auch so'n bisschen fest und man kann (???) (...) wenn da jemand von außen kommt.	Zementierte Unterrichtsgestaltung	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
B1: - man guckt sich da was ab.	Pädagogische Mitarbeiterin als Bereicherung	Erweiterung der Unterrichtsmethoden
B4: - da kann ich mich mal zurücknehmen- guck du ma::l vielleicht (ähm::) ob man, (???) (...) - und man guckt sich da was ab, ne.	Arbeitsteilung durch Doppelbesetzung	Entlastung der Lehrkraft
B2: Also, ich glaub so::wohl, als auch. (...)	Beidseitiger Nutzen	Doppelbesetzung als gegenseitige Bereicherung
I: (ähm::) (...) (...) Was müsste sich denn:: (<) (...) (...) strukturell ändern (<), (..) um:: Team-Teaching jetzt, sach ich mal (<):: (...) auch im Bildungswesen und im Schulsystem (...) langfristig zu etablieren? (...) Also rein, rein von der Einschätzung her. Ganz frei.	Etablierung von Team-Teaching im Bildungswesen	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B2: (???) vie::les im Alltag. –	Etablierung von Team-Teaching im Bildungswesen	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B1: - vor allen Dingen viel mehr, viel mehr (ähm::) (...) also Mittel:: und, und vie:l mehr Stell'n –	Öffentliche Mittel und Personal unzureichend	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching

B2: - Ja, <u>klar</u> (<). Also ich glaub auch einfach mehr Persona::l, auch, ne.	Unzureichendes Personal	strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching
B4: - muss ja:: wirklich auch <u>permanent</u> (<) zwei Besetzungen mit einplanen (???) - zu zweit, sonst macht das Team-Teaching keinen Sinn, (...) ja?. (...) (...) Sonst hab` ich kein Tea::m. Das heißt, du müsstest ja:: <u>jede</u> Klasse doppelt besetzen.	Verstetigung der Doppelbesetzung für alle Schulklassen	strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching
B2: - und man müsste wirklich die Zeit auch bekommen, sich ab- abzusprechen.	Unzureichend Zeit	strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching
B1: - Abzusprechen und vorzubereiten. Zum Beispiel morgens gemeinsam. -	Unzureichend Zeit für gemeinsame Unterrichtsvor- und Nachbereitung	strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching
B2: - gemeinsam vor- und nachzubereiten. (...) Das ist, -	Unzureichend Zeit für gemeinsame Unterrichtsvor- und Nachbereitung	strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching
B4: - schwierig. Sage ich, also:: oft läuft's so:: (...) (ähm::) zwischen Tür und Angel oder man sagt, okay:: ich bereite (...) Mathe vor und du bereitest Deutsch vor. (<) Ja?:: Aber das ist auch nicht wirklich Team::-Teaching, ja?	Unzureichend Zeit für gemeinsame Unterrichtsvor- und Nachbereitung	strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching
B4: (...) Und (ähm::) alles, was darüber hinaus geh::t (<) wird schon schwierig, weil's auch von den Stundenplänen nicht, oft nicht (...) passt, ne (<). Da:: (<) hab' <u>ich</u> montags zwei, drei Stunden (<) und mein Partner:: aber freitags:: (<) und dann (...) (...) ist die Frage:: (<) (...) wo trifft man sich? Also, trifft man sich nach:: <u>vier::</u> Ja? (...) (...) Was für, für mich vielleicht auch blöd ist, - weil ich eigentlich um eins Schluss hätte. Wenn mein Team-Partner aber	Antizyklische Stundenpläne der Lehrkräfte und fehlende Räumlichkeiten zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung	strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching

<p>erst um vier Schluss hat (<) (...) wart´ ich bis um vier, oder umgekehrt, ne. Das ist halt (ähm::) (...) (...) ich glaub, man müsste halt –</p>		
<p>B2: Naja:: (...) das, (...) das stimmt ja::, net. Mit dem, wenn die Struktur von Schule ja:: komplett nicht, (...) nicht darauf ausgelegt ist, dass man als Team arbeitet. (...) Dann (...) also, die, die Stundenpläne, all' die Tagesabläufe, die sprechen ja alle dagegen, ne. Man muss sich wirklich extrem organisieren, vieles über den Haufen werfen, damit man überhaupt dazu kommt, gemeinsam was zusammen zu:: (...) planen</p>	<p>Schulstruktur vor Ort für Team-Teaching ungeeignet</p>	<p>strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching</p>
<p>B2: Also zum Beispiel Richard* und ich, wir <u>schwer::</u> haben wir es manchmal, einen gemein- samen Punkt zu finden, wo wir uns absprechen können. (...) (mhm), weil ja dann donnerstags nur Richard da ist und ich dann wieder wo anders bin. So ist das. (...)</p>	<p>Antizyklische Stundenpläne der Lehrkräfte und fehlende Räumlichkeiten zur gemein- samen Unterrichtsvorbereitung</p>	<p>strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching</p>
<p>B2: Es gibt ja:: Schulen:: die, das durchaus durchgehend machen und die organisieren ihren Alltag auch anders. Ihre Stundenpläne entsprechend von, von per se, also von vorn- herein. [holt tief Luft] Und dann:: (...) (...) funktioniert das auch, ne.</p>	<p>Schulstrukturen für Team- Teaching prinzipiell reali- sierbar</p>	<p>strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching</p>
<p>I: Eine kurze Verständnisfrage: Habe ich das von Anfang des Projektes falsch verstanden, dass es in Förderschulen in Rheinland-Pfalz grundsätzlich so ist, dass noch (...) also::, laut Gesetz oder Schulordnung - oder wie das auch immer heißt - noch eine zusätzliche pädagogische Kraft einem zur Verfügung steht? Habe ich das:: -</p>	<p>Gesetzliche Voraussetzungen für eine Doppelbesetzung</p>	<p>strukturell- bildungspolitische Voraus- setzungen für Team- Teaching</p>

B1: Nee, also:: wir haben keine pädagogische Kraft. An Schulen (ähm::) per se:: müssen doppelt besetzt sein, (<) an E-Schulen, also Schulen, mit, mit (äh::) Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Die:: und auch (ähm::) körperliche::, ne (<)- also G-G-Schulen – geistig und, und (...) körperliche (<)..	Gesetzliche Voraussetzungen für eine Doppelbesetzung	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
I: Aber die D.-Schule ist doch eine Förderschule mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt, oder etwa nicht?	Gesetzliche Voraussetzungen für eine Doppelbesetzung	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B4: Ja, aber auch nur, weil wir noch eine Außengruppe haben, ne (<). Und ansonsten (...) ham wir:: (...) da also:: die haben da auch einen ganz anderen Klassenschlüssel.	Gesetzliche Voraussetzungen für eine Doppelbesetzung	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B4: Also in diesen Schulen dürfen ja auch nur acht Schüler pro Klasse (...) <u>und</u> doppelt besetzt, ne. (...)	Gesetzliche Voraussetzungen für eine Doppelbesetzung	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B1: Und das wär' ja bei uns – (...) ist, ist ja eigentlich nirgendwo mehr Doppelbesetzung drin (...)	Doppelbesetzung im Forschungsfeld nicht mehr vorhanden	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B1: (...) An <u>dieser</u> Schule haben wir <u>keine</u> Doppelbesetzung mehr.	Doppelbesetzung im Forschungsfeld nicht mehr vorhanden	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B5: (Mhm) Also weil, (...) weil es einfach praktisch nicht mehr gemacht wird, o::der (<) ?	Ursache für fehlende Doppelbesetzung	Fehlende Doppelbesetzung im Forschungsfeld
B1: Weil auch keine Leute mehr da sind –	Unzureichendes Personal	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B2: Weil keiner da is.	Unzureichendes Personal	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B4: Nicht genu::g -	Unzureichende Ressourcen	strukturell-bildungspolitische Voraus-

		setzungen für Team-Teaching
B5: Ja, das meine ich nicht, aber gesetzlich (...) ? –	Gesetzliche Voraussetzungen für eine Doppelbesetzung	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B1: (holt tief Luft) Ob das jetzt gesetzlich so is, oder so:: sein soll, weiß ich nicht. Oder ob da steh::t (...) es, es <u>sollte</u> (<) ? (...) (...) <u>Sollte::</u> is ja immer so'ne Sache –	Unklarheit bezüglich der gesetzlichen Voraussetzungen für eine Doppelbesetzung	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B2: - (Lacht) (...) Auslegungssache. Das kennen wir ja::	Schulstruktur vor Ort für Team-Teaching ungeeignet	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B1: Da:: (...) - (...) (...) müssen wir (...) die: Frau –	Einbindung der Schulleitung bezüglich der Schulstruktur	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
B2: - wir kommen noch auf dumme Idee::n, das einzufordern. (lacht). Das wär' aber mal ganz witzig.	Mangelnde Veränderungsbereitschaft der Schulleitung bezüglich der Schulstruktur	strukturell-bildungspolitische Voraussetzungen für Team-Teaching
I: Wäre es aus eurer Sicht realistisch, dass (...), wenn man mal jetzt Zukunftspläne schmieden könnte, (...) sich ein Team-Teaching auch langfristig aus einer <u>Lehr</u> (<)kraft, also jemand mit einem Lehramtsstudium und aus einer Sozialpädagogin zusammensetzt?	Interdisziplinäre Doppelbesetzung im Unterrichtsetting	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B1: Mit Sicherheit ist es sinnlich machbar. Es gibt (...) also:: is natürlich machbar, ne:: (<). (...)	Interdisziplinäre Doppelbesetzung machbar	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B1: (...) Das kommt halt auf die betreffenden Personen an.	Interdisziplinäre Doppelbesetzungen von Personen abhängig	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B1: Also ich mein', (...) Des sind ja::: (ähm::) die müssen zusammenarbeiten können, ne (<) - klar.	Interdisziplinäre Doppelbesetzungen von zwischenmenschlichen Faktoren abhängig	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge

B2: Genau. So menschlich sowieso:: (...)	Interdisziplinäre Doppelbesetzungen von zwischenmenschlichen Faktoren abhängig	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B2: (...) Aber an sich, glaub ich, ist wichtig bei der Sache, glaub' ich, die Kombi:: zwisch-	Fachliche Unterschiede	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B2: Weil man <u>doch</u> , als So::zialpädagoge vielleicht ´nen ander'n Hintergrund, ein anderes Wissen mitbringt einfach, als wir. (...)	Fachliche Unterschiede	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B2: (...) Ich meine, ganz einfach, wie viel hat man in der Praxis tatsächlich mit Schülern (ähm) gelernt, als man noch im Studium war? Gut, im Ref. dann, aber im Referendariat ist der Fokus noch mal mehr auf die Prüfungen ausgelegt, oder? Nicht auf, (ähm::) (...) wirklich das Unterrichten an sich. (...)	Unzureichende Praxisanteile im Lehramtsstudium	Theorie-Praxis-Transfer während des Lehramtsstudiums
B2: (...) Ich glaub', der Sozialpädagoge hat noch mal vielleicht –	Fachliche Unterschiede	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B1: - Wobei, ich glaube, die Studentin:: (<) die::: die lernen scho::n jetzt auch mehr, als wir so früh::er.	Erhöhte Praxisanteile während des Lehramtsstudiums im Vergleich zu früher	Theorie-Praxis-Transfer während des Lehramtsstudiums
B2: Ja, das stimmt schon. –	Erhöhte Praxisanteile während des Lehramtsstudiums im Vergleich zu früher	Theorie-Praxis-Transfer während des Lehramtsstudiums
B1: Wird auch mehr berücksichtigt, glaub' ich.	Erhöhte Praxisanteile während des Lehramtsstudiums im Vergleich zu früher	Theorie-Praxis-Transfer während des Lehramtsstudiums
I: Inwiefern?	Erhöhte Praxisanteile während des Lehramtsstudiums im Vergleich zu früher	Theorie-Praxis-Transfer während des Lehramtsstudiums
B1: Da die Se::mina::re vielmehr darauf ausgelegt sind (...) (...) beispielsweise.	Erhöhte Praxisanteile während des Lehramtsstudiums im Vergleich zu früher	Theorie-Praxis-Transfer während des Lehramtsstudiums
I: Und fachlich gäbe es da keine Bedenken, dann? (...) (...) In dem Team-Teaching, weil, ich	Fachliche Unterschiede zwischen Sozialpädagogen und Lehrkräften	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge

mein' fachlich sind die Lehrkräfte ja noch mal ganz anders ausgebildet, jetzt sach ich mal, im Fach Mathe oder Physik, beispielsweise (holt tief Luft)		
B2: (...) (...) Naja:: (>) (...) Werden die so:: anders ausgebildet? Also: (...)	Fachliche Unterschiede zwischen Sozialpädagogen und Lehrkräften	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
I: - Ja::.	Fachliche Unterschiede zwischen Sozialpädagogen und Lehrkräften	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B2: So:: fach- also:::: als Sozialpädagoge? (<)	Fachliche Unterschiede zwischen Sozialpädagogen und Lehrkräften	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B1: - in der Ausbildung als Sozialpädagoge, oder was?	Verschiedene Ausbildungen	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B2: - zwischen Lehrer und:: (<) (...) ?	Verschiedene Ausbildungen	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
I: <u>Ge:nau::</u> (...) –	Verschiedene Ausbildungen	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
I: - ne, ne, ne also ich mein' jetzt das <u>Setting</u> , ob das jetzt denkbar wäre, Sozialpädagoge und Lehrer im Team-Teaching, wenn man das grad mal so:: überlegt (...) ?	Interdisziplinäre Doppelbesetzung im Unterrichtsetting	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B4: Ja, gut, die Frage is' halt, wenn man sagt, okay:: (...) man bereitet das zusammen vor::r und der, der Lehrer übernimmt quasi des fachliche (<) (...)	Fachliche Zuständigkeit bei der Lehrkraft, Unterstützung durch Sozialpädagoge	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B4: (...) Und man sacht dann a::ber (ähm::) (...) sch- also, die, die (...) (...) d-der Sozialpädagoge kann ja durchaus mit einsteigen. Oder auch gerade wenn's auch um die Sozialkompetenz in der Klasse geht, ne (<) (..)	Fachliche Zuständigkeit bei der Lehrkraft, Ergänzung durch Sozialpädagoge	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge
B4: (...) E::thik oder so:: (...) wo man so was macht. Dann kann der das vielleicht doch mal'n	Fachliche Zuständigkeit bei der Lehrkraft, Ergänzung durch Sozialpädagoge	Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge

<p>bisschen me-me::hr übernehmen. (...) Ja, das, das man das so aufteilt und (ähm::) <u>ganz</u> oft, also an der Förderschule ist es ja so, dass das vom <u>Stoff</u> her, was behandelt wird (..) (ähm::) ja eher so ist, dass man da durchaus auch <u>unterstützend</u> tä::tig sein kann, ja, also, (...) ohne, dass man das Fach jetzt unbedingt studiert haben muss. (...) (...) Finde ich. (...) (...)</p>		
<p>B1: Also ich denk', das ist durchaus möglich (...)</p>	<p>Schulstrukturen für Team-Teaching prinzipiell realisierbar</p>	<p>Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge</p>
<p>B1: (...) Ja und dann ergänzen sie sich eben wieder so gegenseitig, wie du das am Anfang von unserem Gespräch gesagt hast. (...) Wegen diesen unterschiedlichen <u>Sichtweisen</u> auch, die Kinder auch</p>	<p>Pädagogische Mitarbeiterin als Ergänzung</p>	<p>Zukunftsvision einer Doppelbesetzung durch Lehrkraft und Sozialpädagoge</p>
<p>B4: (...) das muss man halt auch mö::gen (...) manchmal kommt man halt auch mit seiner Klasse nicht wie::ter, als Lehrerin, weil man sacht, <u>hier</u> ich hab' so:: viele Baustellen in der Klasse. Ich weiß gar net. (...) Da ist es manchmal hilfreich, wenn man wirklich zu zweit drin ist, weil man dann (...) <u>alle</u> Zeit hat, (...) oder (...) die Schüler zu beobachten und man hat seinen Blickwinkel, ne (<). Wo man sagen kann, okay::: da - eigentlich ist <u>das</u> dass Problem und da müssen wir mal gucken, wie::: - .</p>	<p>Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich</p>	<p>Doppelbesetzung als gegenseitige Bereicherung</p>
<p>B2: -und auf Klassenebene, auf der man dann viele Baustellen hat, (ähm::) ob eben, d-die, zweite Person, die das eben mit beobachtet – kriegt - so ein Sozialpädagoge hat ja vielleicht auch mehr Erfahrung darin, eine Gruppe zusammen zu bringen, oder ne, so Konflikte auf eine andere Art und Weise zu klären. Weil, wär'</p>	<p>Sozialpädagoge mehr Erfahrung im Konfliktmanagement</p>	<p>Sozialpädagoge fördert Klassengemeinschaft</p>

jetzt so, theoretisch zumindest, ja?		
B1: Ja, und auch nicht so die::ses (ähm) also das fachliche, was bei dem Lehrer vielleicht manchmal echt in Vordergrund rutscht (ähm::) (...)	Fachliche Zuständigkeit bei der Lehrkraft, Unterstützung durch Sozialpädagoge	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
B1: (...) wie, wie haben wir eben gesagt? (Ähm::) Ja:: wir konnten alle nicht verstehen, dass der Ralf* nach Hause geschickt worden ist, weil man muss doch <u>gra::de</u> mit so:: schwierigen arbeiten, ne (<). Und da habe ich grade auch noch mal so gedacht, (...) so:::, hoppla, (lacht). So, ne (<) (lacht) (...) der reagiert ja jetzt ganz anders, ne. Und halt die::sen Blick, so das man den nicht aus den Augen verliert, ne (<) dafür ist das - ist so'ne Zusammenarbeit auch gut	Unterschiedlicher Zugang zu Schülern	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
B2: (lacht) (....) Stimmt, (mhm), ja:::, wie oft, <u>genau</u> , also ich hab' auch immer das Zie::l vor Augen, ich will im Unterricht <u>diesen</u> Stoff jetzt durchbringen, <u>wei:::l</u> , (<) es kommt ja irgendwann die nächste Klassenarbeit und so. Das, das hatten wir ja auch oft, diese Thema, ne.	Curricularer Fokus der Lehrkraft	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
B1: Klar, und natürlich gibt es Situationen, wo der Sozialpädagoge schon denkt (...) so:::, (...) (....) der arme Ralf [lautes lachen der gesamten Gruppe]. (...) Der muss doch auch wieder mitarbeiten, oder so::: (...) Ja, aber::: aber klar, da ist dann das fachliche doch wieder da und dieses so::: ich muss aber sehen, dass hier Ruhe ist, weil ich habe noch ganz viele andere Kinder in der Klasse sitzen und die wollen ja auch wats le:::men, ne (<). Und da kommt jetzt dieses <u>ler-nen</u> , ne. Aber – (...)	Curricularer Fokus der Lehrkraft	Nicht schulisches Personal für Perspektivenwechsel hilfreich
B2: Das stimmt.	Curricularer Fokus der Lehr-	Nicht schulisches Personal

	kraft	für Perspektivenwechsel hilfreich
I: O::kay::?? (...) (...) Also ich hab' jetzt keine weiteren Fragen auf dem Blatt Papier stehen. Danke dafür, dass ihr jetzt hier so offen gesprochen wurde und ich werde das Ding jetzt ausschalten, okay? (<) (...) (...)	Beendigung des Interviews	Ende des Gruppeninterviews

(vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 208f)

5.3 Axiales Kodieren nach Glaser/Strauss: Gruppeninterview Lehrkräfte

Zu einem früheren Zeitpunkt dieser Dissertation ist bereits erwähnt worden, dass das axiale Kodieren in der grounded theory nach Glaser und Strauss an dem Punkt einsetzt, an dem eine bestimmte Kategorie zu einer vertiefenden Analyse herangezogen wird (vgl. Pkt. 4.2.1 b, S. 87 ff.). Durch das axiale Kodieren werden spezielle Transkriptionssegmente systematisch destilliert, die systematisch zu Korrelationen des immanenten Sinngehalts herausgearbeitet werden. Mit dem axialen Kodieren werden die verschiedenen Aussagen des Gruppeninterviews in Beziehung zueinander gesetzt. Dieser Vorgang ist insbesondere für das hier verwendete Gruppeninterview von großer Bedeutung, um unartikulierte Einzelmeinungen abstrahieren zu können, die in der Gruppendiskussion unter Umständen durch dominantere Gruppenmitglieder nicht so zur Geltung gekommen sind und somit Schlüsselkategorien zu Tage fördern kann. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass das axiale Kodieren im Rahmen der grounded theory nach Glaser und Strauss nicht isoliert operationalisiert werden kann, da sich dieser Kodiervorgang auf den vorangegangenen Prozess des offenen Kodierens bezieht. Breuer beschreibt das axiale Kodieren im Grounded-Theory-Modus als paradigmatisches Modell, bei der bisher unentdeckte Phänomene auftauchen können, die zuvor noch unentdeckt geblieben sind. Während des axialen Kodierens konnte beispielsweise offen gelegt werden, dass die Teilnehmer des Gruppeninterviews unterschiedliche Vorstellungen vom Team-Teaching als Unterrichtsmethode haben. Ein sehr wichtiges Phänomen, dass im erhobenen Datenmaterial im Verlaufe des offenen Kodierens bisher unerkannt geblieben ist. Zu Beginn des Gruppeninterviews hat eine der Befragten angegeben, dass die projektbeteiligte Doppelbesetzung nicht die Kriterien des klassischen Team-Teachings erfülle, da

hierfür zwei Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für die Förderschule zeitgleich unterrichten müssen. Zu einem späteren Zeitpunkt hat sich durch das axiale Kodieren herausgestellt, dass die Aussage der Lehrkraft zu Beginn des Gruppeninterviews nicht von allen Befragten des Gruppeninterviews geteilt wird. Diese Schlüsselkategorie konnte erst im Rahmen des axialen Kodierens aufgedeckt werden und hat sich dadurch verdichtet, dass die Doppelbesetzung im Unterricht grundsätzlich positiv bewertet wird und mit einer Arbeitserleichterung im Unterrichtsgeschehen einhergeht, obwohl sich das Team aus einer Lehrkraft mit der Lehrbefähigung für Förderschulen und einer außerschulischen, sozialpädagogischen Fachkraft zusammensetzt.

Konzept	Kategorie
1) Legitimation der eigenen Rolle in der Verantwortung als Klassenleitung	Abgrenzung der Lehrkräfte vom Projekt/Rollenkonflikt
2) Artikulation der Irritation hinsichtlich der Aufgabenverteilung im Projekt	
3) Grundgedanke des Projektes	
4) Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching*	
5) Differenzierung zwischen curricular-inhaltlichen (Lehrkraft) und organisatorisch-peripheren Aufgaben (Projektmitarbeiterin)*	
6) Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching	
7) Klassische Merkmale des Team-Teaching während der Doppelbesetzung im Unterricht nicht erfüllt	
8) Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching	
9) Merkmale des klassischen Team-Teaching im Projektunterricht erfüllt	
10) Pädagogische Mitarbeiterin ergänzt,	

ersetzt curriculare Aufgabe der Lehrkraft jedoch nicht	
11) <i>Keine Differenzierung zwischen curricular-inhaltlichen (Lehrkraft) und organisatorisch-peripheren Aufgaben (Projektmitarbeiterin) im Unterrichtsetting*</i>	↑ *Ambivalente Diskrepanz zwischen Konzept 4, 5,7 und 11 ↓
12) (Differenzierung zwischen Doppelbesetzung im Projekt und klassischem Team-Teaching	
13) Fachliche Unterschiede zwischen Sozialpädagogen und Lehrkräften	
14) Verschiedene Ausbildungen	
15) Fachliche Zuständigkeit bei der Lehrkraft, Unterstützung durch Sozialpädagoge	
16) Artikulation von Vorteilen/Arbeitserleichterung der Klassenleitung durch Projektmitarbeiterin	
17) Unterrichtsmethode Team-Teaching wird als Arbeitserleichterung im Unterrichtsetting empfunden	
18) Vorteile des Team-Teachings im Unterrichtsetting	
19) Ergänzung ist hilfreich für Lehrkraft und Schüler	
20) Vorteile einer Doppelbesetzung im Unterrichtsetting	Arbeitserleichterung durch Ergänzung einer Projektmitarbeiterin von Vorteil
21) Vorteile einer Doppelbesetzung im Unterrichtsetting	
22) Entlastung der Lehrkraft	
23) Öffentliche Mittel und Personal unzureichend	
24) Unzureichendes Personal	
25) Unzureichende Ressourcen	
26) Unzureichend Zeit für gemeinsame	

Unterrichtsvor- und Nachbereitung	
27) Antizyklische Stundenpläne der Lehrkräfte und fehlende Räumlichkeiten zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung	
28) Schulstruktur vor Ort für Team-Teaching ungeeignet	
29) Doppelbesetzung im Forschungsfeld nicht mehr vorhanden	
30) Mangelnde Veränderungsbereitschaft der Schulleitung bezüglich der Schulstruktur	

5.4 Selektives Kodieren nach Glaser/Strauss: Gruppeninterview Lehrkräfte

Im vierten Kapitel dieser Dissertation ist der Prozess des theorieorientierten Kodierens im Rahmen der Grounded theory nach Glaser und Strauss ausführlich beschrieben worden (vgl. Pkt. 4.2.1, S. 82ff.). Zusammengefasst wird an dieser Stelle nochmals wiederholt, dass das offene, axiale und selektive Kodieren demzufolge im Gesamtzusammenhang als Dreischritt erfolgt. Das selektive Kodieren dient in diesem Abschnitt zur Bildung von Schlüsselkategorien. Durch das offene Kodieren ist das Datenmaterial des Gruppeninterviews im Rahmen dieser Dissertation „aufgebrochen“ (Böhm 2008, S. 49) worden. Durch das axiale Kodieren sind zur weiteren Differenzierung der bestehenden Kategorien neue (Schlüssel-)Kategorien herausgebildet worden, sodass insgesamt vier Schlüsselkategorien entstanden sind, die in einem dichten Beziehungsnetz zueinander stehen. Przyborski und Wohlrab-Sahr fassen zusammen, dass der dritte Analyseschritt des selektiven Kodierens nur jene Konzepte und Kategorien erfassen soll, die für die Schlüsselkategorie relevant sind (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 205).

Schlüsselkategorie 1: Abgrenzung der Lehrkräfte vom außerschulischen Projekt „KODEX“

Die Analyse des Datenmaterials hat zu Beginn des Gruppeninterviews mit der ersten Schlüsselkategorie verdeutlicht, dass sich die befragten Lehrkräfte sehr deutlich vom Projekt „KODEX“ in ihrer Berufsrolle abgrenzen. So ist bereits im Rahmen des offenen Kodierprozesses deutlich geworden, dass den Lehrkräften die Richtigstellung der Rollenaufteilung im Unterricht während der projektbezogenen Unterrichtseinheit

ten in einer Doppelbesetzung besonders wichtig ist. Dieses Phänomen verdichtet sich zunehmend während der weiteren Analyse in vielen Konzepten. Besonders deutlich wird dieses Phänomen durch das Konzept der Legitimation der eigenen Berufsrolle in der Verantwortung als Klassenleitung (Konzept 1) und verdichtet sich verifizierend durch die Differenzierung zwischen der Doppelbesetzung im Projekt „KODEX“ und den Merkmalen eines klassischen Team-Teachings, da aus Sicht der befragten Lehrkräfte die charakteristischen Eigenschaften eines realen Team-Teachings in der projektbezogenen Doppelbesetzung faktisch nicht erfüllt seien (Konzepte 6,7 und 9):

Dies zeige sich alleine schon an der Tatsache, dass im Rahmen der projektbezogenen Doppelbesetzung keine zwei Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für das Förder-schullehramt im Unterrichtsetting gelehrt haben.

Darüber hinaus verdichtet sich dieses Phänomen durch eine weitere Differenzierung bzw. klare Aufgabenverteilung. Aus der Analyse der Daten wird deutlich, dass die befragten Lehrkräften mehrfach artikulieren, dass die curriculare Verantwortung bei der Lehrkraft liegt, die durch eine organisatorisch-periphere Ergänzung der Projektmitarbeiterin (Sozialpädagogin) im Rahmen der projektorientierten Doppelbesetzung flankiert wird (Konzept 5). Dies wird durch das Konzept 13 (fachliche Unterschiede) und durch das Konzept 14 (verschiedenen akademische Ausbildungen) deutlich.

Schlüsselkategorie 2: Wahrung der eigenen Berufsrolle

Die deutliche Abgrenzung der Lehrkräfte geht aus Sicht des Feldforschers mit der Wahrung der eigenen Berufsrolle einher. Denn: Die Konzepte 16 und 22 zeigen, dass die projektbezogene Doppelbesetzung von den Lehrkräften als Arbeitserleichterung und Entlastung wahrgenommen wird und die Ergänzungen der Projektmitarbeiterin hilfreich für die Schüler sowie Lehrkräfte gewesen sind (Konzepte 17 und 19). Die Analyse der Schlüsselkategorien 1 und 2 lässt die These zu, dass die Lehrkräfte sich in ihrer Berufsrolle zwar deutlich vom Projekt abgrenzen, die projektbezogene Entlastung durch die Sozialpädagogin jedoch befürworten, sodass die anfängliche Abgrenzung die Wahrung der eigenen Berufsrolle als Lehrkraft implizieren könnte.

Schlüsselkategorie 3: Außerschulische Akteure im Unterricht sorgen für Perspektivenwechsel

Die Analyse des Datenmaterials hat im weiteren Verlauf des Gruppeninterviews offengelegt, dass trotz der fachlichen bzw. berufsbezogenen Unterschiede die pädagogische Arbeit auf Augenhöhe stattgefunden hat (Konzept 23). Diese Aussage lässt die Interpretation zu, dass die gemeinsame Arbeit im Unterrichtsetting von einer gegenseitigen Wertschätzung und Achtung geprägt gewesen ist. Dies könnte ein weiterer Beleg dafür sein, dass die Abgrenzung der Lehrkräfte sich nicht auf eine graduelle Differenzierung zwischen der Sozialpädagogin und den Lehrkräften bezieht, weil das Lehramt im Gegensatz zum Studium der Sozialpädagogik ausschließlich an der Universität angeboten wird.

Dies könnte ein weiterer Beleg dafür sein, dass die Abgrenzung der Lehrkräfte mit der Wahrung der eigenen Berufsrolle zusammenhängt. Oder anders ausgedrückt: Die Lehrkräfte grenzen sich durch die originäre Aufgabe des Unterrichtens in ihrer Berufsrolle von außerschulischen Berufsgruppen ab. Gleichwohl ist zu erwähnen, dass der Ideenreichtum des außerschulischen Personals (Konzept 24) die Lehrkräfte bereichert (Konzept 29) und die Unterrichtsmethoden erweitert hat (Konzept 28). Aus den Konzepten 24 und 25 wird ersichtlich, dass das außerschulische Personal für einen Perspektivenwechsel gesorgt hat, der im Einzelunterricht aufgrund des fehlenden Feedbacks nicht möglich gewesen wäre (Konzept 27). Dies hat sich insbesondere im Umgang mit Konflikten innerhalb des Klassenverbands bemerkbar gemacht (Konzept 30), da die Sozialpädagogin einen anderen Zugang zu Schülern gehabt hat (Konzept 31). Während des offenen Kodierprozesses artikuliert eine Lehrkraft, dass dies wahrscheinlich daran liegen könnte, dass Lehrkräfte häufig einen sehr fokussierten Blick auf curriculare Verpflichtungen und Unterrichtsnoten haben, von denen sich die Sozialpädagogin frei machen könne.

Schlüsselkategorie 4: Grundvoraussetzungen für klassisches Team-Teaching nicht gegeben

Die Analyse des Gruppeninterviews hat ferner ergeben, dass die Lehrkräfte aufgrund der Arbeitsentlastung grundsätzlich offen für eine dauerhafte Doppelbesetzung wären, dies jedoch aufgrund fehlender Grundvoraussetzungen nicht realisierbar sei. Dem Konzept 32 ist zu entnehmen, dass die befragten Lehrkräfte allesamt monierten, dass sich für eine dauerhafte Doppelbesetzung sowie beständige Arbeitsentlastung primär die bildungspolitischen Rahmenbedingungen verändern müssen. Das Land stellt nicht ausreichend Mittel zur Verfügung, die benötigt würden, um das

Team-Teaching durch den erhöhten Personalbedarf langfristig zu institutionalisieren (Konzept 32). Es fehlen dafür schlichtweg sämtliche Ressourcen (Konzept 34). Darüber hinaus lässt sich das Team-Teaching im Forschungsfeld aufgrund von strukturellen Gegebenheiten bzw. organisatorischen Rahmenbedingungen nicht realisieren. Dem Konzept 36 ist zu entnehmen, dass die antizyklischen Stundenpläne der einzelnen Lehrkräfte im Kollegium und die fehlenden Räumlichkeiten zur gemeinsamen Unterrichtsvor- und Nachbereitung nicht vorhanden sind.

Aus der Analyse des Datenmaterials wird deutlich (Kategorie 38), dass vor der Datenerhebungsphase eine andere Rektorin die Verantwortung für die Schule hatte und der Unterricht durch einen Sozialpädagogen ergänzt wurde. Dies ist nun nicht mehr der Fall und aus dem Konzept 39 wird deutlich, dass für ein institutionalisiertes Team-Teaching im Forschungsfeld die notwendige Veränderungsbereitschaft der Schulleitung vorhanden sein muss.

6. Datenauswertung

Im vorherigen Kapitel (vgl. Pkt. 3.1.7, S. 67) sind fünf Hypothesen³⁸ in Bezug zur zentralen Fragestellung der Dissertation formuliert worden, die in diesem Abschnitt verifiziert bzw. falsifiziert werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der vorangegangenen Aussage wird das Forschungsdesign nochmals kurz dargestellt: In Kapitel 3.1.4 (vgl. S. 56f.) ist der Beobachtungsleitfaden als quantitatives Erhebungsinstrument³⁹ beschrieben worden. Der Beobachtungsleitfaden nach Helmke ist für die teilnehmende Unterrichtsbeobachtung in insgesamt sechs übergeordnete Qualitätsbereiche unterteilt worden, denen wiederum verschiedene Indikatoren⁴⁰ inhärent sind, mit denen die Unterrichtsqualität während der Unterrichtsbeobachtung mittels Ordinalskala (Skalenniveau 1-4) dokumentiert wird. Die Items der jeweiligen Qualitätsbereiche werden durch die „Lehrperson“ (LP) und „Schüler“ (SCH) abgebildet. Zudem können mit dem Beobachtungsleitfaden die „realisierten Sozialformen“, die „Nutzung neuer Medien“ und der Einsatz von „offenen Unterrichtsformen“ quantitativ erhoben

³⁸ Der Verfasser hat sich aus redaktionellen Gründen dagegen entschieden, die fünf Hypothesen im Rahmen des Fazits zum wiederholten Male explizit aufzuführen, sodass der Verweis auf das entsprechende Kapitel 5.1 auf Seite 92 an dieser Stelle ausreicht.

³⁹ Der Beobachtungsleitfaden ist der Anlage beigelegt und kann dort detaillierter eingesehen werden.

⁴⁰ Der Autor hat sich dafür entschieden, die verschiedenen Kategorien nicht erneut im Fließtext aufzuzählen, sodass die Kategorien in dieser Fußnote nachfolgend nur kurz genannt werden: Kategorie a) Klassenmanagement, Kategorie b) Lernförderliches Klima, Kategorie c) Unterrichtsstrukturierung und Konsolidierung, Kategorie d) Schüleraktivierung und Kategorie e) Unterrichtsdifferenzierung.

werden. Der Verfasser hat sich bei der Hypothesenbildung jeweils an der zentralen Fragestellung („*Team-Teaching: Eine zukunftsfähige Unterrichtsmethode für Förder-schulen? – Eine Fallstudie*“) der hiesigen Fallstudie abgearbeitet, die eine Korrelation impliziert, mit der empirisch untersucht wird, ob und inwieweit das Team-Teaching als Unterrichtsmethode einen unmittelbaren Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat.

Die Auswertung der einzelnen Qualitätsmerkmale⁴¹ für das Gütekriterium der „*Differenzierung*“ (c) weist einen deutlichen Wert im Negativsegment auf, sodass das Team-Teaching im Rahmen dieser Fallstudie keinen unmittelbaren Einfluss auf den Grad der Binnendifferenzierung (Hypothese 1) hat. Der Grad der Strukturiertheit einer Unterrichtseinheit (Hypothese 2) ist dem Qualitätsmerkmal des „*Klassenmanagements*“ (a) zugeordnet. Unter dem Qualitätsmerkmal ist zudem die effektive Zeitausnutzung der Unterrichtszeit (Hypothese 4) subsumiert, sodass sich die nachfolgende Verifikation auf beide Hypothesen gleichermaßen bezieht: Die Auswertung des quantitativen Datenmaterials belegt empirisch, dass die Unterrichtsmethode des Team-Teachings signifikant mit dem Strukturierungsgrad einer Unterrichtseinheit korreliert, da das Qualitätsmerkmal „*Klassenmanagement*“ mit 17 positiven Punktwerten den höchsten Wert im Positivsegment aufweist. Der Aktivierungs- und Konsolidierungsgrad der Schüler (Hypothese 3) ist dem Qualitätsmerkmal des „*lernförderlichen Klimas*“ (b) zugeordnet und weist mit einem akkumulierten Gesamtsaldo von +13 positiven Punktwerten den zweithöchsten Wert im positiven Segment auf.

Diese Datenlage lässt darauf schließen, dass die Unterrichtsmethode des Team-Teachings einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation der Schüler und ein lernförderliches Unterrichtsklima hat. Ein lernförderliches Unterrichtsklima (Qualitätsmerkmal b) hängt jedoch zumeist auch vom Strukturierungsgrad des Unterrichts (Qualitätsmerkmal a) ab, sodass das lernförderliche Unterrichtsklima mit dem Klassenmanagement korreliert und nicht alleine auf die Unterrichtsmethode des Team-Teachings zurückgeführt werden kann. Die Auswertung der quantitativen Datenlage lässt ferner die Aussage zu, dass die Unterrichtsmethode des Team-Teachings keinen unmittelbaren Einfluss auf den Variationsgrad von eingesetzten Sozialformen (Hypothese 5) hat. Von zwölf Unterrichtsmethoden war bis auf zwei Ausnahmen der

⁴¹ Die Überprüfung der Hypothesen basiert auf dem quantitativen Datenmaterial (akkumulierter Gesamtsaldi auf Basis einer differenzierten Einzelauswertung der Merkmalsausprägungen zu allen drei Qualitätsmerkmalen des Beobachtungsleitfadens: a) Klassenmanagement, b) Lernförderliches Klima und c) Differenzierung (Tabelle 5, S. 96).

Frontalunterricht an der Tafel bzw. am Overheadprojektor die dominierende Sozialform.

Zudem ist generell anzumerken, dass die Interpretation des zugrunde liegenden Datenmaterials insbesondere eines deutlich gemacht hat: Eine valide Aussage zu einem Korrelationseffekt zwischen dem Team-Teaching als Unterrichtsmethode und dem Grad der Unterrichtsqualität lässt sich nicht treffen, da vor allem die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen in keiner der überprüften Qualitätsmerkmale eine derartig signifikante Merkmalsausprägung hervorgebracht hat, die eine valide Aussage zur eben genannten Korrelationsvermutung zulässt. Darüber hinaus ist bei der Interpretation des quantitativen Datenmaterials aus Sicht des Forschers zu berücksichtigen, dass der Grad des Klassenmanagements im Rahmen der Unterrichtsplanung von den verantwortlichen Lehrkräften vermutlich sehr dezidiert vorbereitet worden ist, wenn zuvor bekannt war, dass Dritte den Unterricht beobachten und zur Auswertung dokumentieren.

7. Fazit und Ausblick

Die Auswertung des qualitativen Datenmaterials hat sehr differenzierte Ergebnisse hervorgebracht. Nicht alle Ergebnisse entsprechen den Erwartungen und dem unmittelbaren Forschungsinteresse des Verfassers, sondern haben sich im Forschungsprozess als gewinnbringende Einsichten und forschungsfördernde Elemente erwiesen. Einerseits ist durch das kodierte Datenmaterial sehr deutlich geworden, dass sich die Befragten in ihrer Berufsrolle als Lehrkraft von dem außerschulischen Forschungsprojekt distanzieren (vgl. Transkriptzeilen 68-74, 92-96) und die projektbezogene Doppelbesetzung nicht mit dem klassischen Team-Teaching gleichgesetzt werden könne (vgl. Transkriptzeilen 87 88), da hierfür zwei Förderschullehrkräfte mit der Lehrbefähigung für das Lehramt den Unterricht gemeinsam hätten vorbereiten, durchführen und nachbereiten müssen. Die Abgrenzung zum außerschulischen Forschungsprojekt ist unisono (vgl. Transkriptzeilen 15-23, 43-47) durch die originäre Aufgabe des Unterrichtens als Klassenleitung bzw. die curriculare Hauptverantwortlichkeit im Rahmen der projektbezogenen Doppelbesetzung begründet worden, wengleich die Doppelbesetzung als solches durchweg als positive Arbeitserleichterung (vgl. Transkriptzeilen 66, 79-81, 111-115, 119-121, 126, 130) bewertet wird. Die Lehrkräfte nehmen die Ergänzungen der außerschulischen Kooperationspartnerin als

Arbeitserleichterung wahr und betonen ferner, dass das außerschulische Personal für einen gewissen Perspektivenwechsel (vgl. Transkriptzeilen 119-121) gesorgt habe, der im Einzelunterricht nicht möglich gewesen wäre. Gleichwohl ist deutlich geworden, dass die flächendeckende Implementierung eines institutionalisierten Team-Teachings aufgrund fehlender Ressourcen nicht möglich (vgl. Transkriptzeilen 202, 206-207, 209, 211-213, 223-231, 238-247) ist. Denn hierfür müssten deutlich mehr Mittel zur Verfügung gestellt werden, um den erhöhten Personalbedarf langfristig zu decken. Angesichts des defizitären Landeshaushalts und der parlamentarisch beschlossenen Haushaltskonsolidierung ist jedoch nicht damit zu rechnen, dass die personellen Ressourcen für eine verstetigte Doppelbesetzung zur Verfügung gestellt werden können. Darüber hinaus lässt sich trotz der Offenheit der Lehrkräfte das Team-Teaching oder eine interdisziplinäre Doppelbesetzung im Forschungsfeld aufgrund fehlender Rahmenbedingungen nicht umsetzen. Die antizyklischen Stundenpläne der einzelnen Lehrkräfte im Kollegium und die fehlenden Räumlichkeiten zur gemeinsamen Unterrichtsgestaltung sind nicht vorhanden und für die Änderung der Rahmenbedingungen fehlt die notwendige Veränderungsbereitschaft der Schulleitung.

Der Einsatz zweier Erhebungsinstrumente ist aus Sicht des Verfassers zur Überprüfung der zentralen Fragestellung notwendig gewesen, da das quantitative Datenmaterial auf Grundlage der dokumentierten Unterrichtsbeobachtungen des Feldforschers generiert wurde, sodass eine belastbare Objektivität nicht gewährleistet ist. Zudem ist an dieser Stelle noch zu erwähnen, dass der Forscher den Lehrkräften im Feld durch das außerschulische Projekt („KODEX“) bereits bekannt bzw. vertraut gewesen ist. Das hat Vor- und Nachteile. Der Zugang zum Forschungsfeld (Unterricht) hätte sich vermutlich deutlich schwieriger gestaltet, da ein unbekannter Forscher mit vielen Vorbehalten konfrontiert werden könnte. Gleichwohl besteht die Gefahr eines Rollenkonflikts, bei dem der Forscher nicht ausreichend Distanz zu seiner Rolle innerhalb des außerschulischen Projektes („KODEX“) aufbaut, wie es sich bei dem Schlüsselerlebnis des Forschers (vgl. Pkt. 1.3.1, S. 25). Oder anders ausgedrückt: Die dokumentierten Beobachtungen des Feldforschers beziehen sich auf subjektiv wahrgenommene Phänomene im Unterrichtsgeschehen, die durch andere Beobachter womöglich anders wahrgenommen würden. Der modifizierte Beobachtungsleitfaden nach Helmke macht eine differenzierte Quantifizierung von Unter-

richtsbeobachtungen allerdings überhaupt erst möglich, da der Leitfaden zentrale Einflussfaktoren einer Unterrichtssequenz beinhaltet, die sowohl von exogener, als auch endogener Natur sind. Das Gruppeninterview mit den Lehrkräften hat hingegen Erkenntnisse hervorgebracht, die mit einem quantitativen Erhebungsinstrument nicht zu erheben gewesen wären. Die Auswertung des Gruppeninterviews hat durch das selektive Kodieren nach Glaser/Strauss (vgl. Pkt. 4.2.1 c, S. 89f., Pkt. 5.4, S. 116ff.) die Differenzierung von immanentem und dokumentarischem Sinngehalt ermöglicht. Durch die Bildung und Auswertung einzelner Interviewpassagen ist ein hinreichender Sachkontext gebildet worden, der den immanenten Sinngehalt des Gruppeninterviews aufdeckt und eine gegenstandsbezogene Theoriebildung zulässt, die sich auf normative bzw. soziale Bezüge des Unterrichtssettings (Forschungsfeld) bezieht.

Die zentrale Fragestellung der Fallstudie ist auf das Team-Teaching in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung beschränkt. Zu einem vorherigen Zeitpunkt der Dissertation ist beschrieben worden, dass die Förderschulen in Rheinland-Pfalz zunehmend zu Förder- und Beratungszentren institutionalisiert werden (vgl. Pkt. 3.3.2, S. 71f.) . Zudem ist im Rahmen der Dissertation bereits erwähnt worden (vgl. ebd.), dass das Land Rheinland-Pfalz mit der Schulgesetznovelle (2014) das Angebot der Schwerpunktschulen sukzessive ausgebaut hat. Mit der vorliegenden Fallstudie konnte zwar ein empirischer Beitrag zu dieser Unterrichtsmethode in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und sozial-emotionale Entwicklung geleistet werden. Gleichwohl ist der Forschungsbedarf für andere Schulformen wie die Schwerpunktschule oder das Förder- und Beratungszentrum vorhanden, sodass die Unterrichtsmethode des Team-Teachings in weiteren Evaluationen ausreichend berücksichtigt werden sollte, um weitere empirische Erkenntnisse zu sammeln.

Die Auswertung des qualitativen Datenmaterials hat zwar ergeben, dass sich die befragten Lehrkräfte von außerschulischen Fachkräften deutlich abgrenzen, da die Berufsrolle als Lehrkraft insbesondere an die Lehrbefähigung für das Lehramt gebunden ist. Die befragten Lehrkräfte haben sich gegenüber Doppelbesetzungen jedoch sehr offen gezeigt und außerschulische Unterstützungsleistungen als Arbeitserleichterung wahrgenommen. Zudem ist von den Befragten hervorgehoben worden, dass das außerschulische Personal für einen gewissen Perspektivenwechsel gesorgt hat, der im Einzelunterricht nicht möglich gewesen wäre. Damit zeigt sich auch in der vor-

liegenden Studie die ambivalente Haltung der Lehrkräfte zur Arbeit in multiprofessionellen Teams. Zu Beginn der Dissertation ist bereits ausgeführt worden, dass der pädagogische Umgang mit heterogenen Klassenstrukturen eine Lernkultur erfordert, die den unterschiedlichen Leistungsniveaus einzelner Schüler gerecht wird. (vgl. Freese 2014, S. 55f.). Die zunehmende Heterogenität im Unterrichtsetting hat die curricularen sowie pädagogischen Anforderungen der Lehrkräfte um ein Vielfaches erhöht, sodass aus Sicht des Verfassers der Ausbau der schulischen Inklusion zur zentralen Aufgabe der Bildungspolitik gehört und zunehmend gehören wird. Dabei sollten die Binnendifferenzierung und der Umgang mit interdisziplinären bzw. multiprofessionellen Teams zumindest ein modularer Bestandteil der Lehramtsausbildung sein. Unterrichtsettings, die den individuellen Entwicklungsständen der Schüler gerecht werden, erlauben eine Leistungsorientierung sowie gemeinsame Anerkennungskultur. Die HRK⁴² und KMK⁴³ plädieren mit einer Empfehlung aus 2015 für eine Lehrerbildung einer Schule der Vielfalt und weisen damit auf die Notwendigkeit einer inklusiven bzw. binnendifferenzierten Lehramtsausbildung hin. Hierbei wäre für die Lehramtsausbildung in Rheinland-Pfalz folgendes denkbar: Eine Neuakzentuierung der modularen Strukturen von bereits bestehenden Bachelor- und Masterstudiengängen, bei denen die bildungswissenschaftlichen Module bereits im Bachelorstudium für alle neu Immatrikulierten zur Pflichtveranstaltung werden und einen neuen inhaltlichen Zuschnitt haben, der um die Elemente: „Diagnostik“, „Beratung“ und „Kooperation“ ergänzt wird. Zudem sollte in sämtlichen Modulen der Aspekt der Heterogenität und Binnendifferenzierung insbesondere bei Transferleistungen ausreichend Berücksichtigung finden.

Bund und Länder haben sich 2013 auf das gemeinsame Förderprogramm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" verständigt. Mit einem Fördervolumen von insgesamt 500 Millionen Euro werden Forschungsprojekte an Hochschulen unterstützt, die Lehrkräfte ausbilden. Während der ersten Förderphase (2015- 2019) werden insgesamt 59 Hochschulen bundesweit mit 49 Projekten gefördert. In Rheinland-Pfalz sind drei Projekte an drei verschiedenen Hochschulstandorten förderungswürdig bewilligt worden, zu denen auch das vom Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Koblenz-Landau initiierte Forschungsprojekt „MoSAiK“ (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) mit rund 5,8 Mil-

⁴² HRK: Hochschulrektorenkonferenz

⁴³ KMK: Kultusministerkonferenz

lionen Euro geförderte Forschungsprojekt gehört. „MoSAik“ ist damit das größte geförderte Projekt in Rheinland-Pfalz, an dem 56 Professoren sowie Mitarbeiter unterschiedlichster Wissenschaftsdisziplinen beteiligt sind. Das Projekt „MoSAiK“ hat das Ziel, die Studierenden beim Zusammensetzen eines komplexen, aber konsistenten Konglomerats von Lernen, Schule, Unterricht und Bildung zu unterstützen.

Eine modularisierte Integration von Praxissegmenten soll ermöglichen, dass verschiedene theoretische Inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven besser aufeinander bezogen werden können. Praxiselemente können dabei alltägliche Situationen aus dem Unterrichtsetting sein. „MoSAik“ beinhaltet vier Säulen: Die erste Säule subsumiert die Analyse und zeitgemäße Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Mit der zweiten Säule wird die Entwicklung professioneller Kompetenzen über alle Phasen der Lehramtsausbildung fokussiert. Die dritte Säule beinhaltet hingegen verschiedene Aspekte professionellen Handelns im Umgang mit Heterogenität und Inklusion, während die vierte Säule einen empirischen Schwerpunkt hat und die konkrete Umsetzung multiprofessioneller Kooperationen im inklusiven Unterricht erforscht. Die vier Säulen des Projektes „MoSAik“ sind dabei zusammenhängend zu verstehen. Dabei arbeiten die Projektbeteiligten in verschiedenen interdisziplinären Tandems zusammen. Kurzum: "MoSAiK" führt einzelne Ausbildungsbereiche in der Lehrkräftebildung korrelativ zusammen, bei dem alle beteiligten Akteure in ein Gesamtkonzept gleichermaßen eingebunden werden.

Zudem hält Schor fest, dass die Lehrpläne normative Setzungen einer Gesellschaft widerspiegeln und eine wichtige Orientierungsform für die Lehrkräfte darstellen, in denen sich der curriculare Bildungsauftrag der Schule legitimiert (vgl. Schor 2007, S. 327). Schor schlussfolgert, dass Lehrpläne demzufolge eine „[...] begrenzte Haltbarkeitsdauer [...]“ (ebd.) von etwa einer Dekade haben. Die rheinland-pfälzischen Lehrpläne für die „Sonderschule“ („Schule für Lernbehinderte“) sind nicht für den Unterricht mit zwei Lehrkräften ausgelegt und müssten für das Team-Teaching entsprechend angepasst werden. Zudem sind die rheinland-pfälzischen Lehrpläne für die „Sonderschule“ veraltet⁴⁴ und müssten durch die Einrichtung von Lehrplankommissionen an die aktuellen pädagogischen Herausforderungen (Inklusion, Integration, Heterogenität, etc.) angepasst werden. Schor schlägt sonderpädagogische Leitkrite-

⁴⁴ Lehrpläne für Bildende Kunst; Biologie, Erdkunde (1985), Lehrplan für Deutsch (1996), etc.

rien eines zeitgemäßen Lehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen (FSL) vor. Dieser Lehrplan muss einen spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag definieren, der an den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist (integrativ-inklusive Ansatz). Die Entwicklung eines Leitbildes ist dabei in mehreren Arbeitsschritten mit dem gesamten Kollegium zu entwickeln, bei dem sich das Kollegium auf ein gemeinsames Grundverständnis von sonderpädagogischem Denken und Handeln verständigt. Es ist das Fundament normativer Setzungen, ein Minimalkonsens auf pädagogische Grundsätze, die für alle Lehrkräfte maßgebend ist. Mit den Leitkriterien werden individualisierte Bildungs-, Erziehungs- und Förderangebote erarbeitet, bei denen die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (personale und soziokulturelle Bedingungsfaktoren) angemessen berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 328 ff.).

An dieser Stelle ist außerdem noch zu erwähnen, dass die Förderschulen in Rheinland-Pfalz zunehmend in Förder- und Beratungszentren überführt werden, sodass dies bei der Entwicklung von zeitgemäßen Lehrplänen mit berücksichtigt bzw. auf die Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz übertragen werden müsste.

Abschließend ist zu sagen, dass sich mit der zunehmenden Heterogenität der Klassenstrukturen das Arbeitsfeld der Lehrkräfte erweitert und verändert hat. Erste Ansätze zur Anpassung der Lehramtsstudiengänge werden in Form von Projekten bereits in der Operationalisierungsphase mit öffentlichen Mitteln durchgeführt. Diese Dissertation kann als ein Forschungsbeitrag verstanden werden, der die Notwendigkeit von Interdisziplinarität im Schulsetting deutlich macht. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob und inwieweit die Schule als formelle Bildungsinstitution so geöffnet werden kann, dass neue Unterrichtsformen umsetzbar sind. Hierzu müsste aus Sicht des Verfassers jedoch zunächst der politische Wille vorhanden sein, um in einem nächsten Schritt die Lehramtsstudiengänge akkreditierungswürdig entsprechend neu auszurichten.

8 Literaturverzeichnis

- Arnold, Karl-Heinz (2009) (Hrsg.): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Stuttgart: Julius Klinkhardt Verlag, 2. Auflage, S. 15-22.
- Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handbuch Unterricht. Stuttgart: Julius Klinkhardt Verlag, 2. Auflage.
- Atteslander, Peter (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/New York/de Gruyter: Sammlung Göschen, 8.,bearbeitete Auflage.
- Bank, Volker/Damm, Anita (2009): Mastery Learning im Unterricht. Problemformulierung für eine Untersuchung mit Hilfe der Automaten-theorie. Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Papers and Proceedings Vocationomics. Nr. 5 – 2009. Online unter URL: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5891/data/Vocati onomica005.pdf> (Stand der Recherche, MEZ: 10. Januar 2015, 11:41 Uhr).
- Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.) (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benninghaus, Hans (2007): Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. Studienskripten zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11. Auflage.
- Berg, Margit (2011): Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2. Auflage.
- Bleidick, Ulrich (1965): Didaktik der Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). In: Heese, Gerhard/Wegener, Hermann (Hrsg.) (1965): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin: Marhold Verlag, S. 454-459.
- Bundschuh, Stephan/Ghandour, Ehsan/Herzog, Esra (2016) Hrsg.): Bildungsförderung und Diskriminierung – marginalisierte Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Weinheim/Basel: BeltzJuventa Verlag.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.) (2006): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2. Auflage.
- Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 6.,durchgesehene und aktualisierte Auflage.

- Böhm, Andreas/Legewie, Heiner/Muhr, Thomas (2008): Kursus Textinterpretation: Grounded theory. Interdisziplinäres Forschungsprojekt ATLAS. Online unter URL: http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/kurs_ti.pdf (Stand der Recherche, MEZ: 13. Juli 2016, 20:57 Uhr).
- Bönsch, Manfred (2014): Grundlagen der Schulpädagogik. Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Band 67.
- Boller, Sebastian (2012): Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung? Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In: Huber, Stephan/Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.) (2012): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag GmbH, S.203-221.
- Bojanowski, Arnulf/Koch, Martin/Ratschinski, Günter/et al. (Hrsg.) (2013): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Borchert, Johann (Hrsg.) (2007): Einführung in die Sonderpädagogik. München und Wien: Oldenbourg Verlag.
- Borg, Walter/Brite, Luna (1972): Aufgaben und Verhalten von Lehrern in Team-Teaching-Situationen. In: Dechert, Hans-Wilhelm (1972): Team Teaching in der Schule. München: R.Piper & Co. Verlag, S. 210 – 221.
- Brandt, Horst/Liebau, Eckart (1978): Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München: Juventa Verlag.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH, 2. Auflage.
- Bröcher, Joachim (2007): Anders unterrichten, anders Schule machen. Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im Förderschwerpunkt Lernen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH - >>Edition S<<.
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Selbstaktivierung Individualisierung – Leistungsbeurteilung - Schulentwicklung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, Band 2.
- Carle, Ursula (2014): Gelingende Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams an Ganztagschulen. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (2014):

- Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Brandt GmbH, S. 66-71.
- Close, J. John/Rudd Allan/Plimmer, Frank (1974): Team teaching experiments. Edited by Monica Taylor. Windsor: NFER Publishing Company Ltd.
- De-Florio-Hansen, Inez (2014): Lernwirksamer Unterricht. Eine praxisorientierte Anleitung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dechert, Hans-Wilhelm (Hrsg.) (1972): Team Teaching in der Schule. Texte. München: R.Piper & Co. Verlag.
- Deutsches Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (o.J.): Deutscher Bildungsserver. Der Wegweiser zur Bildung. Sonderschule/ Förderschule, Sonderpädagogische Förderung. Online unter URL: <http://www.bildungs-server.de/Sonderschule-Foerderschule-Sonderpaedagogische-Foerde-rung-1006.html> (Stand der Recherche, MEZ: 27. Oktober 2015, 15:12 Uhr).
- Ditton, Hartmut (2009): Unterrichtsqualität. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg): Handbuch Unterricht. Stuttgart: Julius Klinkhardt Verlag, 2. Auflage, S. 177-183.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 3. Auflage.
- Dyrda, Klaus (2002): Vom Einzelkämpfer zum Teamplayer. Teamentwicklung an Schulen. Offenbach: Gabal Verlag.
- Ebenberger, Astrid (2011): Team-Teaching als Königsdisziplin der Unterrichtsorganisation. Online unter URL: https://www.ph-online.ac.at/kphvie/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=46470&pCurrPk=3585 (Stand der Recherche, MEZ: 30.12.2013, 16:14 Uhr).
- Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (2014): Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Brandt GmbH.
- Esser, Hartmut (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Fees, Konrad (2009): Schule als Institution. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg): Handbuch Unterricht. Stuttgart: Julius Klinkhardt Verlag, 2. Auflage, S. 63-66.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rohwolt Verlag GmbH, 4. Auflage.

- Freese, Jörg (2014): Schulische Bildung aus einer Hand. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (2014): Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Brandt GmbH, S. 55-58.
- Fuchs, Arno (1922): Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik, 3. Auflage. Halle: Carl Marhold Verlag.
- Fussangel, Kathrin/Gräsel, Cornelia (2012): Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, Elisabeth/Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-40.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Bern: Huber Verlag, 3., unveränderte Auflage.
- Graumann, Olga (2009): Team-Teaching. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Stuttgart: Julius Klinkhardt Verlag, 2. Auflage.
- Gogolin, Ingrid/Inci, Dirim/Klinger, Thorsten/et al. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Gollwitzer, Mario/Jäger, Reinhold (2009): Evaluation kompakt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hagemann, Wolfgang (2009): Burn-Out bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien. München: C.H. Beck Verlag.
- Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.) (2007): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Heinzel, Frederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königeter, Stefan (Hrsg.) (2010): „Auf unsicherem Terrain.“ Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwissens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas/Weinert, Friedrich-Wilhelm (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz Verlag, S. 241-251.

- Helmke, Andreas/Jäger, Reinhold/Balzer, Lars/Hosenfeld, Ingmar/Ridder, Arnd /Schrader, Friedirch-Wilhelm (2002): MARKUS. Mathematik Gesamterfassung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Offizieller abschließender Kurzbericht. In: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend in Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2002): MARKUS. Online unter URL: http://www.lars-balzer.info/projects/projekt_markus.html (Stand der Recherche, MEZ: 10. Januar 2015, 13:30 Uhr).
- Helmke, Andreas (2008): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Friedrich Verlag, 2. aktualisierte Auflage.
- Helmke, Andreas (2009a): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett, 2. aktualisierte Auflage.
- Helmke, Andreas (2009b): Unterrichtsforschung. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2009): Handbuch Unterricht. Stuttgart: Julius Klinkhardt Verlag, 2. Auflage, S. 44-50.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildebrand, Bruno (2010): Geleitwort. In: Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Bern: Huber Verlag, 3., unveränderte Auflage, S. 7-13.
- Hoffelner, Renate (1995): Team-Teaching. In: Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, Bd. 634. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang Verlag.
- Huber, Stephan/Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.) (2012): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag GmbH.
- Institut für Lehrgesundheit am Institut für Arbeits-, Sozial- und Umweltmedizin (Hrsg.) (2012): Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. Schwerpunkt Förderschulen. Schuljahr 2011/2012. Mainz: Universitätsmedizin Mainz der Johannes Gutenberg-Universität.
- Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2. Auflage, S. 218-234.

- Klein, Gerhard (2007): Zur Geschichte der Didaktik im Förderschwerpunkt „Lernen“. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.) (2007): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH & Co. KG, S. 11-26.
- Kounin, Jacob (1976): Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints, hrsg. von Detlef H. Rost, Band 3. Original der deutschen Ausgabe 1976. Bern: Hans Huber Verlag.
- Konsortium PISA Schweiz (2014): PISA 2012. Vertiefende Analysen. Bern/Neuchâtel: SBFI/EDK und Konsortium PISA Schweiz.
- Kremers, Thoams (2014): Wie wirksam ist das Kooperative Lernen? In: Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrisch Verlag GmbH. S. 79-88.
- Knauer, Sabine (1995): Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts. Online unter URL: <http://www.ganztaeiglernen.de/media/material/teilnehmendebeobachtung.pdf> (Stand der Recherche, MEZ: 03.04.2014, 10:11 Uhr).
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Mit Gastkapiteln von Christian Schmieder, Kristina Maria Weber sowie Thorsten Dresing und Thorsten Pehl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Kroppenberg, Dieter (2003): Länderbericht Rheinland-Pfalz 2003. Gemeinsames Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen in Rheinland-Pfalz. Online unter URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/kroppenberg-laenderbericht_03.html (Stand der Recherche, MEZ: 27.10.2015, 14:53 Uhr).
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Landtag Rheinland-Pfalz (1947): Verfassung für Rheinland-Pfalz vom 18. Mai 1947.
- Laubenstein, Désirée/Lindmaier, Christian/Guthöhrlein, Kirsten/Scheer, David (2015): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Julias Klinkhardt Verlag.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2. Auflage.

- Lüken-Klaßen, Doris/Meixner, Sonja (2004): Roma in Public Education. RAXEN. National Focal Point for Germany. European forum for migration studies (efms). Institut an der Universität Bamberg. Online unter URL: <https://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/Roma.pdf> (Stand der Recherche, MEZ: 02.01.2014, 16:01 Uhr).
- Lütje-Klose, Birgit/Willenbring, Monika (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel. – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemsicher Sicht. In: Behindertenpädagogik (1999), 38. Jhrg., Heft 1, S. 2-31.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens: Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung, Volume 9. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Martin, Ernst/Wawrinowski, Uwe (2014): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag, 6., aktualisierte und erweiterte Auflage.
- Mayring, Phillip (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und München: Beltz, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage.
- Meyer, Ernst (Hrsg.) (1971): Team Teaching. Versuch und Kontrolle. Mit Diskussions- und Studienmaterialien. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Meyer, Hilbert (2014): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 10. Auflage.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (1991): Schule für Lernbehinderte. Lehrplan für Geschichte/Sozialkunde.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (1994): Schule für Lernbehinderte. Lehrplan für Deutsch.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (2000): Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen des Landes Rheinland-Pfalz.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (2010): Bildungswege in Rheinland-Pfalz. Informationsschrift. Online unter URL: http://schulwechsel.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Bildungswege_in_Rheinland-Pfalz.pdf (Stand der Recherche, MEZ: 31. Oktober 2015, 15:44 Uhr).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz (2014): Beschäftigung von pädagogischen Fachkräften im

Schuldienst. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur.

Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz des Landes Rheinland-Pfalz(2004): Landesrecht online. SchulG vom 30. März 2004. Online unter URL:http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/ryk/page/bsrlpprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=12&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlrSchulGRP2004V15P25&doc.ppart=S&toc.poskey=#focuspoint (Stand der Recherche, MEZ: 11. Oktober 2015, 15:03 Uhr).

Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2011): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr GmbH.

Morchú, Finn/Conwy, Paul (2017): (Re-)Positioning team teaching: The visibility and viability of learning in classrooms. In: Education Research and Perspectives. An international journal. Volume 44, S. 43-69.

Müller, Frank (2012): Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Praxisband für die Sekundarstufe I. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.

Paradies, Liane/Linser, Hans-Jürgen (2001): Differenzieren im Unterricht. Eine Einführung. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag, 7. Auflage.

Pollock, Friedrich (Hrsg.) (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH, 2. Auflage.

Rauin, Udo/Tillmann, Klaus-Jürgen/Vollstädt, Witlof (1996): Lehrpläne-Schulalltag-Schulentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus (Hrsg.) (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9. Weinheim: Juventa Verlag, S. 377-414.

Reißig, Günter/Werner, Birgit (2007): Offener Unterricht. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, S. 112-124.

Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag, 4., korrigierte Auflage.

- Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet (1979): Secondary schools and their effects on children. Cambridge: Harvard University Press.
- Saldern, Matthias von (Hrsg.) (2013): Inklusion II. Umgang mit besonderen Merkmalen. Schule in Deutschland 7. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Sander, Alfred (2006): Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik. Online unter:http://www.ances.lu/attachments/083_Sander_Inklusionspädagogik_12_10-2006.pdf (Stand der Recherche, MEZ: 20.12.2014, 13:12 Uhr).
- Sandfuchs, Uwe (2009): Förderunterricht. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.) (2007): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH & Co. KG Wien: Facultas Verlag., S. 271-276.
- Schäfers, Heidemarie (2009): Das lernende Individuum oder wie wird eigentlich gelernt? In: Höhmann, Katrin/Kopp, Rainer/Schäfers, Heidemarie/Demmer, Marianne (Hrsg.): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 41-64.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl (1997): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 2. Auflage.
- Schneider, Armin (2009): Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Schwalbach /Ts.: Wochenschauverlag.
- Schneider, Doris (2014): Weiterer Schritt zu Förder- und Beratungszentrum in Koblenz. Online unter URL: http://www.rheinzeitung.de/region/lokales/koblenz_artikel,-Weiterer-Schritt-zu-Foerder-und-Beratungszentrum-in-Koblenz-_arid,1249037.html#.VLuTQi7zFtQ (Stand der Recherche, MEZ: 18.01.2015, 12:27 Uhr).
- Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.
- Schöneck, Nadine/Voß, Werner (2005): Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöneich, Sabine (2011): Schwierige Schüler? Wie Lehrer und Schüler besser zusammenarbeiten. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schröder, Hartwig (2008): Lernen-Lehren Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München/Wien: Oldenbourg Verlag, 2., durchgesehene Auflage.

- Schröder, Joachim (2012): Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Schor, Bruno (2007): Curriculare Überlegungen zum Förderschwerpunkt Lernen. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.) (2007): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH & Co. KG, S. 327-338.
- Schatz, Micheal/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2010): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Wien: Facultas Verlag.
- Schrader, Wolfgang/Heimlich, Ulrich (2007): Analyse der Lernausgangslage. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz (Hrsg.) (2007): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH & Co. KG Wien: Facultas Verlag., S. 339-350.
- Sehringer, Wolfgang/Olbrich-Schubert, Christiane (1971): Teil 2: Kontrolle. Empirische Begleituntersuchung für den Zeitraum von 4 Monaten. Die Begleituntersuchung als Feldstudie. In: Mayer, Ernst (Hrsg.) (1971): Team Teaching. Versuche und Kontrolle. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, S. 57-94.
- Shaplin, Judson T. (1972): Team Teaching. Versuch einer Definition. In: Dechert, Hans-Wilhelm (Hrsg.) (1972): Team Teaching in der Schule. Texte. München: R.Piper & Co. Verlag, S. 19-36.
- Stangier, Stephanie/Thoms, Eva-Maria (2012): Lehren im Team. In: Mittendrin e.V. (Hrsg.) (2011): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr GmbH, S. 45-49.
- Stein, Margit/Stummbaum, Martin (2011): Kindheit und Jugend im Fokus aktueller Studien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt Verlag, S. 319-331.

- Stieme, Anna-Theresa (2014): Team-Teaching an Allgemeinbildenden Schulen – Chancen und Grenzen eines Konzepts aus der Personalentwicklung in der Schule. In: Schulpädagogik heute. Beziehungen in Unterricht und Schule. (2014), 5. Jhrg., Heft 9, S. 2-31. Online unter URL: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CFkQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.schulpaedagogikheute.de%2Findex.php%2Fcomponent%2Fjoomdoc%2FSH_9%2FSH9_02_Praxis_06_Stieme.pdf%2Fdownload&ei=s6BVLeaGcK4OOnxgNgP&usg=AFQjCNEkS600v3X5sRK6jHoi8i-SHPnOYg (Stand der Recherche, MEZ: 05.12.2014, 14:09 Uhr).
- Stötzner, Heinrich-Ernst (1963): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Vollständiger Nachdruck der Originalausgabe von 1864. Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Strauß, Anselm/Corbin, Juliette (1996): Grounded theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Sturmann, Peter (1994): Team-teaching: a case study of japan. In: Nunan, Davis (1994): Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. S. 141-161.
- Terhart, Ewald (1998): Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Wien/Innsbruck: Studienverlag, S. 560-585.
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2007): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Online unter URL: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> (Stand der Recherche, MEZ: 23.10.2015, 12:06 Uhr).
- Vogt, Franziska/Zumwald, Bea (2012): Aufgabenteilung und Arbeitsorganisation beim Team-Teaching – Ergebnisse der Evaluation der Schweizer Basisstufe. In: Huber, Stephan/Ahlgrimm, Frederik (Hrsg.) (2012): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag GmbH, S. 103-139.
- Wahrig-Burfeind (2004): Fremdwörterlexikon. Gütersloh/München: Wissen Media Verlag.

Warwick, David (1973): Team Teaching. Grundlegung und Modelle. In: Meyer, Ernst (Hrsg.): Gruppenpädagogik – Gruppendynamik. Schriftenreihe der International Society for Group Activity in Education. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.

Wichmann, Maren (2014): Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (2014): Individuell fördern mit multiprofessionellen Teams. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Brandt GmbH, S. 60-64.

Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2002): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Winkel, Rainer (1974): Theorie und Praxis des Team Teaching. Eine historisch – systematische Untersuchung als Beitrag zur Reform der Schule. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1. Auflage.

9 Anhang

9.1 Transkript: Gruppeninterview Lehrkräfte

Gruppeninterview Förderschule mit sozial-emotionalem Schwerpunkt Koblenz

Datum: 01. Dezember 2014; Beginn: 15:36 Uhr

Dauer: 16 Min. 15 Sek.

6 Personen

Passage 1: Beginn des Interviews: (räuspern) Ja, du hast es ja gerade eingangs gesagt, (ähm:) (...) ich (...) würde das Gespräch analog aufzeichnen, au::ch völlig anonymisiert, um nachher die Daten auszuwerten (holt Luft) (...), das wird nach einem bestimmten Kategoriensystem ausgewertet und es geht halt um die:: (ähm::) um die Un- Unterrichtsmethode des Team-Tea::chings (holt Luft) das ist ein wichtiger (...) u::und ei-eigentlich der Kernbestandteils des Projektes gewesen ist und:: (ähm:) (...) Du bist ja vorhin schon ein bisschen darauf eingegangen, was Nala* anbetrifft und mich würde ma::l von all'n, (ähm::), die jetzt sozusagen im Team-Teaching im Rahmen des Projektes sozusagen eine Rolle gespielt haben einfach wissen, wie ihr sozusagen, diese Methode grundsä::tzlich ein-schätzt?

Passage 2: Irritation zwischen Team-Teaching und projektbezogenem Unterricht in Doppelbesetzung; [häufiger Sprechwechsel zwischen B1 / B2 – Zeilen 15 - 61]

#00:00:36-1# B1: (mhhm) (...) aber dann habe ich da eben schon bisch'n falsch geantwortet, ne, muss ich sa::gen, weil eigentlich, wenn ich jetzt höre, es was so:: der Grund-gedanke des Projektes (<) (ähm::) (...) klar war das Team-Teaching gewesen, aber (ähm::) (...) (...) Team-Teaching sollte eigentlich schon so::: sein, das ne, je::der gleiche (<) Anteil::le ha::t ne, (...) und das war ja scho:::n so:: (ähm:::) das, ne, ich sach mal so, vom inhaltlichen mehr Anteil von Nala ka::m und:: dann (lacht), ja::: (...) (???) verstehh:ste::? (<) (lacht) u- und das

ist ja eigentlich überhaupt nit (äh::) ja, (...) also entweder habe ich da jetzt was falsch verstanden o-oder:: ich hab was falsch g'macht oder so:: (<), aber (ähm::) Wir hatten da:: (...) nicht wirklich gleiche Anteile. Ja:: (???) also sag ich jetzt mal so::

Passage 3: Aufklärung der Irritation

#00:01:20-9# B2: (???) (...) ich weiß jetzt nicht, also, ob das so unbedingt sein muss? (...) (...) Als Tea::m kann ja jeder irgendwie::: andere Aufgaben in diesem Team (ähm) übernehmen. Ne, und die haben sich dann ja a-auch ausgeglichen. Da hättest du zum Beispiel nicht so eingegriffen, wie du eingegriffen hast, zum Tei::l (...)

#00:01:35-9# B1: Ja:::

#00:01:35-9# B2: (...) oder dafür gesorgt, dass die Klasse (ähm::) auch ne, ne eine gewisse Struktur hat. Dann wäre das was Nala gemacht hat, was ja:: sehr offen war:: auch (<) (ähm::) und mit sehr viel Angebo::ten:: (holt Luft) (ähm::) ? ich weiß jetzt gar nicht:::, ob das möglich (>) gewesen, oder ? (???) (...) (...) stimmt doch so?

#00:01:49-6# B1: (mhm)

Passage 4: Differenzierung Team-Teaching und Projektunterricht

#00:01:51-0# B2: (...) und das wäre noch mal was anderes, ob man, (ähm::) ob zwei Lehrer miteinander unterrichten, die ja:: auch in un-ungefähr de::n gleichen (...) oder das gleiche Zie:::l vor Augen ham (<) Wenn du, wenn du eine Mathestunde machst, oder eine Deutschstunde hast, die ein ganz anderes Ziel, (...) als wenn du::: so ein, ein offenes ja, sozia:::l ausgerichtetes Projekt machst (...)

#00:02:07-9# B1: (mhm)

Passage 5: Fremdkörper Tonbandgerät

#00:02:12-4# B1: (...) Lässt Du schon mitlaufen?

#00:02:15-7# I: Läuft schon.

#00:02:16-6# B1: (lacht) oh, echt? (lautes lachen)

#00:02:17-9# I: Ja, echt. (lacht)

#00:02:21-3# B1: Ja::: (lacht) Okay:::

Passage 5: Vorteile der Doppelbesetzung im Unterricht, Fokussierung auf Projektunterricht [erstmalige Wortäußerung von B4 ab Zeile 66]

#00:02:23-9# B4: Ich glaube manchmal ist das ganz gut:: ne, also auch wenn das (ähm::) (...)

#00:02:26-7# B4: also auch wenn des, (ähm::), also wir ham uns ja vorher abgesprochen, was wir machen. Das inhaltliche kam zwar auch::: von Nala::: (<) also ich glaub, das war so,

das war so ein Ergebnis einer, einer::: (...) also (???), so:: glaube ich, mit dem Spiel::: unse-
res Lebens, aber::: unterrichtliche::: ham wir das beide immer so::: in::, also ohne Abspra-
che miteinander (...) ge::macht. Also war ja jetzt nicht so:: (...) das war ja:: projektorientierter
(<) ne, es gab:: ja:: we::nig das wir gesagt hätten (holt Luft) (lacht)_okay::: grade ham wir
eine Arbeitsphase (ähm::). Ham wir, haben wir relativ frei gearbeitet (...)

[häufiger Sprechwechsel zwischen B1 / B2 – Zeilen 78 – 89, B4 äußert sich erneut nur punktuell in
Zeile 92]

#00:02:43-1# B1: Ja::: dadurch dass das halt so:: ne, projekt-projektorientiert war::: (<)
(ähm::) hatte man natürlich auch vielmehr die Möglichkeit zum Team-Teaching::: also,
konnt' man sich auch gegenseitig, sich gut ergänzen::: im, im Laufe::: ne (<) (...) des, des
Projektes.

#00:03:12-1# B2: Ja. (...)

Passage 6: Spezifizierende Differenzierung: Projektbezogenes Team-Teaching im Unterricht

#00:03:15-3# B1: Also es war schon projekt- projektorientiertes Team-Teaching:: kein klas-
sisches ne, (...) als klassisches, da müsstest du dich wirklich zusammensetzen, (<) (...)

#00:03:24-6# B2: (aha) Ja. Gemein::sam vor::bereiteten (<)

#00:03:28-6# B4: Genau. Du machst das und du machst das oder die Stunde halte ich, du
eben die nächste, oder wie auch immer (...) müsstest dich dann nochmal danach zusam-
mensetzen und sa::gen, (ähm) wie:: war des denn jetzt? Oder (ähm::) also ich glaub' das
war wirklich so projektorientiert, ne (<). Also man hat zusammenge::arbeite::t, es war viel-
leicht nicht so das klassische Team-Teaching (...) aber, (ähm::) (...) es war schon Arbeit im
Team.

[Lange Sprachpassage von B4 – Zeilen 101 - 116]

#00:03:49-8# B2: **Ja.**

#00:03:49-8# B2: (...) (mhm) doch, und wir haben ja oft im Nachhinein dann vie::les mitein-
ander besprochen, wie ist was angekommen oder im Vorfeld auch zusammen, wenn wir die
Möglichkeit hatten, überlegt (<) ne, welche Methoden kann man jetzt (???) an dieser Gruppe
oder zu diesem Thema gut einsetzen? (<) Ne, ist schon ganz gut, eigentlich.

#00:04:10-3# [Unbekannte Person kommt ins Sekretariat]: Ich bräuchte den Plan::n wieder.

Passage 7: Vorteile der Doppelbesetzung im Unterricht, Fokussierung auf Projektunterricht

#00:04:13-4# B2: (...) und das finde ich dann sehr hilfreich, das man in der Situation (...) den
Ansprechpartner hatte und nochmal zusammen überlegen konnte, (...) macht das jetzt
alles so Sinn oder nicht. Sollen wir's nicht vielleicht doch anders machen? (...) Aber ich
hab' Dir inhaltlich auch vie::l, glaub ich, überlass'n. (...) (ähm::) weil du einfach andere
Idee::n mit einbringen konntest, ne (...) aber (...)

Passage 8: Vorteile der Doppelbesetzung im Unterricht auf der Metaebene

#00:04:35-1# B1: Und vielleicht weil du auch nicht so viel die::se Le::hrerperspektive immer mit (ähm::) das war dann auch nochmal ganz interessant und da konnte man sich dann auch noch mal **zu::sätzlich** ergänzen oder:: (???) (...) oder rücksprechen.

Passage 9: Vorteile der Doppelbesetzung im Unterricht für Schüler [erstmalige Sprachäußerung von B3 in Zeile 127]

#00:04:51-0# (räuspern) B3: (???) wahnsinnig hilfreich war und ich glaub` für die Schülerinnen und Schüler auch, was ich dann manchmal nicht so auf dem Schirm hatte, das du dann immer wieder alles nochmal gesammelt hast oder am Anfang nochmal gesammelt hast und am Schluss nochmal gesammelt hast (...) und wirklich dann auch je::den noch mal den Satz hast wiederholen lassen und so:: (...) das::

[häufiger Sprechwechsel zwischen B1 / B2 und B3 – Zeilen 135 - 143]

#00:05:06-8# B2: Ja:: siehste:: das ist das, was ich meine (...) Du hast ja dann jetzt -

#00:05:09-8# B3: Ja, Ja. -

#00:05:11-8# B2: - natürlich auch dazu beigeträg'n. (...) Ja.

#00:05:14-0# B3: (lacht)

#00:05:15-5# B1: (lacht)

Passage 10: Spezifizierende Differenzierung: Team-Teaching und Projektunterricht [erstmal häufiger Sprechwechsel zwischen B2 / B4 – Zeilen 151 - 176]

#00:05:19-1# I: Was ist jetzt noch mal der Unterschied zwischen Lehrerinnenperspektive (....) und sozusagen -

#00:05:23-9# B4: - Klar, man wird manchmal als Lehrer ja auch einfach betriebsblind, ne. Man hat so seine gewissen Arbeitswei::sen:: und seine gewisse Struktur, wie man es im Unterricht aufbaut, wie man das eigentlich immer macht. So, die gewissen Strukturen (???) offen welche Unterrichtsmethoden man mit einbaut (...) (mhh::) man hat immer so:: man, es - man beginnt immer gleich oder:: endet immer glei::ch. Oder (...) da hat man (...) - da ist es manchmal hilfreich, wenn jemand von außen kommt und sagt, ich habe noch ne Idee:: und man denkt vielleicht manchmal ga::r net so:: weit, ne. Dass man sagt, ah, kann ich gar net klag'n:: - hätt' ich gar net auf dem Schirm gehabt.

Passage 11: Vorteile des projektorientierten Team-Teaching im Unterricht

#00:05:55-9# B2: (???) Logisch. Ja, aber so war's auch mit den Schü::lern. Da hat (...) N-Nala oft, e- eine gewisse - (...), nen, (...) ich glaub, doch 'nen andern Zu::gang gehabt, als (...) ich. (ähhm::) Das hat mich dann auch manchmal so:: nochmal runterkommen lassen (<). Und:: (...) ja, (...) (...) weil, weil, wegen (...) ja, der Kürze der Zeit, auch, ne (...) die::ses (ähm::) zwei Stunden in der Woche (...) (...) ja, dann ist man nicht so **gereizt**, ne. Also (???) bei mir war dann immer am Ende der Woche dann auch schon ma::l (...))

#00:06:17-6# B4: (lacht) so:: gewisse, also, manche Dinge sind einfach:: (...) irgendwann a::uch eingefahr'n, ne(<).

#00:06:21-9# B2: Genau.

#00:06:23-8# B4: Also, oder man:: (...) reagiert immer gleich auf, auf manche Schüleräußerungen (...) und (...) (...) es fährt sich irgendwann auch so'n bisschen fest und man kann (???) (...) wenn da jemand von außen kommt.

#00:06:33-9# (...) [gemurmelt in der Gruppe]

#00:06:34-6# B1: - man guckt sich da was ab.

#00:06:37-2# B4: - da kann ich mich mal zurücknehmen- guck du ma::! vielleicht (ähm::) ob man, (???) (...) - und man guckt sich da was ab, ne.

#00:06:39-7# B2: Also, ich glaub so::wohl, als auch. (...)

#00:06:42-0# B1: (mhm)

#00:06:42-8# (...) (...)

Passage 12: Formelle Voraussetzungen für das Team-Teaching

#00:06:44-0# I: (ähm::) (...) (...) Was müsste sich denn:: (<) (...) (...) strukturell ändern (<), (..) um::: Team-Teaching jetzt, sach ich mal (<):: (...) auch im Bildungswesen und im Schulsystem (...) langfristig zu etablieren? (...) Also rein, rein von der Einschätzung her. Ganz frei.

Passage 13: Der strukturelle Alltag [lebhaftes Gespräch / häufige Sprechwechsel zwischen B1 / B2 und B4 – Zeilen 201 - 247]

#00:07:00-8# B2: (???) vie::les im Alltag. -

Passage 14: Finanzielle und zeitliche Ressourcen

#00:07:03-5# B1: - vor allen Dingen viel mehr, viel mehr (ähm:) (...) also Mittel:: und, und vie:l mehr Stell'n -

#00:07:07-6# B2: - Ja, **klar** (<). Also ich glaub auch einfach mehr Persona::!l, auch, ne.

#00:07:09-0# B4: - muss ja:: wirklich auch **permanent** (<) zwei Besetzungen mit einplanen (???) - zu zweit, sonst macht das Team-Teaching keinen Sinn, (...) ja?. (...) (...) Sonst hab` ich kein Tea::m. Das heißt, du müsstest ja:: **jede** Klasse doppelt besetzen.

#00:07:19-3# B2: - und man müsste wirklich **die** Zeit auch bekommen, sich ab- abzusprechen.

#00:07:23-8# B1: - Abzusprechen und vorzubereiten. Zum Beispiel morgens gemeinsam. -

#00:07:25-7# B2: - gemeinsam vor- und nachzubereiten. (...) Das ist, -

Passage 15: Veränderung der Stundenpläne – Kategorie: Der Schulalltag

#00:07:28-5# B4: - schwierig. Sage ich, also:: oft läuft's so:: (...) (ähm::) zwischen Tür und Angel oder man sagt, okay:: ich bereite (...) **Mathe** vor und du bereitest Deutsch vor. (<) Ja?:: Aber das ist auch nicht wirklich Team::-Teaching, ja? (...) Und (ähm::) alles, was darüber hinaus geh::t (<) wird schon schwierig, weil's auch von den Stundenplänen nicht, oft nicht (...) passt, ne (<). Da:: (<) hab' ich montags zwei, drei Stunden (<) und mein Partner:: aber freitags:: (<) und dann (...) (...) ist die Frage:: (<) (...) wo trifft man sich? Also, trifft man sich nach:: vier:: Ja? (...) (...) Was für, für mich vielleicht auch blöd ist, - weil ich eigentlich um eins Schluss hätte. Wenn mein Team-Partner aber erst um vier Schluss hat (<) (...) wart' ich bis um vie::r, oder umgekehrt, ne. Das ist halt (ähm::) (...) (...) ich glaub, man müsste halt -

#00:08:18-7# [ein Schüler betritt das Sekretariat und fragt eine der Befragten nach dem Toilettenschlüssel]

#00:08:25-5# [alle lachen]

#00:08:28-7# B2: Naja:: (...) das, (...) das stimmt ja::, net. Mit dem, wenn die Struktur von Schule ja:: komplett nicht, (...) nicht darauf ausgelegt ist, dass man als Team arbeitet. (...) Dann (...) also, die, die Stundenpläne, all' die Tagesabläufe, die sprechen ja alle dagegen, ne. Man muss sich wirklich extre::m organisieren, vieles über den Haufen werfen, damit man überhaupt dazu kommt, gemeinsam was zusammen zu:: (...) planen. Also zum Beispiel Richard* und ich, wir schwer:: haben wir es manchmal, einen gemeinsamen Punkt zu finden, wo wir uns absprechen können. (...) (mhm), weil ja dann donnerstags nur Richard da ist und ich dann wieder wo anders bin. So ist das. (...) Es gibt ja:: Schulen:: die, das durchaus durchgehend machen und die organisieren ihren Alltag auch anders. Ihre Stundenpläne entsprechend von, von per se, also von vornherein. [holt tief Luft] Und dann:: (...) (...) funktioniert das auch, ne.

Passage 16: Irritation: Gesetzlicher Anspruch auf Doppelbesetzung [häufig wiederkehrende unverständliche Äußerungen unter den Befragten „in Zeilen 257, 264, 271]

#00:09:14-7# I: Eine kurze Verständnisfrage: Habe ich das von Anfang des Projektes falsch verstanden, dass es in Förderschulen in Rheinland-Pfalz grundsätzlich so ist, dass noch (...) also::, laut Gesetz oder Schulordnung - oder wie das auch immer heißt - noch eine zusätzliche pädagogische Kraft einem zur Verfügung steht? Habe ich das:: -

#00:09:28-4# [gemurmelt in der Gruppe]

#00:09:29-0# B1: Nee, also:: wir haben keine pädagogische Kraft. An Schulen (ähm::) per se:: müssen doppelt besetzt sein, (<) an E-Schulen, also Schulen, mit, mit (äh::) Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung. Die:: und auch (ähm::) körperliche::, ne (<)-also G-G-Schu::len – geistig und, und (...) körperliche (<)..

#00:09:40-0# [gemurmelt in der Gruppe]

#00:09:46-9# I: Aber die Diesterweg-Schule ist doch eine Förderschule mit sozial-

emotionalem Förderschwerpunkt, oder etwa nicht?

#00:09:47-0# B1: Nee.

#00:09:49-7# [gemurmelt in der Gruppe]

#00:09:51-5# B4: Ja, aber auch nur, weil wir noch eine Außengruppe haben, ne (<). Und ansonsten (...) ham wir:: (...) da also:: die haben da auch einen ganz anderen Klassen-schlüssel. Also in diesen Schu-Schulen dürfen ja auch nur acht Schüler pro Klasse (...) **und** doppelt besetzt, ne. (...) Und das wär' ja bei uns – (...) ist, ist ja eigentlich nirgendwo mehr Doppelbesetzung drin.

#00:10:09-3# B2: (Mhm).

#00:10:10-2# B1: Und das wär' dann bei uns – (...) bei uns ist eigentlich nirgendwo mehr Doppelbesetzung drin. An **dieser** Schule haben wir keine Doppelbesetzung mehr.

[erstmalige Sprachäußerung von B5 in Zeile 286]

#00:10:12-6# B5: (Mhm) Also weil, (...) weil es einfach praktisch nicht mehr gemacht wird, o::der (<) ?

Passage 17: Irritation: Gesetzlicher Anspruch auf Doppelbesetzung – fehlende Ressourcen
[erstmalig häufiger Sprechwechsel zwischen B1 / B2, B4 und B5 – Zeilen 292-302]

#00:10:16-3# B1: Weil auch keine Leute mehr da sind –

#00:10:18-1# B2: Weil keiner da is.

#00:10:21-2# B4: Nicht genu::g -

#00:10:24-1# B5: Ja, das meine ich nicht, aber gesetzlich (...) ? -

[häufiger Sprechwechsel zwischen B1 / B2 – Zeilen 302 - 316]

#00:10:26-2# B1: (holt tief Luft) Ob das jetzt gesetzlich so is, oder so:: sein soll, weiß ich nicht. Oder ob da steh::t (...) es, es **sollte** (<) ? (...) (...) **Sollte::** is ja immer so'ne Sache -

#00:10:34-5# B2: - (Lacht) (...) Auslegungssache. Das kennen wir ja::

#00:10:35-9# B1: Da:: (...)

#00:10:37-6# [gemurmelt in der Gruppe]

#00:10:40-2# B1: - (...) (...) müssen wir (...) die: Frau -

Passage 18: Wunsch nach Entlastung

#00:10:43-5# B2: - wir kommen noch auf dumme Idee::n, das einzufordern. (lacht). Das wär' aber mal ganz witzig.

Passage 19: Zukunftsschmiede: Team-Teaching aus Lehrkraft und Sozialpädagogen

#00:10:47-8#: I: Wäre es aus eurer Sicht realistisch, dass (...), wenn man mal jetzt Zukunftspläne schmieden könnte, (...) sich ein Team-Teaching auch langfristig aus einer Lehr(<)kraft, also jemand mit einem Lehramtsstudium und aus einer Sozialpädagogin zusammensetzt?

#00:11:01-2# B1: Mit Sicherheit ist es sinn- ist machbar. Es gibt (...) also:: is natürlich machbar, ne:: (<). Das kommt halt auf die betreffenden Personen an.

#00:11:06-3#: I: (Mhm).

Passage 20: Zukunftsschmiede: Voraussetzungen für das Team-Teaching aus Lehrkraft und Sozialpädagogen [häufiger Sprechwechsel zwischen B1 / B2 – Zeilen 333 - 369]

#00:11:07-2# B1: Also ich mein', (...) Des sind ja::: (ähm::) die müssen zusammenarbeiten können, ne (<) - klar.

#00:11:13-4# B2: Genau. So menschlich sowieso::: Aber an sich, glaub ich, ist wichtig bei der Sache, glaub' ich, die Kombi:: zwisch-

#00:11:17-8# B1: Ja, ne. (<) Al-

Passage 20: Mehr Praxisbezug im Lehramtsstudium

#00:11:20-4# B2: Weil man doch, als So::zialpädagogin vielleicht 'nen ander'n Hintergrund, ein anderes Wissen mitbringt einfach, als wir. Ich meine, ganz einfach, wie viel hat man in der Praxis tatsächlich mit Schülern (ähm) gelernt, als man noch im Studium war? Gut, im Ref dann, aber im Referendariat ist der Fokus noch mal mehr auf die Prüfungen ausgelegt, oder? Nicht auf, (ähm::) (...) wirklich das Unterrichten an sich. (...) Ich glaub', der Sozialpädagoge hat noch mal vielleicht –

#00:11:48-4# B1: - Wobei, ich glaube, die Studentin:: (<) die::: die lernen scho::n jetzt auch mehr, als wir so früh::er. ⁴⁵⁴⁶

#00:11:57-4# B2: Ja, das stimmt schon. –

Passage 21: Mehr Praxisbezug im Lehramtsstudium wegen Schwerpunktschulen

#00:11:58-2# B1: - vie::l zu:: unterrichten. (...) Weil, (ähm::) (...) weil es ja immer mehr die::se:: Schwerpunktschulen gibt, ne. Wo eben Förderschullehrer mit 'nem

⁴⁵MBWWK: Große Anfrage der CDU. „Fachfremder Unterricht“ Drs.16/5831: „Durch die Reform der Lehrerinnen und Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz wurden die inhaltlichen Anforderungen gestärkt, z.B. durch die Vorgabe Curricularer Standards für alle Studienfächer, ein berufswissenschaftliches Grundlagenstudium in den beiden Bereichen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sowie durch verpflichtende Schulpraktika über den gesamten Studienverlauf.“ (Reiß, Vera 2015, S.1)

⁴⁶MBWWK: Große Anfrage der CDU. „Fachfremder Unterricht“ Drs.16/5831: „[...] Grundsätzlich sollen an den Förderschulen die Lehrkräfte in den Fächern eingesetzt werden, für die sie ausgebildet sind. Mit Blick auf den besonderen pädagogischen Auftrag der Förderschule hat jedoch die Abstimmung der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsorganisation auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler oberste Priorität. [...] Dieser Grundsatz ist in der für die Förderschule geltenden Schulordnung verankert (§ 1 Abs. 6 SchulO für die öffentlichen Sonderschulen)“ (Reiß, Vera 2015, S.5).

Grundschullehrer gemeinsam unterrichten, ne. Und das sollte in der Ausbildung jetzt schon noch mehr (...) berücksichtigt werden.

#00:12:11-2#: B2: Das stimmt –

#00:12:12-1#: B1: Wird auch mehr berücksichtigt, glaub´ ich.

#00:12:13-7#: I: Inwiefern?

#00:12:14-7#: B1: Da die Se::mina::re vielmehr darauf ausgelegt sind (...) (...) beispielsweise.

Passage 22: Zukunftsschmiede: Fachliche Grenzen des Team-Teaching zwischen Lehrkraft und Sozialpädagoge

#00:12:19-7#: I: Und fachlich gäbe es da keine Bedenken, dann? (...) (...) In dem Team-Teaching, weil, ich mein´ fachlich sind die Lehrkräfte ja noch mal ganz anders ausgebildet, jetzt sach ich mal, im Fach Mathe oder Physik, beispielsweise (holt tief Luft)

Passage 23: Irritation: Akademische Ausbildung von Sozialpädagogen [häufiger Sprechwechsel zwischen B1 / B2 – Zeilen 382 - 393]

#00:12:31-9#: B2: (...) (...) Naja:: (>) (...) Werden die so:: anders ausgebildet? Also: (...) -

#00:12:33-9#: I: - Ja::.

#00:12:34-7#: B2: So:: fach- also::: als Sozialpädagoge? (<)

#00:12:35-6#: B1: - in der Ausbildung als Sozialpädagoge, oder was?

#00:12:38-3#: I: Ge:nau::(...) -

#00:12:39-8#: B2: - zwischen Lehrer und:: (<) (...) ?

#00:12:40-8#: I: - ne, ne, ne also ich mein´ jetzt das Setting, ob das jetzt denkbar wäre, Sozialpädagoge und Lehrer im Team-Teaching, wenn man das grad mal so:: überlegt (...) ?

Passage 24: Zukunftsschmiede: Überwindung fachlicher Grenzen/Team-Teaching zwischen Lehrkraft und Sozialpädagoge [erstmal nach langer Pause wieder Äußerung, jedoch relativ lang von B4 von Zeile 403-412, 422-427]

#00:12:46-0#: B4: Ja, gut, die Frage is' halt, wenn man sagt, okay:: (...) man bereitet das zusammen vo::r und der, der Lehrer übernimmt quasi des fachliche (<). Und man sacht dann a::ber (ähm::) (...) sch- also, die, die (...) (...) d-der Sozialpädagoge kann ja durchaus mit einsteigen. Oder auch gerade wenn's auch um die Sozialkompetenz in der Klasse geht, ne (<) (..) E::thik oder so:: (..) wo man so was macht. Dann kann der das vielleicht doch mal'n bisschen me-me::hr übernehmen. (...) Ja, das, das man das so aufteilt und (ähm::) ganz oft, also an der Förderschule ist es ja

so, dass das vom Stoff her, was behandelt wird (..) (ähm::) ja eher so ist, dass man da durchaus auch unterstützend tätig sein kann, ja, also, (...) ohne, dass man das Fach jetzt unbedingt studiert haben muss. (...) (...) Finde ich. (...) (...)

#00:13:36-7# [Unbekannte Person betritt das Sekretariat]

#00:13:39-1#: B1: Also ich denk', das ist durchaus möglich. Ja und dann ergänzen sie sich eben wieder so gegenseitig, wie du das am Anfang von unserem Gespräch gesagt hast. (...) Wegen diesen unterschiedlichen Sichtweisen auch, die Kinder auch.

#00:13:51-8# [Lange Pause, ohne jegliche Äußerungen]

#00:13:59-0#: B4: (...) das muss man halt auch mö::gen (...) manchmal kommt man halt auch mit seiner Klasse nicht wie::ter, als Lehrerin, weil man sacht, hier ich hab' so:: viele Baustellen in der Klasse. Ich weiß gar net. (...) Da ist es manchmal hilfreich, wenn man wirklich zu zweit drin ist, weil man dann (...) alle Zeit hat, (...) oder (...) die Schüler zu beobachten und man hat seinen Blickwinkel, ne (<). Wo man sagen kann, okay:: da - eigentlich ist das das Problem und da müssen wir mal gucken, wie:: - .
Passage 25: Zukunftsschmiede: Überwindung fachlicher Grenzen/Team-Teaching zwischen Lehrkraft und Sozialpädagoge

#00:14:24-5#: B2: -und auf Klassenebene, auf der man dann viele Baustellen hat, (ähm::) ob eben, d-die, zweite Person, die das eben mit beobachtet – kriegt - so ein Sozialpädagoge hat ja vielleicht auch mehr Erfahrung darin, eine Gruppe zusammen zu bringen, oder ne, so Konflikte auf eine andere Art und Weise zu klären. Weil, wär' jetzt so, theoretisch zumindest, ja?

Passage 26: Vorteile des projektorientierten Team-Teaching im Unterricht/Perspektivenwechsel/Überwindung fachlicher Grenzen [häufiger Sprechwechsel zwischen B1 / B2 – Zeilen 442-467]

#00:14:45-0# B1: Ja, und auch nicht so die::ses (ähm) also das fachliche, was bei dem Lehrer vielleicht manchmal echt in Vordergrund rutscht (ähm::) wie, wie haben wir eben gesagt? (Ähm::) Ja:: wir konnten alle nicht verstehen, dass der Ralf* nach Hause geschickt worden ist, weil man muss doch gra::de mit so:: schwierigen arbeiten, ne (<). Und da habe ich grade auch noch mal so gedacht, (...) so::, hoppla, (lacht). So, ne (<) (lacht) (...) der reagiert ja jetzt ganz anders, ne. Und halt die::sen Blick, so das man den nicht aus den Augen verliert, ne (<) dafür ist das - ist so'ne Zusammenarbeit auch gut.

Passage 27: Verschiedene Perspektiven/Blickwinkel Sozialpädagoge/Lehrkraft

#00:15:12-6#: B2: (lacht) (...) Stimmt, (mhm), ja::, wie oft, genau, also ich hab' auch immer das Zie::l vor Augen, ich will im Unterricht diesen Stoff jetzt durchbringen, wei:::l, (<) es kommt ja irgendwann die nächste Klassenarbeit und so. Das, das hatten wir ja auch oft, diese Thema, ne.

Passage 28: Formelle Grenzen des projektorientierten Team-Teaching/Notengebung

#00:15:27-3#: B1: Klar, und natürlich gibt es Situationen, wo der Sozialpädagoge schon denkt (...) so::, (...) (...) der arme Ralf [lautes lachen der gesamten Gruppe]. (...) Der muss doch auch wieder mitarbeiten, oder so:: (...) Ja, aber:: aber klar, da ist dann das fachliche doch wieder da und dieses so:: ich muss aber sehen, dass hier Ruhe ist, weil ich habe noch ganz viele andere Kinder in der Klasse sitzen und die wollen ja auch was le::rnen, ne (<). Und da kommt jetzt dieses ler-nen, ne. Aber – (...)

#00:15:51-9#: B2: Das stimmt.

#00:15:52-2# [Lange Pause, ohne jegliche Äußerungen]

#00:16:51-02#: I: O::kay::?? (...) (...) Also ich hab' jetzt keine weiteren Fragen auf dem Blatt Papier stehen. Danke dafür, dass ihr jetzt hier so offen gesprochen wurde und ich werde das Ding jetzt ausschalten, okay? (<) (...) (...)

#00:16:15-2# [Ende des Gruppeninterviews]

Aus: Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2009):

Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenburg
S. 162 – 166, Wissenschaftsverlag GmbH, 2., korrigierte Auflage

Legende:

- (Mhm) (äh:) (Kommentar bzw. Anmerkung zu parasprachlichen, nicht-
verbalen Äußerungen bzw. Ergänzungen oder Zustimmungen)
- (...) (Pause)
- Ja:::: (Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte soll
Die Länge der Dehnung darstellen.)
- ? (Deutliche Frageintonation)
- struktur- (Abbruch eines Wortes. Zur Kenntlichmachung, dass der Rest
des Gesprochenen nicht vergessen wurde.)
- (???) (unverständlich)
- Ja.** (Deutlich lauter gesprochenes Wort in Relation zur üblichen
Lautstärke)
- Nein (Markiert eine deutliche Betonung in Relation zur üblichen
Betonung)
- (Der Gedankenstrich markiert eine gesprochene
Überlappung)
- (.) (Kurzes Absetzen, die Häufigkeit der Punkte markiert die
Länge der Pause)
- I:** (Interviewer)
- B:** (Befragte/Befragter)
- <: Crescendo, lauter werdend
- >: Decrescendo, leiser werdend
- *: Fiktiver Name zur Anonymisierung

9.2 Dokumentierte Unterrichtsbeobachtungen

Beobachtungsleitfaden:

APPENDIX zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)

Qualitätsbereiche/Items/

Indikatoren (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)

Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“/„Was fällt mir hierzu auf?“

Freitag, 20. Februar 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: „Das Ende der Weimarer Republik“/Nationalsozialismus

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit

Medieneinsatz: Tafel (Frontalunterricht) , Overhead Smartboard Internet
E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer

Offene Unterrichtsformen: Planarbeit Stationenlernern Projektarbeit
Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.)

A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: **KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.		X			
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten		X			
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar			X	X	zwei SchülerInnen stören mehrfach massiv Unterricht
A4	Der Unterricht ist störungsfrei			X	X	

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: **LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen			X		Einige Schüler wirken sehr unkonzentriert, müde

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen		X		X	
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen				X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.	X				
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.				X	

Beobachtungsleitfaden:

APPENDIX zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)

Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)

Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“

Freitag, 27. Februar 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: „Das Ende der Weimarer Republik“/Nationalsozialismus

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) Overhead Smartboard Internet E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.			X		
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten			X		
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar			X		die SchülerInnen beschäftigen sich während der Gruppenarbeit mit anderen Dingen
A4	Der Unterricht ist störungsfrei				X	

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen		X			Die Gruppentische sind gut vorbereitet

C) Qualitätsmerkmal Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen			X	X	
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen			X	X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.		X			
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.				X	

Beobachtungsleitfaden:**APPENDIX** zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)**Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren** (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)*Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“***Freitag, 06. März 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9****Thema: Fortsetzung der U-Reihe: „Das Ende der Weimarer Republik“/Nationalsozialismus****Erstellung von politischen Plakaten/Wirkung von Propaganda****Sozialformen:** Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) Overhead Smartboard Internet E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit **Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.)** **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.	X				
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten	X				
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar		X			Die SchülerInnen scheinen mich als stiller Beobachter/ Fremdkörper nicht mehr wahrzunehmen
A4	Der Unterricht ist störungsfrei	X				

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen	X				

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen	X				
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen		X			
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.	X				
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert		X			
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.	X				Eine Schülerin ist erkältet, arbeitet nicht gut mit

Beobachtungsleitfaden:**APPENDIX** zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)**Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren** (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)*Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“*

Freitag, 13. März 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: Vorbereitung auf den Besuch des Landtages Rheinland-Pfalz,

Interview mit einem Landtagsabgeordneten

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) Overhead Smartboard Internet
E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.		X			
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten	X				
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar			X		Die SchülerInnen verkörpern große Vorfreude bzgl.
A4	Der Unterricht ist störungsfrei		X			der Exkursion

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen		X			Die Schüler überlegen sich sehr engagiert Fragen für den Landtagsabgeordneten

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen				X	
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen				X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.	X				
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.		X			Eine Schülerin ist erkältet, arbeitet nicht gut mit

Beobachtungsleitfaden:**APPENDIX** zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)**Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren** (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)

Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“

Freitag, 20. März 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: Fertigstellung und Präsentation der politischen Plakate

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) Overhead Smartboard Internet E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.					
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten	X				
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar			X		
A4	Der Unterricht ist störungsfrei	X				

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen	X				Die Schüler und die Lehrkraft geben den Vortragenden eine sehr wertschätzende und dezidierte Rückmeldung, die Schüler wirken bei der Vorstellung des Plakates teilweise etwas nervös und verschüchtert, ich habe das Gefühl, dass meine Anwesenheit die Schüler verunsichert, sie fühlen sich beobachtet.

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen				X	
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen				X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.	X				
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.		X			Eine Schülerin ist erkältet, arbeitet nicht gut mit

Beobachtungsleitfaden:

APPENDIX zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)

Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)

Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“

Freitag, 17. April 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: Aufteilung Deutschlands

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) Overhead Smartboard Internet E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.		X			
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten		X			
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar				X	
A4	Der Unterricht ist störungsfrei				X	

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen				X	Die Schüler zeigen insgesamt sehr wenig Interesse für das Thema.

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen				X	
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen				X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.			X		Keinerlei Motivation und/oder Begeisterung der Schüler für dieses Thema erkennbar
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.				X	

Beobachtungsleitfaden:

APPENDIX zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)

Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)

Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“

Freitag, 20. April 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: Fortsetzung: Aufteilung Deutschlands

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit

Medieneinsatz: Tafel (Frontalunterricht) , Overhead Smartboard Internet

E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer

Offene Unterrichtsformen: Planarbeit Stationenlernern Projektarbeit

Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.)

A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.		X			
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten		X			
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar		X			
A4	Der Unterricht ist störungsfrei			X		

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen	X				Die Schüler sollen sich nach einem thematischen Input vorstellen, wie es für sie wäre, wenn jemand gegen ihren Willen entscheiden würde, eine unpassierbare Mauer in Koblenz zu errichten – die Schüler sollen in Gruppenarbeiten zusammentragen, wie sie sich dabei fühlen würden Mir kommt es vor, als würde ich als stiller Beobachter überhaupt nicht mehr wahrgenommen, es scheint, als fühlen sich die Schüler nicht mehr beobachtet

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen			X		
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen				X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.	X				
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.		X			

Beobachtungsleitfaden:**APPENDIX** zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)**Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren** (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)*Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“*

Freitag, 24. April 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: Fortsetzung: Aufteilung Deutschlands, Vorstellung der Ergebnisse aus der Gruppenarbeit

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) , Overhead Smartboard Internet E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.	X				
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten	X				
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar		X			
A4	Der Unterricht ist störungsfrei		X			

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen	X				Ein Schüler verweigert die Mitarbeit, hat keine Ergebnisse der Gruppenarbeit, Partnerin aus vorheriger Stunde fehlt krankheitsbedingt, insgesamt fehlen einige Schüler, sehr angenehme Arbeitsatmosphäre

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen			X		
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen				X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.	X				
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.		X			

Beobachtungsleitfaden:**APPENDIX** zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)**Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren** (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)*Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“*

Freitag, 22. Mai 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, 6. Stunde entfällt, L9

Thema: Wiedervereinigung Deutschlands, Dokumentationsfilm

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) , Overhead Smartboard Internet E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer ; TV/VHS **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.	-	-	-	-	Die Schüler haben vor dem Dokumentarfilm ein Arbeitsblatt mit Fragen für Notizen bekommen
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten	-	-	-	-	
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar	-	-	-	-	
A4	Der Unterricht ist störungsfrei	-	-	-	-	

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen	-	-	-	-	

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen	-	-	-	-	
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen	-	-	-	-	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.	-	-	-	-	
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert	-	-	-	-	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.	-	-	-	-	

Beobachtungsleitfaden:**APPENDIX** zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)**Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren** (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)*Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“*

Freitag, 29. Mai 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: Wiedervereinigung Deutschlands, Fortsetzung und Auswertung Dokumentationsfilm/Vorbereitung Klassenarbeit

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) Overhead Smartboard Internet E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer ; TV/VHS **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.		X			
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten	X				
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar		X			
A4	Der Unterricht ist störungsfrei			X		Einige Schüler wirken nervös und unruhig, haben spürbare Konzentrationschwierigkeiten

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen	X				Die Lehrkräfte geben sehr dezidierte Rückmeldungen zu den Notizen der Schüler, die sich auf die Fragen des Arbeitsblattes zu dem Dokumentarfilm beziehen. Sie stellen des Öfteren auch Fragen und versuchen den Bezug zu den Unterrichtsinhalten der letzten Unterrichtseinheiten herzustellen, deutliche Hinweise dabei auf mögliche Inhalte in der bevorstehenden Klassenarbeit

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen		X	X		
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen				X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.	X				
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert		X			Die Schüler sollen sich gegenseitig bei Fragen helfen.
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.		X	X		

Beobachtungsleitfaden:**APPENDIX** zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)**Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren** (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)

Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“, „Was fällt mir hierzu auf?“

Freitag, 19. Juni 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: Die Bundesrepublik Deutschland, Einblick in den demokratischen Aufbau

Sozialformen: Plenum Gruppenarbeit Partnerarbeit Einzelarbeit **Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) , Overhead Smartboard Internet E-Mail PC-Programme Laptop + Beamer **Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit Stationenlernen Projektarbeit Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) **A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.		X			
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten		X			
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar		X			
A4	Der Unterricht ist störungsfrei	X				

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA, MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen	X				<p>Die Lehrkräfte knüpfen an den Inhalten der letzten Unterrichtsthemen an: Sie führen zur Wiederholung aus, dass der Nationalsozialismus und die Zweiteilung Deutschlands einen Neuanfang mit sich brachte. Deutschland sollte nie wieder Gefahr laufen, durch eine Diktatur beherrscht zu werden.</p> <p>Die Schüler bekommen ein Arbeitsblatt mit einem sehr übersichtlichen Schaubild, auf dem die wichtigsten Organe und Politrollen (Bundestag, Kanzlerin, etc.) zu sehen sind.</p>

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen		X			
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen				X	
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.		X*			*Ein Schüler ist vollends unkonzentriert und zeigt durch seine Körperhaltung sehr deutlich sein Desinteresse. Der Schüler hatte in der vergangenen Woche einen Konflikt mit einer der beiden Lehrkräfte. Das Desinteresse des Schülers wird meiner Wahrnehmung nach zu urteilen registriert, jedoch ignoriert.
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi			X		

Beobachtungsleitfaden:**APPENDIX** zum EEL (Einblicknahme in die Lehr-Lern-Situation)**Qualitätsbereiche/Items/Indikatoren** (LP =Lehrperson, SCH = Schüler)*Hilfestellung zur Konkretisierung der Beobachtung: „Wie wird im Rahmen des Team-Teaching differenziert?“/„Was fällt mir hierzu auf?“*

Freitag, 26. Juni 2015; 5.+6. U-Std. 11:30-13:00 Uhr, L9

Thema: Fortsetzung: Die Bundesrepublik Deutschland, Einblick in den demokratischen Aufbau, Rollenspiel

Sozialformen: Plenum X Gruppenarbeit X Partnerarbeit O Einzelarbeit O**Medieneinsatz:** Tafel (Frontalunterricht) X, Overhead O Smartboard O Internet O E-Mail O PC-Programme O Laptop + Beamer O**Offene Unterrichtsformen:** Planarbeit O Stationenlernen O Projektarbeit O Sonstige (Freiarbeit, Werkstattarbeit, u.a.) O**A) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: KLASSENMANAGEMENT**

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
A1	Die Zeit wird für Lernen genutzt.		X			
A2	Die LP hat den Überblick über Schüleraktivitäten	X				
A3	Die SCH-Äußerungen sind gut verstehbar		X			
A4	Der Unterricht ist störungsfrei			X		Die Schüler sollen in einem Rollenspiel die demokratische Grundstruktur der BRD nachstellen – Lehrkräfte beziehen dabei die Unterrichtsmaterialien (Schaubild/Arbeitsblatt) der vergangenen Unterrichtsstunde ein. Auffällig ist hierbei, dass die Schüler ohne eine Rolle den Unterricht teilweise stören.

B) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: LERNFÖRDERLICHES KLIMA,MOTIVIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
B1	Die LP gibt differenzierte Rückmeldungen	X				Einer der Schülerinnen soll die Kanzlerin im Rollenspiel darstellen, es hängt ein Bild von Frau Dr. Merkel an der Tafel. Die Schülerin macht die Kanzlerinnenraute, den Klassenverband und die Unterrichtsleitung amüsiert das.

C) Qualitätsmerkmal/Gütekriterium: DIFFERENZIERUNG

Item-Nr.:	Qualitätsmerkmal	1 trifft voll zu	2 trifft zu	3 trifft weniger zu	4 trifft nicht zu	Besondere Beobachtungen
C1	Die Lernarrangements (Medien, Material, Organisationsformen) ermöglichen individuelles Lernen	X				
C2	Die SCH wählen zwischen versch. Aufgaben, Medien oder Lernwegen		X			Die Schüler konnten sich freiwillig für die einzelnen Rollen melden.
C3	Die LP ist bemüht, sicherzustellen, dass alle SCH den Unterrichtsinhalten folgen können.		X			
C4	Es wird ein „Helfersystem“ (tutorielles Lernen, Helferprinzip, Lernen durch Lehren) praktiziert				X	
C5	Die SCH können phasenweise in individuellen Tempi lernen.		X			

9.3 Genehmigung der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion



Rheinland-Pfalz

AUFSICHTS- UND
DIENSTLEISTUNGSDIREKTION

Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion | Postfach 13 20 | 54203 Trier

Herr
Ehsan Ghandour
Ebersheimer Weg 17
55131 Mainz

Kurfürstliches Palais
Willy-Brandt-Platz 3
54290 Trier
Telefon 0651 9494-0
Telefax 0651 9494-170
poststelle@add.rlp.de
www.add.rlp.de

20.03.2014

Mein Aktenzeichen	Ihr Schreiben vom	Ansprechpartner/-in / E-Mail	Telefon / Fax
51 111-32/38-14 Bitte immer angeben!	20.03.2014	[REDACTED]	[REDACTED]

Durchführung des Schulgesetzes

Antrag auf Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung im Rahmen Ihrer Dissertation zu dem Thema „Team-Teaching - ein zukunftsfähiges Unterrichtsmodell für Förderschulen und Realschulen plus“

Ihr Antrag vom 20.03.2014

Sehr geehrte r Herr Ghandour,

mit Schreiben vom 20.03.2014 bitten Sie im Rahmen Ihrer o.g. Dissertation um die
Genehmigung einer wissenschaftlichen Untersuchung in der [REDACTED]-Schule
Koblenz .

Nach § 67 Abs. 6 des Schulgesetzes Rheinland-Pfalz in der z. Z. gültigen Fassung
genehmige ich die Durchführung der von Ihnen beabsichtigten Untersuchung in dem
dargelegten Rahmen. Ein erhebliches pädagogisch-wissenschaftliches oder gleich-
wertiges Interesse wird anerkannt.

1/4

Konto:
Bundesbank Koblenz 570 015 13 (BLZ 570 000 00)
Postbank Köln 343 65-501 (BLZ 370 100 50)
Sparkasse Trier 251 63 (BLZ 585 501 30)
 Genehmigung klassisch neu

Besuchszeiten / telefonische Erreichbarkeit:
Mo-Do 9.00-12.30 Uhr und 14.30-15.30 Uhr
Fr 9.00-13.00 Uhr

10. Eidesstattliche Erklärung

Ehsan Ghandour
Oderstr. 31
55131 Mainz

Eidesstattliche Erklärung für die Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie am Fachbereich 1 der Universität Koblenz-Landau

mit dem Titel:

„Team-Teaching: Eine zukunftsfähige Unterrichtsmethode für Förderschulen? – Eine Fallstudie“

Sehr geehrte Damen und Herren,

hiermit erkläre ich, Ehsan Ghandour, geboren am 26. November 1983, dass ich die beigefügte Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die beigefügte Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Mainz, 07. Oktober 2018
Ehsan Ghandour