

Svenja Mareike Kühn

Gymnasiale Strukturreformen und individuelle Förderung: Routine oder Veränderungsimpuls?

Eine explorative empirische Analyse

Zusammenfassung

Die zunehmende Standardisierung sowie die zeitliche Verdichtung von Bildungsprozessen (Stichwort G8) gelten als hinderliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung am Gymnasium. Der Beitrag analysiert die gegenwärtige Unterrichtspraxis mit Blick auf individualisierte Lehr-/Lernprozesse und überprüft vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Gymnasialbereich die angenommenen unterrichtsverändernden Wirkungen von schulstrukturellen Neuerungen. Schlüsselwörter: individuelle Förderung, Zentralabitur, Schulzeitverkürzung, Schulversuch, Reform

Do School Structural Reforms Influence Student-centered Instruction?

An Explorative Analysis

Summary

The increasing standardization and temporal compression at German upper secondary schools (Gymnasium) are considered as hindering conditions for the realization of student-centered instruction. The article analyzes the current teaching practices with a view to individualized teaching and learning processes and reviews – in the context of current developments – the assumed effects of school structural reforms on student-centered instruction.

Keywords: student-centered instruction, state-wide exit exams, reform, school duration, pilot project

1. Einleitung

Die Forderung nach und die Umsetzung von individueller Förderung (im Folgenden: IF) sind zentrale Leitlinien der aktuellen wissenschaftlichen, bildungspolitischen und auch schulpraktischen Diskussion. In diesem Kontext ist in Nordrhein-Westfalen, wie auch in einigen anderen Bundesländern, das Recht auf die IF jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers seit 2006 gesetzlich festgeschrieben (vgl. SchulG NRW, § 1(1)).¹ Wenngleich bis heute keine eindeutige Begriffsdefinition vorliegt (vgl. z.B. zusammenfassend Wiebke 2011), bedeutet IF – allgemein formuliert –, Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und den Einzelnen bzw. die Einzelne unter der Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten optimal zu fördern (vgl. Klieme/Warwas 2011; Kunze 2008). IF ist dabei als systematisches Konzept (z.B. Diagnostik, Dokumentation von Lernentwicklung und Förderung, Wirkungsanalyse) zu verstehen, das *kontinuierlich* in Schule und Unterricht umgesetzt werden sollte. Damit ist die Erwartung verbunden, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt und eine bestmögliche Förderung von Kompetenzen *aller* Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden (vgl. Glesemann/Porsch 2013; Klieme/Warwas 2011; Kunze 2008). Einschlägige Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte IF generell als sinnvoll und notwendig erachten (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 107-113), entsprechende Konzepte und Maßnahmen aber aus unterschiedlichen personellen, institutionellen und strukturellen Gründen nicht umsetzbar erscheinen und nicht umgesetzt werden (vgl. Götz/Lohrmann/Ganser 2005; Kühn/Racherbäumer 2013; Lankes/Carstensen 2007; Racherbäumer, im Erscheinen; Solzbacher 2008).

An Gymnasien gelten auch das sogenannte Zentralabitur sowie die Schulzeitverkürzung (G8), die in Nordrhein-Westfalen als Schulstrukturreformen nahezu zeitgleich mit der gesetzlichen Verankerung des Rechts auf IF landesweit eingeführt wurden, als hinderliche Faktoren für die Realisierung entsprechender Fördermaßnahmen. Wenngleich Bildungspolitik (vgl. z.B. MSW NRW 2010, 2013) und Wissenschaft (vgl. z.B. Bellenberg 2008; Klein 2012; Tymms 1995) auf das Potenzial dieser Schulstrukturreformen für die Unterrichtsentwicklung verweisen, wird allgemein angenommen, dass sich die mit diesen strukturellen Veränderungen verbundene Standardisierung und zeitliche Verdichtung negativ auf individualisierte Lehr-/Lernprozesse auswirken (vgl. z.B. Buschkühle/Duncker/Oswalt 2009; Zeiher 2008). Die Diskussion hat bislang primär normativen Charakter, wobei entsprechende Veröffentlichungen mehrheitlich durch eine starke subjektive Betroffenheit gekennzeichnet sind (vgl. z.B. Elahi 2007; vom Lehn 2010). Ein empirischer Nachweis für

1 Der vorliegende Beitrag stellt die Befunde aus zwei Forschungsprojekten vor, die in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurden. Daher wird im einleitenden Teil ausschließlich die Situation in NRW betrachtet – gleichwohl finden sich ähnliche Entwicklungen und Berichte auch in anderen Bundesländern.

diese berichteten (nicht-intendierten) Folgen beider Reformmaßnahmen findet sich jedoch bis dato nicht.

Ungeachtet mangelnder empirischer Evidenz sind seitens der Bildungspolitik in jüngerer Zeit zahlreiche Maßnahmen zur Stärkung der IF am Gymnasium initiiert worden: Neben der Gründung eines landesweiten und schulformübergreifenden Netzwerkes zur IF (*Zukunftsschulen NRW – Netzwerk Neue Lernkultur Individuelle Förderung*; vgl. URL: www.zukunftsschulen-nrw.de; Zugriffsdatum: 22.03.2014) wurden unterschiedliche Handlungsfelder zur Weiterentwicklung des Unterrichts benannt (z.B. Einsatz von Ergänzungsstunden zur IF, Maßnahmen zur IF in den Sekundarstufen I und II etc.), um entsprechende Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse an Gymnasien anzustoßen. Die Entscheidung für die Netzwerkarbeit sowie eine Weiterentwicklung der unterrichtlichen Praxis mit Blick auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin liegt damit in der Eigenverantwortung der Einzelschule bzw. der einzelnen Lehrkräfte, und es ist unklar, welche Reichweite diese Maßnahmen tatsächlich haben bzw. inwieweit diese tatsächlich Eingang in die Unterrichtspraxis finden.

Um die Gymnasien von den durch G8 entstandenen „Nebenwirkungen“ zeitlich zu entlasten, wurde diesen zudem einmalig die Möglichkeit eröffnet, (zunächst) im Rahmen eines Schulversuchs wieder einen (alleinigen oder parallel geführten) neunjährigen Bildungsgang anzubieten. Die Entscheidung für die Wiedereinführung des neunjährigen Gymnasialzweiges oblag der Einzelschule (in Abstimmung mit dem zuständigen Schulträger), um eine größtmögliche Beteiligung der „Betroffenen“ unter Berücksichtigung lokaler bzw. schulindividueller Belange zu gewährleisten. Die Option von G9-neu wurde zum Schuljahr 2011/12 letztlich von 13 Gymnasien in Anspruch genommen.² Die Analyse der Entstehungszusammenhänge bzw. Beweggründe für die Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsganges verdeutlicht für alle betroffenen Akteursgruppen, dass mit der Bereitstellung ausgeweiteter zeitlicher Ressourcen bis zum Abitur u.a. die Intention verfolgt wird, mehr Zeit für die optimale Förderung der individuellen Potenziale von Schülerinnen und Schülern im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich bereitzustellen (vgl. van Ackeren u.a. 2013; Kühn/van Ackeren 2013; MSW NRW 2010). Wenngleich an die Wiedereinführung von G9-neu positive Erwartungen im Hinblick auf die individuelle Förderung seitens der schulischen Akteure geknüpft werden, gibt es bislang keine verbindlichen Aussagen über die tatsächliche Nutzung der Opportunität zusätzlicher Lernzeit für entsprechende Fördermaßnahmen.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Desiderate wird in diesem Beitrag der Zusammenhang zwischen reformpolitischer Steuerung und der Unterrichtsentwick-

2 Dies entspricht weniger als zwei Prozent aller nordrhein-westfälischen Gymnasien. In anderen Bundesländern ist die Option der Wiedereinführung von G9 auf deutlich breitere Zustimmung gestoßen (z.B. in Baden-Württemberg und in Hessen) (vgl. Kühn u.a. 2013, S. 133f.).

lung in den Blick genommen und datengestützt geprüft, welche schulstrukturellen Rahmenbedingungen die Umsetzung von unterrichtlichen Maßnahmen zur IF am Gymnasium ermöglichen (z.B. im Kontext (wieder) erweiterter Lernzeit) bzw. erschweren (am Beispiel von verkürzter Schulzeit und outputorientierten, standardisierten Abschlussprüfungen).

2. Strukturreformen am Gymnasium – Wirkhoffnungen und Wirkungserfahrungen

Im Kontext der bildungspolitischen Debatten über die Entwicklung schulischer Qualität in der letzten Dekade hat sich ein neues Steuerungsmodell etabliert, von dem positive Wirkungen auf die Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht erwartet werden (vgl. vertiefend z.B. Altrichter/Maag Merki 2010; Wacker/Maier/Wissinger 2012a). Diese Umstellung ist durch eine Doppelstrategie der „Dezentralisierung und Rezentralisierung“ (Böttcher 2007, S. 187) gekennzeichnet, die alle Ebenen im Mehrebenensystem Schule tangiert: So können neben top-down implementierten, d.h. seitens der Bildungspolitik angeordneten und durchgesetzten (primär ergebnisorientierten) Steuerungsmaßnahmen auch Deregulierungs- und Dezentralisierungsstrategien beobachtet werden, in deren Kontext Entscheidungskompetenzen und Gestaltungsoptionen auf die operative Ebene der Einzelschule übertragen werden.

Mit dieser Kombination von Systemsteuerung und schulischer Selbststeuerung wird die Intention verfolgt, auf die Schul- und Unterrichtsqualität einzuwirken und so die Qualität schulischer Bildung weiterzuentwickeln (vgl. z.B. Wacker/Maier/Wissinger 2012a; van Ackeren/Heinrich/Thiel 2013). Im Rekurs auf neue Steuerungstheorien (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010) kann man angesichts der damit verbundenen Perspektive der wechselseitigen Bedingtheit von Handlungen innerhalb von Akteurskonstellationen (vgl. Brüsemeister 2007) gleichwohl davon ausgehen, dass der aktive Gestaltungsanteil der schulischen Akteure sowie einzelschulische Bedarfslagen maßgeblich beeinflussen dürften, welche Wirkungen die einzelnen Steuerungsstrategien bzw. -instrumente im schulischen Handlungskontext tatsächlich entfalten. Die Innovations-/Implementationsforschung (vgl. Gräsel 2010; Prenzel 2010) weist in diesem Zusammenhang auf eine systematische Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Reformervorstellungen und den tatsächlichen Wirkungserfahrungen in Schule und Unterricht hin – dieses Ergebnis zeichnet sich auch in der Zusammenschau von Befunden zur Wirksamkeit einzelner Instrumente der neuen Steuerung ab (vgl. Maag Merki/Altrichter 2010; Wacker/Maier/Wissinger 2012b). Es wird deutlich, dass insbesondere top-down implementierte Maßnahmen anscheinend nicht in dem seitens der Bildungspolitik erwünschten Maße unterrichtliche Prozesse beeinflussen.

Zu den Wirkungen der in diesem Beitrag betrachteten aktuellen Reformprozesse am Gymnasium auf die Unterrichtsebene und die Praxis von IF liegen bislang keine einschlägigen Befunde vor: Die Befundlage zu den *Wirkungen des Zentralabiturs* erweist sich insgesamt als inkonsistent (vgl. zusammenfassend Klein u.a. 2014) – *grundsätzliche* Veränderungen in der unterrichtlichen Praxis im Sinne einer Weiterentwicklung konnten nach dessen Einführung gleichwohl ebenso wenig nachgewiesen werden wie zunächst befürchtete „Kollateralschäden“ (z.B. eine eingeschränkte Themenvarianz). Dabei wird der Bereich der IF allerdings nicht explizit berücksichtigt; dennoch können aus den bisherigen Befunden und schulformübergreifenden Analysen Hinweise darauf abgeleitet werden, dass entsprechende Konzepte und Maßnahmen vermutlich kaum umgesetzt werden (vgl. Kühn/Racherbäumer 2013). Zu den *Wirkungen der gymnasialen Schulzeitverkürzung* liegen bislang nur wenige und kaum aktuelle empirische Studien vor; diese sind dazu auf das Belastungserleben sowie auf leistungsbezogene Aspekte konzentriert (vgl. zusammenfassend Kühn u.a. 2013). Belastbare Befunde zu den Effekten der Schulzeitverkürzung auf unterrichtliche Prozesse fehlen.

Während das Zentralabitur und die Schulzeitverkürzung klassische Beispiele für top-down implementierte Steuerungsmaßnahmen sind, wird mit der Option der Wiedereinführung eines neunjährigen Gymnasialzweiges im Rahmen eines Schulversuches eine Bottom-up-Strategie verfolgt, die von Beginn an explizit eine Partizipation der Betroffenen bei der Entscheidungsfindung sowie der konkreten Prozessgestaltung fordert – Betroffene werden so zu Beteiligten. Empirische Befunde weisen darauf hin, dass partizipative Steuerungsstrategien unterrichtsbezogene Innovationsprozesse befördern *können*, wenn sich möglichst viele Akteure an der konkreten Umsetzung beteiligen (vgl. Gräsel 2010, S. 15f.). Insbesondere im Kontext von Modellversuchen entfalten sich jedoch oftmals kaum Effekte auf der Unterrichtsebene (wohl aber auf der Schulebene), weil die Schulen große Entscheidungsspielräume bei der konkreten Ausgestaltung des Modellvorhabens haben und Ziele entweder multidimensional oder unterdefiniert, vor allem aber nicht ergebnisorientiert sind (vgl. Euler/Sloane 1998). Mit Blick auf das hier betrachtete Modellvorhaben G9-neu wurde die Stärkung individualisierter Lehr-/Lernprozesse seitens der Modellschulen als handlungsleitendes Paradigma formuliert (s.o.) – inwiefern unter diesen veränderten Rahmenbedingungen tatsächlich messbar stärkere Aktivitäten der IF im Unterricht umgesetzt werden, bedarf empirischer Klärung.

3. Fragestellungen

Der Beitrag geht der Frage nach, welche schulstrukturellen Rahmenbedingungen die Umsetzung von IF am Gymnasium ermöglichen bzw. verhindern. Vor dem Hintergrund der jüngsten Entwicklungen im Gymnasialbereich soll dazu exemplarisch das konkrete unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte unter den Bedingungen

zentraler Abiturprüfungen sowie im Kontext der längeren Gymnasialschulzeit in den Blick genommen werden. Im Rekurs auf neue Steuerungstheorien und Ansätze der Innovations-/Implementationsforschung ist davon auszugehen, dass die beiden hier betrachteten, auf gegenläufigen Steuerungsansätzen beruhenden schulstrukturellen Änderungen differenzielle Wirkungen auf der Unterrichtsebene entfalten. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

- 1) Inwieweit werden einschlägige Maßnahmen zur IF gegenwärtig unter den Bedingungen des Zentralabiturs und im neuen neunjährigen Bildungsgang (auch im Vergleich mit dem achtjährigen Bildungsgang) am Gymnasium umgesetzt?

Die beiden hier betrachteten veränderten Rahmenbedingungen sind erst in jüngerer Zeit implementiert worden. Anknüpfend an gängige Modelle der Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung (vgl. z.B. Helmke 2012, S. 71), die einen Einfluss struktureller Bedingungen auf schulische und unterrichtliche Prozesse konstatieren, gilt es daher, die angenommene unterrichtsverändernde Wirkung der Einführung zentraler Abiturprüfungen sowie der längeren Gymnasialschulzeit empirisch zu prüfen:

- 2) Welche Wirkungen hatten die Einführung zentraler Abiturprüfungen bzw. die Wiedereinführung eines neunjährigen Bildungsganges auf das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften im Hinblick auf die IF?

Mit Blick auf die zuvor formulierten Forschungsfragen sei angemerkt, dass das unterrichtliche Handeln im Hinblick auf die Umsetzung von Maßnahmen zur IF durch eine schriftliche Befragung von Lehrerinnen und Lehrern erfasst wird (s.u.). Diese Lehrerselbstberichte schränken die Aussagekraft der Ergebnisse ein; gleichwohl helfen sie, die gegenwärtige Unterrichtspraxis zu explorieren (vgl. Abschnitt 6 für eine methodenkritische Diskussion).

4. Methodisches Vorgehen

Empirische Basis dieses Beitrags sind ausgewählte Daten aus zwei umfangreicheren Forschungsprojekten der Autorin zu den schul- und unterrichtsbezogenen Wirkungen zentraler Prüfungen (Studie 1) bzw. der gymnasialen Schulzeitverkürzung (Studie 2); generelle Befunde aus beiden Projekten wurden bereits durch die Autorin publiziert (vgl. Kühn/Racherbäumer 2013; Racherbäumer/Kühn 2013) bzw. dokumentiert (vgl. van Ackeren u.a. 2013). Diesem Beitrag liegen mit Blick auf die oben genannten Forschungsfragen ausschließlich Daten aus Teil-Stichproben beider Projekte zu Grunde, die im Folgenden beschrieben werden.

4.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Im Rahmen des ersten Projektes wurden 501 Lehrkräfte aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen u.a. dazu befragt, inwieweit unterrichtliche Maßnahmen zur IF im Kontext zentraler Abschlussprüfungen realisiert werden (vgl. Kühn/Racherbäumer 2013; Racherbäumer/Kühn 2013). Die Rücklaufquote von 31,39 Prozent entspricht den für Lehrerbefragungen üblichen Rücklaufquoten. Die im vorliegenden Beitrag dokumentierten Befunde beziehen sich ausschließlich auf die Teilstichprobe der Lehrkräfte am Gymnasium ($N=164$), die zum Zeitpunkt der Befragung die Fächer Deutsch ($N_D=93$) bzw. Mathematik ($N_M=71$) in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe unterrichtet haben und mindestens seit fünf Jahren als Lehrkraft am Gymnasium tätig waren.

Das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften im Hinblick auf die IF im Kontext der erweiterten Bildungszeit am Gymnasium wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs G9-neu in Nordrhein-Westfalen erfasst. Dazu liegen Daten von 285 Lehrerinnen und Lehrern aller 13 teilnehmenden Gymnasien mit neuem G9-Bildungsgang vor; dies entspricht einer Rücklaufquote von 34,50 Prozent. Die hier dokumentierten Befunde beziehen sich ebenfalls nur auf die Fachlehrkräfte Deutsch ($N_D=39$) und Mathematik ($N_M=53$). Diese Teilstichprobe umfasst sowohl Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits im neuen neunjährigen Bildungsgang unterrichtet haben ($N_{G9}=59$),³ als auch Lehrkräfte, die im regulären achtjährigen Bildungsgang unterrichten ($N_{G8}=33$, innerschulisches Kontrollgruppendesign).⁴

Die geringe Anzahl an Befragten ($N_{\text{gesamt}}=256$) limitiert möglicherweise die Aussagekraft der Ergebnisse; gleichwohl wird die gegenwärtige Unterrichtsrealität am Gymnasium im Hinblick auf die Umsetzung von Maßnahmen zur IF exploriert.

4.2 Beschreibung des Erhebungsinstrumentes

Als Befragungsinstrument wurde in beiden Projekten ein papierbasierter Fragebogen verwendet. Darin wurden die Lehrkräfte mit Hilfe etablierter Instrumente (vgl. Frey u.a. 2009, S. 286f.) zur *allgemeinen Unterrichtsgestaltung* befragt. Dabei wurden „traditionelle Lehrverfahren“ (z.B. Lehrervortrag, fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch) und „erweiterte Lehrverfahren“ (z.B. Projektarbeit, Arbeit mit Port-

3 Der Schulversuch startete im Schuljahr 2011/12 – die Angaben der Lehrkräfte beziehen sich demnach auf den Unterricht in den Klassenstufen 5 und 6.

4 Auf weitere Angaben zum persönlichen und beruflichen Hintergrund der Befragten (Geschlecht, Alter, Berufserfahrung) wird an dieser Stelle verzichtet, da sich hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung sowie des Einsatzes von spezifischen Maßnahmen zur individuellen Förderung diesbezüglich *keine* statistisch bedeutsamen Unterschiede ergeben haben (vgl. Kühn/Racherbäumer 2013, S. 179).

folios) unterschieden (ebd.), wobei den letztgenannten im Allgemeinen ein hohes Potenzial zur Individualisierung von Lernprozessen zugesprochen wird. Ergänzend wurde ein von der Autorin mitentwickeltes Erhebungsinstrument eingesetzt, das unterschiedliche Verfahren der inneren und äußeren Differenzierung, Elemente einer konzeptionell geleiteten Förderung (insbesondere Diagnostik, Dokumentation von Lernentwicklung und Förderung, Wirkungsanalyse) sowie die schülerorientierte Lernbegleitung und -beratung erfasst (vgl. Kühn/Racherbäumer 2013, S. 177). Abschließend wurden die Befragten gebeten, ihre derzeitige Unterrichtspraxis mit Blick auf mögliche Veränderungen einzuschätzen, die sich durch die Einführung zentraler Abiturprüfungen bzw. die Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsganges ergeben haben.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden deskriptive Befunde aus beiden Studien getrennt voneinander dargestellt. Gleichwohl sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich (mit nur einer Ausnahme⁵) *keine* signifikanten Unterschiede zwischen den Angaben aller Befragten hinsichtlich der oben genannten Aspekte zeigen – die Unterrichtsrealität am Gymnasium erweist sich im Hinblick auf die Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung schulstufenübergreifend als sehr beständig.

Entsprechend den oben angeführten Forschungsfragen wird jeweils zunächst die gegenwärtige Unterrichtspraxis beschrieben; im Anschluss werden die Befunde zu den Veränderungen, die sich durch die beiden hier fokussierten Reformmaßnahmen ergeben haben, dargelegt.

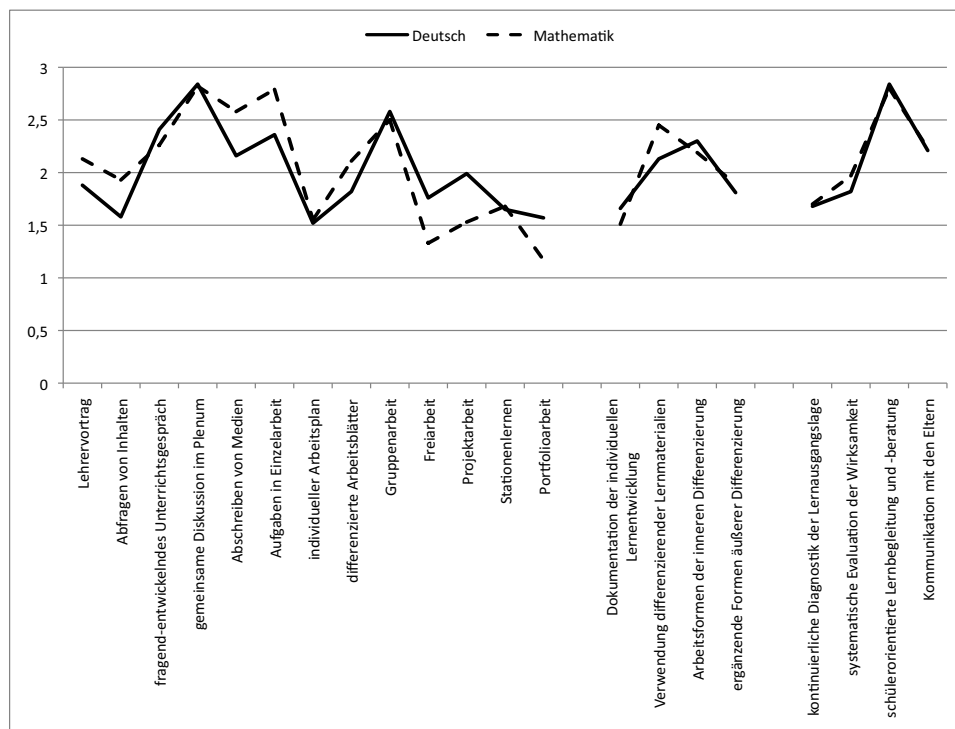
5.1 Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen

5.1.1 Gegenwärtige Unterrichtsgestaltung

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die gegenwärtige Unterrichtsgestaltung sowie den Einsatz von spezifischen Maßnahmen zur IF von Deutsch- und Mathematiklehrkräften in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Die statistischen Kennwerte können ergänzend den Tabellen 1 bis 3 entnommen werden.

5 Einzig im Bereich „Kommunikation mit den Eltern“ zeigt sich ein signifikanter Unterschied kleiner Effektstärke ($t(238)=-5.656, p<.001, d=.08$) – erwartungsgemäß geben die Lehrkräfte an, in der Sekundarstufe I häufiger mit den Eltern zu kommunizieren als in der Sekundarstufe II.

Abb. 1: Unterrichtsgestaltung von Deutsch- und Mathematiklehrkräften in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe (N=164)



Anm.: vierstufige Likert-Skala; höhere Werte entsprechen einem häufigeren Einsatz

Quelle: eigene Berechnungen

Im Hinblick auf die grundsätzliche Unterrichtsgestaltung in der Qualifikationsphase lässt sich insgesamt ein deutlicher Trend zum lehrerzentrierten Unterricht (mit gelegentlicher Gruppenarbeit) ohne individualisierende Lehr- und Lernarrangements erkennen. Der nur marginale Einsatz differenzierender Materialien bzw. Verfahren sowie das Fehlen konzeptionell geleiteter Maßnahmen machen deutlich, dass die gezielte Förderung individueller Lernprozesse in Vorbereitung auf das Abitur offensichtlich kaum stattfindet. Die Befunde weisen zudem darauf hin, dass insbesondere zielgerichtete Ansätze einer IF in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis nicht verankert sind.

Vertiefende Analysen zeigen für einzelne Aspekte der Unterrichtsgestaltung fachspezifische Unterschiede, wobei diese nur trivialer Größenordnung und damit praktisch vermutlich kaum bedeutsam sind: Im Mathematikunterricht sind traditionelle Lehrverfahren tendenziell etwas stärker ausgeprägt als im Deutschunterricht, wobei sich signifikante Unterschiede nur für die Bereiche „Abfragen von Inhalten“ ($t(155) = -3.065$, $p = .003$, $d = .05$), „Abschreiben von Medien (z.B. von der Tafel)“ ($t(156) = -3.847$,

$p < .001$, $d = .06$) sowie „Einzelarbeit“ ($t(156) = -3.582$, $p < .001$, $d = .06$) zeigen. Hingegen werden im Deutschunterricht häufiger Projekte durchgeführt ($t(155) = 4.832$, $p < .001$, $d = .08$) und Portfolios eingesetzt ($t(154) = 4.775$, $p < .001$, $d = .08$). Mit Blick auf diese Verfahren sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Mittelwerte um den Skalenwert 2 streuen (vgl. Tabelle 1), der einen eher seltenen und unregelmäßigen Einsatz entsprechender Methoden und Arbeitsweisen suggeriert. Wenn also hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung von einem „häufigeren“ Einsatz bestimmter Verfahren im Deutschunterricht gesprochen wurde, gilt es zu berücksichtigen, dass sich diese Werte insgesamt nur auf sehr niedrigem Niveau bewegen.

Im Hinblick auf den Einsatz gezielter Maßnahmen zur IF finden sich *keine* statistisch bedeutsamen Fachunterschiede – mit Ausnahme des Einsatzes differenzierender Lernmaterialien, der im Mathematikunterricht etwas häufiger stattfindet als im Deutschunterricht ($t(157) = -3.071$, $p = .003$, $d = .05$); gleichwohl dürften die erzielten Effekte praktisch nicht relevant sein. Wie diese Lernmaterialien konkret ausgestaltet sind und ob diese geeignet sind, den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, kann auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials jedoch nicht bestimmt werden.

5.1.2 Veränderungen des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften durch die Einführung zentraler Abiturprüfungen

Die Tabellen 1 bis 3 stellen Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung sowie des Einsatzes zielgerichteter Fördermaßnahmen seit der Einführung der zentralen Abiturprüfungen in Nordrhein-Westfalen dar. Die Mittelwerte in der ersten Spalte bilden dabei die zuvor dokumentierte gegenwärtige Unterrichtspraxis ab. Die letzten Spalten spiegeln die Aussagen der Befragten wider, ob sie die benannten Unterrichtsmethoden und Maßnahmen zur IF seit der Einführung des Zentralabiturs häufiger (Symbol „↑“), unverändert (Symbol „=“) oder seltener (Symbol „↓“) verwenden.

Tab. 1: Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung durch die Einführung des Zentralabiturs (N=164)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	Veränderung durch die Einführung des Zentralabiturs		
Vortragen von Fachinhalten	D	1.88	0.552	= (75,4%)	↑ (19,7%)	↓ (4,9%)
	M	2.13	0.625	= (86,0%)	↑ (4,7%)	↓ (9,3%)
Abfragen von Inhalten	D	1.58	0.618	= (82,0%)	↑ (13,1%)	↓ (4,9%)
	M	1.93	0.804	= (88,4%)	↑ (7,0%)	↓ (4,7%)
fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	D	2.41	0.632	= (78,7%)	↑ (14,8%)	↓ (6,6%)
	M	2.26	0.563	= (83,7%)	↑ (4,7%)	↓ (11,6%)
Diskussion im Unterrichtsgespräch	D	2.84	0.579	= (73,8%)	↑ (9,8%)	↓ (16,4%)
	M	2.82	0.721	= (86,0%)	↑ (11,6%)	↓ (2,3%)
Abschreiben von Medien	D	2.16	0.637	= (82,0%)	↑ (11,5%)	↓ (6,5%)
	M	2.58	0.721	= (86,0%)	↑ (9,3%)	↓ (4,7%)
Aufgaben in Einzelarbeit	D	2.36	0.782	= (82,0%)	↑ (13,1%)	↓ (4,9%)
	M	2.79	0.686	= (74,4%)	↑ (25,6%)	↓ (–)
Individueller Arbeitsplan	D	1.52	0.583	= (73,8%)	↑ (4,9%)	↓ (21,3%)
	M	1.55	0.702	= (74,4%)	↑ (11,6%)	↓ (14,0%)
Differenzierte Arbeitsblätter	D	1.82	0.662	= (68,9%)	↑ (14,8%)	↓ (16,3%)
	M	2.11	0.636	= (72,1%)	↑ (23,3%)	↓ (4,7%)
Gruppenarbeit	D	2.58	0.579	= (72,1%)	↑ (21,3%)	↓ (6,6%)
	M	2.50	0.707	= (69,8%)	↑ (27,9%)	↓ (2,3%)
Freiarbeit	D	1.76	1.183	= (67,2%)	↑ (6,6%)	↓ (26,2%)
	M	1.33	0.539	= (75,0%)	↑ (13,6%)	↓ (11,4%)
Projektarbeit	D	1.99	0.624	= (58,3%)	↑ (10,0%)	↓ (31,7%)
	M	1.53	0.533	= (69,8%)	↑ (9,3%)	↓ (20,8%)
Lernen an Stationen	D	1.65	0.563	= (68,8%)	↑ (6,6%)	↓ (24,6%)
	M	1.68	0.503	= (71,4%)	↑ (11,9%)	↓ (16,7%)
Portfolioarbeit	D	1.57	0.599	= (60,7%)	↑ (6,6%)	↓ (32,8%)
	M	1.17	0.378	= (76,7%)	↑ (7,0%)	↓ (16,3%)

Anm.: vierstufige Likert-Skala; 1=(fast) nie; 2=in manchen Stunden; 3=in den meisten Stunden; 4=in jeder Stunde

Quelle: eigene Berechnungen

Tab. 2: Veränderungen im Einsatz spezifischer Maßnahmen zur individuellen Förderung durch die Einführung des Zentralabiturs (N=164)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	Veränderung durch die Einführung des Zentralabiturs		
Dokumentation der individuellen Lernentwicklung	D	1.66	0.651	= (81,7%)	↑ (5,0%)	↓ (13,3%)
	M	1.51	0.660	= (78,6%)	↑ (11,9%)	↓ (9,5%)
Verwendung differenzierender Lernmaterialien	D	2.13	0.578	= (65,6%)	↑ (13,1%)	↓ (21,3%)
	M	2.45	0.724	= (71,4%)	↑ (21,4%)	↓ (7,1%)
Arbeitsformen der inneren Differenzierung	D	2.30	0.659	= (70,5%)	↑ (9,8%)	↓ (19,7%)
	M	2.19	0.633	= (75,6%)	↑ (7,3%)	↓ (17,1%)
Ergänzende Formen äußerer Differenzierung	D	1.81	0.729	= (73,8%)	↑ (19,7%)	↓ (6,6%)
	M	1.89	0.747	= (65,9%)	↑ (19,5%)	↓ (14,6%)

Anm.: vierstufige Likert-Skala; 1=(fast) nie; 2=in manchen Stunden; 3=in den meisten Stunden; 4=in jeder Stunde

Quelle: eigene Berechnungen

Tab. 3: Veränderungen im Einsatz spezifischer Maßnahmen zur individuellen Förderung durch die Einführung des Zentralabiturs (N=164)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	Veränderung durch die Einführung des Zentralabiturs		
Kontinuierliche Diagnostik der Lernausgangslage der Schüler und Schülerinnen	D	1.68	0.815	= (78,3%)	↑ (6,7%)	↓ (15,0%)
	M	1.70	0.841	= (67,4%)	↑ (14,0%)	↓ (18,6%)
Systematische Evaluation der Wirksamkeit ind. Förderung	D	1.82	0.691	= (71,7%)	↑ (16,7%)	↓ (11,7%)
	M	1.97	0.684	= (61,9%)	↑ (21,4%)	↓ (16,7%)
Schülerorientierte Lernbegleitung und -beratung	D	2.84	0.687	= (68,9%)	↑ (26,2%)	↓ (4,9%)
	M	2.80	0.689	= (79,1%)	↑ (16,3%)	↓ (4,7%)
Kommunikation mit den Eltern	D	2.21	0.818	= (86,9%)	↑ (8,2%)	↓ (4,9%)
	M	2.23	0.811	= (78,6%)	↑ (11,9%)	↓ (9,5%)

Anm.: vierstufige Likert-Skala; 1=gar nicht; 2=einmal im Jahr; 3=mehrmals im Halbjahr; 4=einmal monatlich

Quelle: eigene Berechnungen

Der Ergebnisdarstellung sei für alle Dimensionen vorangestellt, dass die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtspraxis im Hinblick auf IF mit der Einführung zentraler Abiturprüfungen *nicht* verändert hat, was insgesamt ein Hinweis auf relativ starre Handlungsroutinen im traditionell-lehrerzentrierten Unterricht ist, die sich gegenüber veränderten äußeren Rahmenbedingungen als äußerst beständig erweisen.

Wenngleich die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte ihren Unterricht durch die Einführung der zentralen Prüfungen nicht verändert hat, so geben die Werte in den letzten beiden Tabellenspalten ergänzend an, ob die verbleibende Minderheit der Lehrerinnen und Lehrer die benannten Unterrichtsmethoden sowie die benannten Fördermaßnahmen tendenziell häufiger oder seltener verwendet. Die folgenden Ausführungen zu den vergleichsweise wenigen Veränderungen sind dabei immer vor dem Hintergrund einer insgesamt eher konstanten Unterrichtspraxis zu beurteilen. Im Bereich der traditionellen Lehrverfahren gibt ein Viertel der Befragten für den Mathematikunterricht an, dass seit der Einführung des Zentralabiturs häufiger Aufgaben in Einzelarbeit (z.B. aus dem Schulbuch, aber auch differenzierte Aufgaben) bearbeitet werden. Lehrkräfte beider Fächer geben zudem an, häufiger Gruppenarbeit durchzuführen. Welche Qualität diese Gruppenarbeit hat und inwieweit diese genutzt wird, um den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, kann jedoch nicht weiter bestimmt werden. Für das Fach Deutsch liefern die Daten Hinweise auf einen Rückgang an komplexeren Methoden zur Individualisierung von Lernprozessen (z.B. Projektarbeit, Einsatz von Portfolios). Im Bereich der spezifischen Maßnahmen zur IF finden sich – wenn überhaupt – lediglich marginale Änderungen, die offensichtlich auf das Engagement Einzelner zurückzuführen sind.

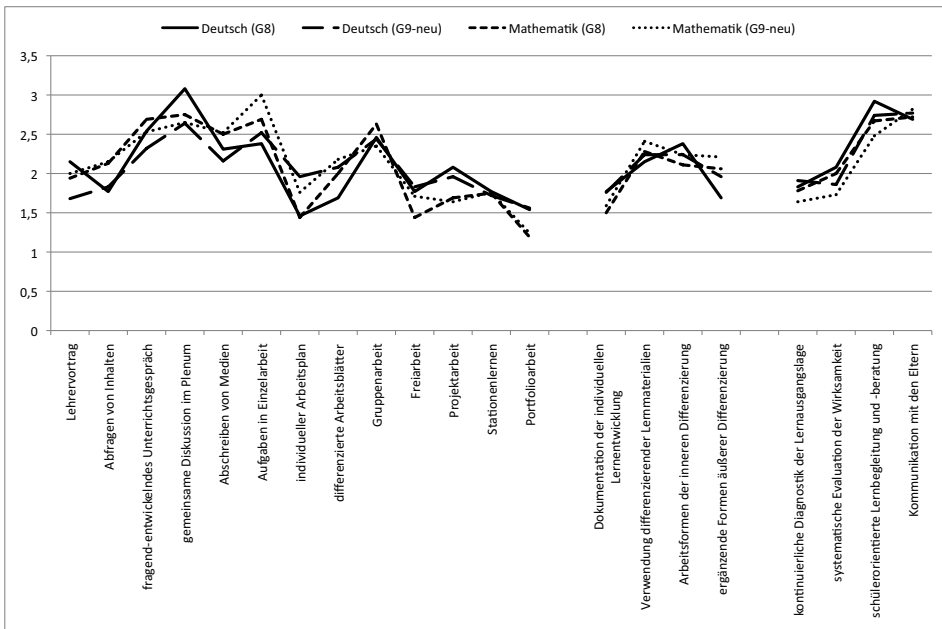
Es wird also deutlich, dass die Einführung des Zentralabiturs insgesamt kaum Änderungen der Unterrichtsgestaltung mit sich gebracht hat. Die Befunde sind anschlussfähig an bereits vorliegende Studien, die nur geringe Veränderungen im unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften unter den Bedingungen des Zentralabiturs nachweisen konnten (vgl. Klein u.a. 2014). Die wenigen in der vorliegenden Studie nachgewiesenen Veränderungen weisen für einen Teil der Lehrerinnen und Lehrer auf negative Effekte hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung hin, was sich durch einen verstärkten Einsatz traditioneller Lehrverfahren insbesondere im Mathematikunterricht sowie einen Rückgang an komplexeren Methoden zur Individualisierung von Lernprozessen im Deutschunterricht zeigt. Mit dem verstärkten Einsatz differenzierender Lernmaterialien zeichnen sich gleichwohl auch positive Entwicklungen ab.

5.2 Unterrichtsgestaltung im neuen neunjährigen Bildungsgang

5.2.1 Gegenwärtige Unterrichtsgestaltung

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die gegenwärtige Unterrichtsgestaltung sowie den Einsatz differenzierender Verfahren sowie zielgerichteter Förderansätze im neuen neunjährigen Bildungsgang im Vergleich zum achtjährigen Bildungsgang. Die statistischen Kennwerte können ergänzend den Tabellen 4 bis 6 entnommen werden.

Abb. 2: Unterrichtsgestaltung von Deutsch- und Mathematiklehrkräften in acht- und neunjährigen Bildungsgängen am Gymnasium (N=92)



Anm.: vierstufige Likert-Skala; höhere Werte entsprechen einem häufigeren Einsatz

Quelle: eigene Berechnungen

Den folgenden Ausführungen sei vorangestellt, dass sich *keine* signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung in beiden Bildungsgängen sowie des Einsatzes von Fördermaßnahmen zeigen. Dieser Befund macht deutlich, dass die Opportunität zusätzlicher Lernzeit in den Kernfächern Deutsch und Mathematik – je eine zusätzliche Unterrichtsstunde pro Woche – seitens der Lehrkräfte offenbar *nicht* für einen produktiven Umgang mit Heterogenität genutzt wird.

Abbildung 2 verdeutlicht, dass die lehrerzentrierte gegenüber einer individualisierenden Unterrichtsgestaltung überwiegt; dies gilt für beide Fächer gleichermaßen.

ßen. Mit Blick auf die einzelnen Verfahren und Ansätze zeigt der Fächervergleich nur wenige signifikante Unterschiede, die jedoch praktisch nicht relevant sein dürften: In Mathematik findet häufiger Einzelarbeit statt ($t(86)=-3.249$, $p=.002$, $d=.07$), im Deutschunterricht werden – wenn auch insgesamt eher selten bzw. unregelmäßig – etwas häufiger Projekte durchgeführt ($t(85)=3.221$, $p=.002$, $d=.07$) bzw. Portfolios eingesetzt ($t(85)=2.989$, $p=.004$, $d=.07$). Mit Blick auf die Umsetzung von Fördermaßnahmen zur Individualisierung von Lernprozessen machen die Befunde deutlich, dass diese in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis nicht realisiert werden; dies gilt insbesondere für konzeptionell geleitete Fördermaßnahmen. Positiv fallen insgesamt lediglich die Aspekte der schülerorientierten Lernbegleitung und -beratung sowie ein diesbezüglicher Austausch mit den Eltern auf. Fachspezifische Unterschiede konnten nicht nachgewiesen werden.

5.2.2 Veränderungen des unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften durch die Einführung des neuen neunjährigen Bildungsganges

Die Tabellen 4 bis 6 stellen Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung sowie des Einsatzes von Maßnahmen zur IF seit der Wiedereinführung des neuen neunjährigen Bildungsganges dar.

Zunächst ist grundsätzlich festzustellen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte ihre Unterrichtspraxis durch die Einführung von G9-neu *nicht* verändert hat. Die im Folgenden dargelegten Befunde sind also vor dem Hintergrund einer insgesamt eher konstanten Unterrichtspraxis entsprechend den vorherigen Ausführungen zu beurteilen.

Im Bereich der traditionellen Lehrverfahren zeigt sich für beide Fächer insbesondere eine Zunahme von lehrerzentrierten Gesprächen bzw. Diskussionen im Klassenverbund sowie von Einzelarbeit. Gleichwohl ist eine Verbesserung hinsichtlich einer individualisierenden Unterrichtsgestaltung sowie der Umsetzung individueller Fördermaßnahmen zu konstatieren. Dies gilt insbesondere für den Einsatz von erweiterten Lehrverfahren im Fach Deutsch und den Einsatz von differenzierenden Lernmaterialien und Lernarrangements sowie die schülerorientierte Begleitung und Beratung in beiden Fächern; diesbezüglich gibt knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte an, die entsprechenden Maßnahmen seit der Einführung von G9-neu häufiger umzusetzen als zuvor im achtjährigen Bildungsgang. Insgesamt finden sich für den Deutschunterricht stärkere Veränderungen hin zu individualisierenden Lernangeboten als für den Mathematikunterricht. Auffällig ist allerdings auch hier, dass sich hinsichtlich der konzeptionell geleiteten Förderung (insbesondere im Bereich Diagnostik) nahezu *keine* Änderungen ergeben haben. Damit wird eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von IF nicht erfüllt.

Tab. 4: Veränderungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung durch die Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsganges am Gymnasium (G9-neu) (N=92)

		<i>M</i>	<i>SD</i>		Veränderung durch die Einführung von G9-neu	
Vortragen von Fachinhalten	D, G8	2.15	0.689			
	D, G9	1.68	0.557	= (87,5%)	↑ (-)	↓ (12,5%)
	M, G8	1.94	0.680			
Abfragen von Inhalten	M, G9	2.00	0.612	= (75,5%)	↑ (-)	↓ (24,5%)
	D, G8	1.77	0.439			
	D, G9	1.83	0.482	= (87,5%)	↑ (-)	↓ (12,5%)
fragend- entwickelndes Unterrichtsgespräch	M, G8	2.13	0.719			
	M, G9	2.15	0.755	= (85,4%)	↑ (4,2%)	↓ (10,4%)
	D, G8	2.54	0.776			
Diskussion im Unterrichtsge- spräch	D, G9	2.32	0.476	= (80,6%)	↑ (9,7%)	↓ (9,7%)
	M, G8	2.69	0.704			
	M, G9	2.53	0.662	= (79,2%)	↑ (6,3%)	↓ (14,6%)
Abschreiben von Medien	D, G8	3.08	0.862			
	D, G9	2.64	0.490	= (68,8%)	↑ (31,3%)	↓ (-)
	M, G8	2.75	0.856			
Aufgaben in Einzelarbeit	M, G9	2.65	0.646	= (73,5%)	↑ (26,5%)	↓ (-)
	D, G8	2.31	0.630			
	D, G9	2.16	0.473	= (96,9%)	↑ (-)	↓ (3,1%)
Individueller Arbeitsplan	M, G8	2.50	0.632			
	M, G9	2.52	0.755	= (89,6%)	↑ (2,1%)	↓ (8,3%)
	D, G8	2.38	0.650			
Differenzierte Arbeitsblätter	D, G9	2.52	0.653	= (74,2%)	↑ (19,4%)	↓ (6,5%)
	M, G8	2.69	0.602			
	M, G9	3.00	0.550	= (67,3%)	↑ (32,7%)	↓ (-)
Gruppenarbeit	D, G8	1.46	0.519			
	D, G9	1.96	0.676	= (59,4%)	↑ (34,4%)	↓ (6,3%)
	M, G8	1.44	0.629			
Freiarbeit	M, G9	1.76	0.751	= (72,9%)	↑ (20,8%)	↓ (6,3%)
	D, G8	1.69	0.480			
	D, G9	2.08	0.640	= (71,9%)	↑ (28,1%)	↓ (-)
Projektarbeit	M, G8	2.00	0.655			
	M, G9	2.18	0.727	= (62,5%)	↑ (37,5%)	↓ (-)
	D, G8	2.46	0.660			
Projektarbeit	D, G9	2.44	0.507	= (62,5%)	↑ (37,5%)	↓ (-)
	M, G8	2.63	0.719			
	M, G9	2.35	0.544	= (60,4%)	↑ (39,6%)	↓ (-)
Projektarbeit	D, G8	1.77	0.599			
	D, G9	1.83	0.650	= (70,0%)	↑ (23,3%)	↓ (6,7%)
	M, G8	1.44	0.512			
Projektarbeit	M, G9	1.71	0.719	= (81,3%)	↑ (14,6%)	↓ (4,1%)
	D, G8	2.08	0.277			
	D, G9	1.96	0.539	= (68,8%)	↑ (28,1%)	↓ (3,1%)
Projektarbeit	M, G8	1.69	0.479			
	M, G9	1.64	0.549	= (91,8%)	↑ (8,2%)	↓ (-)

Lernen an Stationen	D, G8	1.77	0.439			
	D, G9	1.72	0.614	= (67,7%)	↑ (25,8%)	↓ (6,5%)
	M, G8	1.75	0.447			
	M, G9	1.76	0.554	= (81,6%)	↑ (18,4%)	↓ (-)
Portfolioarbeit	D, G8	1.54	0.519			
	D, G9	1.56	0.507	= (74,2%)	↑ (19,4%)	↓ (6,4%)
	M, G8	1.19	0.403			
	M, G9	1.24	0.561	= (91,8%)	↑ (6,1%)	↓ (2,1%)

Anm.: vierstufige Likert-Skala; 1=(fast) nie; 2=in manchen Stunden; 3=in den meisten Stunden; 4=in jeder Stunde

Quelle: eigene Berechnungen

Tab. 5: Veränderungen im Einsatz spezifischer Maßnahmen zur individuellen Förderung durch die Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsganges am Gymnasium (G9-neu) (N=92)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	Veränderung durch die Einführung von G9-neu		
Dokumentation der individuellen Lernentwicklung	D, G8	1.77	0.599			
	D, G9	1.76	0.523	= (76,7%)	↑ (23,3%)	↓ (-)
	M, G8	1.50	0.707			
	M, G9	1.59	0.609	= (93,9%)	↑ (4,1%)	↓ (2,0%)
Verwendung differenzierender Lernmaterialien	D, G8	2.15	0.689			
	D, G9	2.24	0.523	= (46,9%)	↑ (53,1%)	↓ (-)
	M, G8	2.28	0.461			
Arbeitsformen der inneren Differenzierung	M, G9	2.41	0.657	= (52,0%)	↑ (46,0%)	↓ (2,0%)
	D, G8	2.38	0.506			
	D, G9	2.24	0.436	= (51,6%)	↑ (48,4%)	↓ (-)
Ergänzende Formen äußerer Differenzierung	M, G8	2.11	0.471			
	M, G9	2.24	0.554	= (62,0%)	↑ (36,0%)	↓ (2,0%)
	D, G8	1.69	0.751			
Ergänzende Formen äußerer Differenzierung	D, G9	1.96	0.550	= (67,7%)	↑ (32,3%)	↓ (-)
	M, G8	2.06	0.725			
	M, G9	2.21	0.740	= (56,0%)	↑ (40,0%)	↓ (4,0%)

Anm.: vierstufige Likert-Skala; 1=(fast) nie; 2=in manchen Stunden; 3=in den meisten Stunden; 4=in jeder Stunde

Quelle: eigene Berechnungen

Tab. 6: Veränderungen im Einsatz spezifischer Maßnahmen zur individuellen Förderung durch die Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsganges am Gymnasium (G9-neu) (N=92)

		M	SD	Veränderung durch die Einführung von G9-neu		
Kontinuierliche Diagnostik der Lernausgangslage der Schüler und Schülerinnen	D, G8	1.83	0.835			
	D, G9	1.91	0.848	= (86,7%)	↑ (10,0%)	↓ (3,3%)
	M, G8	1.78	0.943			
	M, G9	1.64	0.742	= (89,8%)	↑ (6,1%)	↓ (4,1%)
Systematische Evaluation der Wirksamkeit ind. Förderung	D, G8	2.08	0.494			
	D, G9	1.86	0.710	= (86,7%)	↑ (10,0%)	↓ (3,3%)
	M, G8	2.00	0.594			
	M, G9	1.73	0.626	= (86,0%)	↑ (10,0%)	↓ (4,0%)
Schülerorientierte Lernbegleitung und -beratung	D, G8	2.92	0.641			
	D, G9	2.74	0.864	= (45,2%)	↑ (54,8%)	↓ (-)
	M, G8	2.67	0.767			
	M, G9	2.48	0.834	= (56,3%)	↑ (39,6%)	↓ (4,1%)
Kommunikation mit den Eltern	D, G8	2.69	0.480			
	D, G9	2.77	0.528	= (61,3%)	↑ (38,7%)	↓ (-)
	M, G8	2.72	0.575			
	M, G9	2.82	0.521	= (65,3%)	↑ (34,7%)	↓ (-)

Anm.: vierstufige Likert-Skala; 1=gar nicht; 2=einmal im Jahr; 3=mehrmals im Halbjahr; 4=einmal monatlich

Quelle: eigene Berechnungen

6. Diskussion

Im Rahmen der hier dokumentierten explorativen Studien konnte gezeigt werden, dass IF in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis am Gymnasium – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – kaum realisiert wird. Sowohl die Einführung zentraler Abiturprüfungen als auch die Bereitstellung zusätzlicher Zeitressourcen im Rahmen der Wiedereinführung eines neunjährigen Bildungsganges haben *nicht* zu substanziellen – positiven oder negativen – unterrichtlichen Veränderungen hinsichtlich individualisierter Lehr-/Lernprozesse geführt. Zwar konnte durch die Einführung zentraler Prüfungen und insbesondere auch durch die Einführung von G9-neu für einen Teil der Lehrkräfte eine Zunahme des Einsatzes von bestimmten Maßnahmen zur individuellen Förderung festgestellt werden (jedoch insgesamt auf niedrigem Niveau) – allerdings erfolgt dieser weitgehend ohne eine vorherige Diagnostik der Lernausgangslage, sodass eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von IF fehlt. Ob und inwieweit so die bestmögliche Förderung der Kompetenzen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers erreicht werden kann, ist fraglich und müsste in weiterführenden Studien geklärt werden.

Die Annahme, dass schulstrukturelle Rahmenbedingungen die Umsetzung von Maßnahmen zur IF behindern oder fördern, lässt sich auf Basis dieser Stichprobe nicht bestätigen – vielmehr weisen die Befunde für die Mehrheit der Lehrkräfte auf relativ starre Unterrichtsroutrinen am Gymnasium hin, die gegenüber veränderten äußeren Rahmenbedingungen äußerst beständig zu sein scheinen.

Die geringe Stichprobengröße limitiert die Aussagekraft der Befunde. Gleichwohl sind die hier berichteten Ergebnisse anschlussfähig an bereits vorliegende zur Förderung von IF in der Unterrichtspraxis (vgl. Götz/Lohrmann/Ganser 2005; Kühn/Racherbäumer 2013; Lankes/Carstensen 2007; Racherbäumer, im Erscheinen; Solzbacher 2008) und an einschlägige Studien zur Wirksamkeit einzelner Instrumente der neuen Steuerung, in denen kaum nennenswerte Veränderungen auf der Unterrichtsebene nachgewiesen werden konnten (vgl. Wacker/Maier/Wissinger 2012b, S. 312). Inwieweit sich die Befunde dieser explorativen Studien zu einer stabilen Befundlage verdichten lassen, müsste im Rahmen quantitativ vergleichender Erhebungen in der Breite des Schulwesens geprüft werden. Auf Grund der eingeschränkten Aussagekraft von Lehrer selbstberichten im Rahmen einer schriftlichen Befragung sollten perspektivisch tiefergehende Analysen (z.B. strukturierte Unterrichtsbeobachtungen, bspw. im Rahmen von Videostudien) oder auch längsschnittliche Forschungsdesigns gewählt werden, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes – insbesondere auch mit Blick auf die *Unterrichtsentwicklung* – gerecht zu werden.

Unabhängig von spezifischen, aus gegenläufigen Steuerungsansätzen hervorgegangenen schulstrukturellen Rahmenbedingungen werden Maßnahmen zur Individualisierung von Lernprozessen in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis am Gymnasium offenbar kaum umgesetzt; dies gilt besonders für konzeptionell geleitete Fördermaßnahmen. Insbesondere der Bereich der Diagnostik, der sowohl für eine Abklärung der Lernvoraussetzungen als auch für eine gezielte Weiterentwicklung des Unterrichts unverzichtbar ist (vgl. Hattie 2009; Schrader 2013), findet nahezu keine Berücksichtigung.

Welche Schlussfolgerungen können nun aus den vorliegenden Daten gezogen werden? Offensichtlich gibt es weitere – hier nicht betrachtete – institutionelle oder individuelle Faktoren oder Faktorenkonstellationen, welche die Umsetzung von individueller Förderung am Gymnasium fördern bzw. konterkarieren. Qualitative Ansätze (z.B. problemzentrierte Interviews oder Fokusgruppengespräche) könnten eine erste Orientierung für weiterführende Studien bieten, um relevante Einflussfaktoren (und ggf. deren Wechselwirkung) hinsichtlich der (Nicht-)Umsetzung von Konzepten und Maßnahmen der IF zu identifizieren und in einem Erklärungsmodell zusammenzuführen. Möglicherweise lässt sich diesbezüglich auch eine Typologisierung von Lehrkräften vornehmen.

Aus schulpraktischer Sicht stellt sich zudem die Frage, wie es gelingen kann, Unterricht im Sinne der Förderorientierung weiterzuentwickeln und – nicht zuletzt auf Grund der schulgesetzlichen Regelungen – individuelle Förderung als Grundprinzip pädagogischen Handelns zu verankern. Die bereits angestoßenen Vernetzungsaktivitäten zur individuellen Förderung (z.B. das Schulnetzwerk *Zukunftsschulen NRW*) können hier sicherlich wichtige Impulsgeber sein, wenngleich in diesem Kontext eine wissenschaftliche Begleitung sinnvoll wäre. Welche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Transfer des Konzeptes der IF in die Breite des Schulsystems notwendig erscheinen und welche Unterstützungsbedarfe seitens der schulischen Praktikerinnen und Praktiker bestehen, sollte in einem Dialog von Bildungspolitik, Wissenschaft und Schulpraxis geklärt werden.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van/Bellenberg, G./Brahm, G. im/Kühn, S.M./Reintjes, C. (2013): Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren. Abschlussbericht zur ersten Förderphase der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs in Nordrhein-Westfalen. Universität Duisburg-Essen und Ruhr-Universität Bochum.
- Ackeren, I. van/Heinrich, M./Thiel, F. (Hrsg.) (2013): Evidenzbasierte Steuerung im Bildungssystem? Befunde aus dem BMBF-SteBis-Verbund. *Die Deutsche Schule*, 12. Beiheft.
- Altrichter, H./Maag Merki, K. (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS, S. 15-40.
- Bellenberg, G. (2008): Zur Nutzung von zentralen Abschlussprüfungen als Bausteine eines umfassenden Qualitätssicherungs- und entwicklungskonzepts – ein Baustellenbericht. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H.-G. (Hrsg.): *Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive*. Münster u.a.: Waxmann, S. 223-233.
- Böttcher, W. (2007): Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und out-putorientierten Steuerung. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS, S. 185-206.
- Brüsemeister, T. (2007): Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In: Kussau, J./Brüsemeister, T. (Hrsg.): *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: VS, S. 63-95.
- Buschkühle, C.-P./Duncker, L./Oswald, V. (2009): *Bildung zwischen Standardsicherung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS.
- Elahi, L. (2007): Ich will das Wort „Zentralabitur“ nicht mehr hören. In: *Pädagogik* 59, H. 3, S. 29-31.
- Euler, D./Sloane, P. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 26, H. 4, S. 312-326.
- Frey, A. u.a. (2009): *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster u.a.: Waxmann.
- Glesemann, B./Porsch, R. (2013): Individuelle Förderung. Eine Herausforderung der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Beutel, S.-I./Bos, W./Porsch, R. (Hrsg.): *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 35-54.

- Götz, T./Lohrmann, K./Ganser, B. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? In: *Empirische Pädagogik* 19, H. 4, S. 342-360.
- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, H. 1, S. 7-20.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Klein, E.D. (2012): *Statewide Exit Exams, Governance, and School Development. An International Comparison*. Münster u.a.: Waxmann.
- Klein, E.D./Krüger, M./Kühn, S.M./Ackeren, I. van (2014): Wirkungen zentraler Abschlussprüfungen im Mehrebenensystem Schule. Eine Zwischenbilanz internationaler und nationaler Befunde und Forschungsdesiderata. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 1, S. 7-33.
- Klieme, E./Warwas, J. (2011): Konzepte der individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, H. 6, S. 805-818.
- Kühn, S.M./Ackeren, I. van (2013): Warum entscheiden sich Gymnasien für die Wiedereinführung eines neunjährigen Bildungsganges? Empirische Befunde einer Schulleiterbefragung in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. In: *Schulverwaltung, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz* 18, H. 12, S. 331-334.
- Kühn, S.M./Ackeren, I. van/Bellenberg, G./Reintjes, C./Brahm, G. im (2013): Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, H. 1, S. 115-136.
- Kühn, S.M./Racherbäumer, K. (2013): Standardisierung und/oder Individualisierung? Empirische Befunde zur Umsetzung von Maßnahmen zur individuellen Förderung im Kontext zentraler Abschlussprüfungen. In: *Unterrichtswissenschaft* 41, H. 2, S. 173-190.
- Kunze, I. (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-23.
- Lankes, E.-M./Carstensen, C.H. (2007): Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: Bos, W. u.a. (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, S. 161-193.
- Lehn, B. vom (2010): *Generation G8. Wie die Turbo-Schule Schüler und Familien ruiniert*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Maag Merki, K./Altrichter, H. (2010): Empirische Erforschung schulischer Governance. Eine Zwischenbilanz und offene Forschungsfragen. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS, S. 403-408.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010): Schulversuch „Abitur an Gymnasien nach 12 oder 13 Jahren“ (Schulversuch gem. § 25 Abs. 1 und 4 SchulG). Unveröffentlichtes Rundschreiben an alle Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen vom 21. September 2010.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): Warum finden zentrale Abiturprüfungen statt? URL: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur/abitur-gymnasiale-oberstufe/fragen-und-antworten/>; Zugriffsdatum: 07.03.2014.
- Prenzel, M. (2010): Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, H. 1, S. 21-37.

- Racherbäumer, K. (im Erscheinen): Individualisierende Unterrichtspraxis – ein Vergleich von Grundschule und Sekundarstufe I. Erscheint in: Racherbäumer, K./Liegmann, A.B./Mammes, I. (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster u.a.: Waxmann.
- Racherbäumer, K./Kühn, S.M. (2013): Zentrale Prüfungen und individuelle Förderung – Gegensatz oder zwei Seiten derselben Medaille. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 3, H. 1, S. 27-45.
- Schrader, F.-W. (2013): Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31, H. 2, S. 154-165.
- Solzbacher, C. (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27-42.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Tymms, P. (1995): Influencing Educational Practice through Performance Indicators. In: School Effectiveness and School Improvement 6, H. 2, S. 123-145.
- Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (2012a): Ergebnisorientierte Steuerung – Bildungspolitische Strategie und Verfahren zur Initiierung von Schul- und Unterrichtsreformen. In: Dies. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: VS, S. 9-34.
- Wacker, A./Maier, U./Wissinger, J. (2012b): Zur Bedeutung und Kritik der Steuerungsforschung – Fazit und Ausblick. In: Dies. (Hrsg.): Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung. Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen. Wiesbaden: VS, S. 303-322.
- Wiebke, A. (2011): Individuelle Förderung. Vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW-Schulgesetzerweiterung in der Sekundarstufe I. Bielefeld: Universität Bielefeld. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-24252168>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Zeiber, H. (2008): Bildungspolitik ist Zeitpolitik. Eine Einführung. In: Zeiber, H./Schroeder, S. (Hrsg.): Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Pädagogische Konsequenzen und zeitpolitische Perspektiven schulischer Zeitordnungen. Weinheim: Juventa, S. 7-20.

Svenja Mareike Kühn, Dr. phil., geb. 1983, Akademische Rätin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Campus Essen/Weststadttürme, 45117 Essen
E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de