

Individualisierung – Standardisierung

Beate Wischer/Matthias Trautmann

„Individuelle Förderung“ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung

Svenja Mareike Kühn

Gymnasiale Strukturreformen und individuelle Förderung

Berichte

Susanne Lindemann/Birte Glesemann/Daniela J. Jäger

Individuelle Förderung als Entwicklungsaufgabe für Ganztagsgymnasien

Mara Borda/Irene Schlünder

Begabungsförderung muss nicht Sache der Eliten sein

Zur Diskussion

Karl Dieter Schuck

Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch?

Weiterer Beitrag

Viola Hartung-Beck/Stephanie Niehoff/Falk Radisch/Cornelia Gräsel

Das Eignungspraktikum in der Lehrerbildung

INHALT

EDITORIAL

Kathrin Dederling/Beate Wischer

Editorial zum Schwerpunktthema:

Individualisierung – Standardisierung 101

INDIVIDUALISIERUNG – STANDARDISIERUNG

Beate Wischer/Matthias Trautmann

„Individuelle Förderung“ als bildungspolitische Reformvorgabe

und wissenschaftliche Herausforderung 105

Svenja Mareike Kühn

Gymnasiale Strukturreformen und individuelle Förderung:

Routine oder Veränderungsimpuls?

Eine explorative empirische Analyse 119

BERICHTE

Susanne Lindemann/Birte Glesemann/Daniela J. Jäger

Individuelle Förderung als Entwicklungsaufgabe

für Ganztagsgymnasien 141

Mara Borda/Irene Schlünder

Begabungsförderung muss nicht Sache der Eliten sein

Ein Praxisbericht über ein Programm für Bildungsminoritäten im Rahmen

inklusive Bildung und Erziehung im Brennpunkt Berlin-Neukölln 150

ZUR DISKUSSION

Karl Dieter Schuck

Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? 162

WEITERER BEITRAG

Viola Hartung-Beck/Stephanie Niehoff/Falk Radisch/Cornelia Gräsel

Das Eignungspraktikum in der Lehrerbildung
Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und
des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren..... 175

REZENSION..... 190

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

3

2014

Vorschau

Themenschwerpunkt:

**Qualitätsinstitute: Zwischen Wissenschaft, Politik,
Administration und Öffentlichkeit**

Was passiert, wenn ein neuer institutioneller Akteur die Bühne des Bildungsgeschehens betritt? Dieser Frage wird in Heft 3/2014 exemplarisch nachgegangen. Im Zentrum stehen die „Qualitätsinstitute“ der Länder. Gemeint sind Einrichtungen, deren Aufgabe eine empirisch fundierte Qualitätssicherung überwiegend schulischer Bildungsprozesse auf der Grundlage von Leistungsmessungen, Schulinspektionen und weiteren Formen eines systematischen Bildungsmonitorings ist. Mit der Gründung dieser Einrichtungen wurde ein neuer institutioneller Akteur etabliert, dessen Rolle bislang nicht hinreichend konturiert zu sein scheint. Insbesondere sind sie durch eine spezifische Form des „Dazwischenseins“ gekennzeichnet: zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Politik und Öffentlichkeit, um nur zwei der denkbaren Spannungsfelder zu nennen. Darüber hinaus richten sich auf diese neuen Akteure weitergehende Wirkungserwartungen, ohne dass die zugrunde liegenden normativen Annahmen bislang expliziert sind. Vor diesem Hintergrund werden die neuen Einrichtungen mit Blick

- auf ihre Handlungsrationale in bestehenden Mehrebenensystemen,
- auf ihre Verortung im Wissenschaftssystem und
- auf ihre normativen Grundlagen

multiperspektivisch betrachtet.

Heft 3 erscheint im August 2014.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

Kathrin Dederling/Beate Wischer

Editorial to the Focus Topic:

Individualization – Standardization 101

INDIVIDUALIZATION – STANDARDIZATION

Beate Wischer/Matthias Trautmann

‘Individual Fostering’ as Political Reform Imperative

and as Academic Challenge..... 105

Svenja Mareike Kühn

Do School Structural Reforms Influence Student-centered Instruction?

An Explorative Analysis 119

REPORTS

Susanne Lindemann/Birte Glesemann/Daniela J. Jäger

Individual Fostering as Developmental Task for All-day Secondary Schools..... 141

Mara Borda/Irene Schlünder

Fostering Giftedness Shouldn’t Be an Issue of Elites

A Report on a Program for Education Minorities in the Context of

Inclusive Education in a Social Focal Point Area of Berlin-Neukölln..... 150

DISCUSSION

Karl Dieter Schuck

**Individualization and Standardization in the Inclusive School –
An Irreconcilable Antagonism?** 162

FURTHER ARTICLE

Viola Hartung-Beck/Stephanie Niehoff/Falk Radisch/Cornelia Gräsel

**The Internship “Eignungspraktikum” [“Aptitude Internship”]
in Teacher Training**
An Analysis of School Counseling Concepts and
the Understanding of the Role of Mentors..... 175

REVIEW 190

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

3

2014

Preview

Focus Topic:
Federal Quality Institutes: Between Science, Politics,
Administration, and the Public

What happens when a new institutional actor enters the stage of educational activities? This matter will be gone into exemplarily in issue 3/2014. It focusses the “Quality Institutes” of the federal states. This refers to institutions whose function it is to provide an empirically sound quality management, mainly of education processes at school, on the basis of performance measurement, school inspections, and other forms of systematic education monitoring. With the foundation of these institutes, a new institutional actor has been established, the role of which does not seem to be sufficiently contoured by now. Above all, their existence is characterized by a specific form of “being-in-between”: between science and practice, between politics and the public, just to mention two of the possible areas of conflict. Beyond that, further-going impacts are expected from these new actors, although the underlying normative assumptions have not been explicated so far. Against this background, the new institutions are investigated multi-perspectively with regard to

- their rationales of acting in existing multi-level systems,
- their position within the scientific system, and
- their normative provisions.

Issue 3 will be out in August 2014.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Editorial zum Schwerpunktthema: Individualisierung – Standardisierung

Editorial to the Focus Topic: Individualization – Standardization

Individualisierung und Standardisierung sind nicht nur zentrale Schlüsselwörter, mit denen sich die aktuellen Reformansprüche an Schulen und schulische Akteure vereinfacht zusammenfassen lassen. Individualisierung und Standardisierung markieren zugleich auch konstitutive Spannungsfelder rund um die Auseinandersetzung mit der modernen Schule als einer gesellschaftlichen Institution. Dabei wird ein erstes Spannungsfeld schon alleine über die Strukturprinzipien institutionalisierter Lernprozesse erzeugt: Einerseits ist zwar unstrittig, dass sich die Lernenden in ihren Ausgangslagen und ihren Bedürfnissen unterscheiden – und dass diese Heterogenität nicht ignoriert werden darf, wenn Bildungs- und Erziehungsprozesse erfolgreich gestaltet werden sollen. Anders als z.B. im Hauslehrermodell früherer Zeiten findet das Lernen in der modernen Schule aber andererseits eben nicht mehr mit Einzelnen, sondern in Gruppen statt; es sind zudem große Schülerströme zu kanalisieren, Laufbahnen zu strukturieren und Übergänge wie auch Gruppenzugehörigkeiten verbindlich zu regeln. Dies spricht schon unter Funktionsaspekten für eine Standardisierung von Lernprozessen und wirft die Frage auf, ob und inwieweit sich z.B. die didaktisch-methodischen Vermittlungswege tatsächlich auf jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin passgenau zuschneiden lassen, wie dies von Seiten der Allgemeinen Didaktik oder auch der Lehr-Lernforschung im Prinzip schon seit Jahrzehnten immer wieder eingefordert wird. Weitere Spannungs- oder besser Konfliktfelder eröffnen sich aber auch in Bezug auf die Ziele bzw. den Auftrag schulischen Lernens. Hier steht dann Individualisierung – auf der einen Seite – z.B. für das programmatisch sehr weit gefasste pädagogische Anliegen, Schülerinnen und Schüler als einzigartige Subjekte und Persönlichkeiten wahr- und ernst zu nehmen und Bildungsprozesse mit dem Ziel anzulegen, Individualität zu bewahren und das Recht auf individuelle Entfaltung gegen gesellschaftliche Verwertungsinteressen und Normvorgaben zu verteidigen. Dem stehen auf der anderen Seite gesellschaftliche Qualifikationsansprüche bzw. ein gesellschaftliches (und ökonomisches) Interesse daran, die Vermittlung von verwertbaren Kompetenzen und von Leistungsfähigkeit in der Schule sicherzustellen, entgegen. Und man braucht zudem verbindliche Standards als Maßstab, um im Sinne der Beteiligung

der Schule an gesellschaftlichen Allokationsprozessen Schülerleistungen vergleichend bewerten zu können.

Für die aktuelle Diskussion ist nun bemerkenswert, dass insbesondere von Seiten der Bildungspolitik Individualisierung und Standardisierung offenbar nicht als Spannungs- oder gar Konfliktfeld, sondern als gut miteinander zu vereinbarende Lösungswege für dieselben Problemlagen gesehen werden. Es gibt einen Ruf nach einer Individualisierung von Lehr-Lernprozessen resp. nach individueller Förderung. Durch sie sollen vorhandene Potenziale besser entfaltet (bzw. Lernprozesse effektiviert) und Chancenungleichheiten beseitigt werden. Gleichzeitig – und mit einem ähnlichen Ziel – gibt es aber über die Einführung von Bildungsstandards für alle verbindliche Normvorgaben, an denen die Lehr-Lernprozesse auszurichten und deren Resultate zu messen sind – anhand standardisierter Verfahren wie etwa zentrale Abschlussprüfungen.

Im vorliegenden Heft werden diese spannungsreichen Reformvorgaben auf unterschiedliche Weise – und aus unterschiedlichen Perspektiven – in den Blick genommen.

Beate Wischer und *Matthias Trautmann* fokussieren in ihrem Beitrag die bildungspolitischen Reforminitiativen für ‚Individuelle Förderung‘, indem sie diesen an die Einzelschule adressierten Auftrag für eine umfassendere Schul- und Unterrichtsentwicklung kritisch auf den Prüfstand stellen. Es wird danach gefragt, wie der Begriff eigentlich inhaltlich gefüllt und konzeptionell konturiert wird, um davon ausgehend Herausforderungen auch für die darauf gerichtete Forschung zu beschreiben: ‚Individuelle Förderung‘ – so wird hier herausgearbeitet – ist zunächst einmal ein noch recht diffus bleibendes Reformziel, das sich sowohl mit individueller Entfaltung wie auch mit einer an verbindlichen Standards orientierten Effektivierung von Lernprozessen in Verbindung bringen lässt. Und wie die Akteure vor Ort diese Vorgaben interpretieren bzw. welche Prozesse dadurch in den Schulen in Gang gesetzt werden, gilt es überhaupt erst genauer zu untersuchen.

Der Beitrag von *Svenja Mareike Kühn* stellt dazu einen wichtigen Baustein dar, indem er Perspektiven der Akteure vor Ort einholt und konkret danach fragt, ob sich die zunehmende Standardisierung sowie die neuerliche zeitliche Ausdehnung von Bildungsprozessen (Wiedereinführung von G9) am Gymnasium als hinderliche oder förderliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung von unterrichtlichen Maßnahmen zur individuellen Förderung erweisen. Dazu werden ausgewählte Befunde aus zwei umfanglicheren Forschungsprojekten der Autorin zu den schul- und unterrichtsbezogenen Wirkungen zentraler Prüfungen bzw. der gymnasialen Schulzeitverkürzung für die Teilstichprobe der Lehrkräfte an Gymnasien aus Nordrhein-Westfalen präsentiert, die zum Zeitpunkt der Befragungen die Fächer Deutsch und/oder Mathematik unterrichtet haben. Die Ergebnisse weisen für die Mehrheit der Lehrkräfte auf relativ star-

re Unterrichtsrouninen hin – weder die Einführung zentraler Abiturprüfungen noch die Bereitstellung zusätzlicher Zeitressourcen im Rahmen der Wiedereinführung des neunjährigen Bildungsganges haben zu substanziellen Veränderungen im Sinne einer Individualisierung von Lehr-/Lernprozessen geführt.

Auch *Susanne Lindemann*, *Birte Glesemann* und *Daniela J. Jäger* legen in ihrem Bericht einen Fokus auf Gymnasien in Nordrhein-Westfalen, beleuchten hier aber die konkreten Schulentwicklungsprozesse in Bezug auf individuelle Förderung im Ganzttag. Grundlage sind Daten des Projekts „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW“. Die Autorinnen rekonstruieren damit exemplarisch die Entwicklungsverläufe von zwei Gymnasien, die im Zuge der Einführung des Ganztags nun auch Formate für individuelle Förderung zu implementieren versuchen. Darüber kann u.a. gut herausgestellt werden, dass zwar beide Schulen mit einem Lernzeitenkonzept ein ähnliches Instrument einsetzen, auf Grund schulspezifischer Ausgangslagen und Herausforderungen dabei aber auch unterschiedliche Wege einschlagen.

Zwei weitere Beiträge verhandeln die Hefthematik schließlich jeweils mit einem Akzent auf unterschiedlichen Schülergruppen, die das Heterogenitätsspektrum einschlägig abbilden, mit dem man es bei Individualisierung und Standardisierung zu tun hat:

Mara Borda und *Irene Schlünder* richten in ihrem Bericht die Aufmerksamkeit auf Bildungsminoritäten, zu denen sie begabte bis hochbegabte Grundschulkinde aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus mit Migrationshintergrund zählen. Um die Potenziale dieser oftmals vernachlässigten Gruppe Heranwachsender zu befördern, hat Whizzart – das Zentrum für Begabungsförderung e.V. – ab 2011 in Berlin-Neukölln ein Programm entwickelt und kurzzeitig umgesetzt, das bei der Förderung der Schlüsselkompetenzen der Kinder in Kompetenztrainingskursen ansetzte. Darüber hinaus wurden Elternberatungen, Lehrergespräche und eine Vernetzung im Kiez realisiert. Die Autorinnen beklagen, dass das Programm trotz seines in einem Evaluationsbericht dargelegten Erfolges und weitreichender Bemühungen verschiedener Akteure finanziell nicht längerfristig unterstützt wird, und heben die Relevanz einer Begabtenförderung im Rahmen einer sinnvollen und auf Chancengleichheit abzielenden Förderung hervor. Diese sei gerade auch in Zeiten der bildungspolitisch forcierten inklusiven Bildung und Erziehung nicht obsolet.

Auch *Karl Dieter Schuck* schlägt in seinem Beitrag „Zur Diskussion“ eine Brücke zur Inklusion als einem derzeit prominenten Reformanliegen, bei dem die Notwendigkeit von Individualisierung besonders offenkundig und die Frage nach der Vereinbarkeit von Individualisierung und Standardisierung besonders virulent werden. Der Autor richtet hier den Fokus auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und stellt heraus, dass sich das deutsche Schulsystem durch die

Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 mit einem grundlegenden strukturellen Umbau konfrontiert sieht, der weitreichende Konsequenzen für die Konzipierung von Unterricht und die Förderung von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Lerngruppen hat. Vor dem Hintergrund seiner Beteiligung an verschiedenen Modellversuchen zur Integration beschreibt Schuck nun verstärkt und letztlich flächendeckend erforderliche entwicklungspsychologische, unterrichtliche und diagnostische Konzepte der Leistungsbewertung. Die Individualisierung in heterogenen Lerngruppen – so das Plädoyer des Autors – sollte durch eine Standardisierung der pädagogischen Prozesse sichergestellt werden.

Vor dem Hintergrund der knapp skizzierten Beiträge zum Schwerpunkt des Heftes kann deutlich werden, dass die schulischen Akteure über die neuen Reformvorgaben und über die derzeit insbesondere in Anbetracht der Inklusion auch in struktureller Hinsicht anstehenden Veränderungen mit Anforderungen konfrontiert sind, die keineswegs einfach einzulösen sind. Eine zentrale Herausforderung bleiben dabei zum einen tatsächlich die altbekannten und umfassenden Spannungsverhältnisse von Individualisierung und Standardisierung. Zum anderen geht es aber auch um das derzeit ebenso aktuelle Problem der Steuerbarkeit von Reformprozessen.

Kathrin Dederling/Beate Wischer

Beate Wischer/Matthias Trautmann

„Individuelle Förderung“ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung

Zusammenfassung

In aktuellen Diskussionen um die Reform von Schule und Unterricht kommt dem Ausdruck ‚individuelle Förderung‘ eine zentrale Bedeutung zu. Zunächst wird aus einer kritischen Perspektive auf die damit verbundenen Ansprüche aus Bildungspolitik und -verwaltung eingegangen, indem inhaltliche Konturen und konzeptionelle Ausgestaltung ‚individueller Förderung‘ untersucht werden. Im Anschluss wird dargestellt, welche Herausforderungen mit dem diffusen Konzept für die Wissenschaft verbunden sind. Insgesamt wird argumentiert, dass einzelschulspezifischen Gesamtkonstellationen ‚individueller Förderung‘ deutlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken ist.

Schlüsselwörter: individuelle Förderung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Reformvorgaben, Rekontextualisierung

‘Individual Fostering’ as Political Reform Imperative and as Academic Challenge

Abstract

In current discussions about school reform in Germany, the term ‘Individuelle Förderung’ [‘individual fostering’] is of special importance. First, the article will deal with political and administrative requirements derived from this slogan by critically investigating content matter as well as conceptual design of ‘Individuelle Förderung’. Afterwards, challenges for academic research arising from the fuzzy concept will be described. It is argued that much more attention must be paid to school specific concepts of individual fostering as a whole.

Keywords: individual fostering, school development, classroom development, reform imperatives, recontextualization

1. Problemstellung

Dass Schule dem einzelnen Lernenden in seinen Besonderheiten gerecht werden und seine Entwicklung optimal unterstützen soll, ist keineswegs ein neuer Anspruch. Entsprechende Reformbestrebungen gehören zur Geschichte der modernen Schule und sind spätestens seit der Reformpädagogik, als einer vom Kind aus gedachten Pädagogik, ein zentraler Topos der Schulkritik und -programmatisierung (vgl. z.B. Diederich/Tenorth 1997). In den 1970er-Jahren war im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats sogar schon von einem auf „individuelle Förderung angelegten Bildungssystem“ (1970, S. 27) die Rede, verbunden mit der Forderung, „jeden Lernenden entsprechend seinen Fähigkeiten und Interessen bestmöglich [zu] fördern“ (ebd., S. 36). Und in eine ähnliche Richtung zielen auch lang andauernde Bemühungen in der Allgemeinen Didaktik (vgl. z.B. Klafki/Stöcker 1976) und der Lehr-Lern-Forschung (vgl. z.B. Glaser 1977; Corno/Snow 1986) um die Entwicklung von Verfahren und Konzepten für eine individualisierende bzw. adaptive Gestaltung unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse.

Seit einigen Jahren werden derartige Ideen und Forderungen nun wieder verstärkt artikuliert. Dabei ist speziell der Ausdruck ‚individuelle Förderung‘ nicht nur zu einem Schlagwort im schulpädagogischen resp. bildungswissenschaftlichen Diskurs avanciert (vgl. z.B. Kunze/Solzbacher 2008; Klieme/Warwas 2011). Auch in der Bildungspolitik hat man ‚individuelle Förderung‘ (erneut) als ein zentrales Reformziel entdeckt. Der Begriff findet sich in Parteiprogrammen, Schulgesetzen und Verordnungen und ist mittlerweile in den meisten Bundesländern – unabhängig von der parteipolitischen Provenienz der jeweiligen Landesregierungen – als eine Leitidee bzw. als Auftrag für die Einzelschule verankert. Und neben diversen Initiativen, Programmen und Handreichungen gibt es auch entsprechende Qualitätskriterien, nach denen Schulen evaluiert werden.

Der folgende Beitrag richtet sich mit einem kritischen Interesse auf diese bildungspolitischen Vorgaben, über die eine Schul- und Unterrichtsentwicklung hin zu einer Intensivierung einer heterogenitätssensiblen Förderung angeregt werden soll. Prinzipien einer individuellen, mithin im Ideal am Einzelfall orientierten Förderung stehen nicht nur im Widerspruch zu den Funktions- und Strukturlogiken der Schule als Organisation (wie kategoriale Schülerbehandlung, Standardisierung und Normierung), was im Kern eine grundsätzliche Transformation der schulischen Arbeit und auch dieser Funktions- und Strukturprinzipien voraussetzt (vgl. z.B. Tomlinson/Brimijoin/Narvaez 2008; Trautmann/Wischer 2011). Es ist auch keineswegs einfach, die Begriffsinhalte von ‚Fördern‘ bzw. von ‚individueller Förderung‘ überhaupt präzise zu fassen. Schon Nunner-Winkler (1971, S. 1) kritisierte, dass ‚individuelle Förderung‘ ähnlich wie Chancengleichheit eine „Leerformel“ sei, „die eine Vielzahl inhaltlicher Bestimmungen“ zulasse, was man schon daran erkennen kön-

ne, „daß jedermann sich auf sie beruft, weitgehend unabhängig davon, welche gesellschaftstheoretischen Vorstellungen oder politischen Ziele er vertritt“. Und daran scheint sich kaum etwas geändert zu haben. Auch neuere Beiträge zum Thema (vgl. z.B. Solzbacher u.a. 2012, S. 2) weisen darauf hin, dass es bislang keine klare Begriffsbestimmung gebe: Individuelle Förderung sei – wie selbst reformorientierte Autoren und Autorinnen einräumen – eine „Projektionsfläche für eine Vielzahl pädagogischer Wünsche, Hoffnungen und Machbarkeitsvorstellungen“ (Boller/Rosowski/Stroot 2007, S. 171); Arnold, Graumann und Rakhkockhine (2008, S. 11) sprechen von einer Notwendigkeit, die „ausufernde Rhetorik mit einer wissenschaftlich basierten und damit realistischen Grundlage zu konfrontieren“.

Von diesen Problemen ausgehend verfolgt unser Beitrag zwei Ziele: Das erste Anliegen besteht in der Darstellung und Analyse der bildungspolitischen Ansprüche an Akteure im schulischen Bereich, wobei besonders die Diffusität im Grundverständnis und die Allzuständigkeit des Konzepts kritisch herausgestellt werden sollen (Abschnitt 2). Das zweite Ziel betrifft Herausforderungen, die sich aus der administrativen Reformstrategie für die schulbezogene Forschung ergeben. Hier wird argumentiert, dass – anders als bei aktueller Forschung, die unmittelbar nach Wirkungen fragt oder sich auf einzelne Akteursperspektiven oder Instrumente konzentriert – die einzelschulbezogenen Rekontextualisierungen als Ganzes zukünftig stärker in den Blick zu nehmen sind (Abschnitt 3).

2. Individuelle Förderung als bildungspolitische Reformvorgabe

Empfehlungen, Forderungen, Konzepte und Programme für eine an den individuellen Lernbedürfnissen orientierte Schul- und Unterrichtsgestaltung – darauf wurde einleitend aufmerksam gemacht – haben national wie international¹ eine lange Tradition. Eingang in den nun aktuellen bildungspolitischen Diskurs – Klieme und Warwas (2011, S. 805) sprechen von einem „eindeutigen Anfangspunkt“ für die Popularität des Konzepts – fand der Begriff durch das von Bund und Ländern getragene „Forum Bildung“. In den im Anschluss an die ersten PISA-Ergebnisse verabschiedeten Abschlussempfehlungen dieses Gremiums, an dem vor allem politische Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen aus den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer beteiligt waren, wird ‚individuelle Förderung‘ als eine von insgesamt zwölf Empfehlungen eingeführt, und zwar mit einer doppel-

1 Wir können darauf nicht näher eingehen. Der Blick auf die internationale Debatte wird dadurch erschwert, dass keine direkte Übersetzung des Sammelbegriffs „individuelle Förderung“ in andere Sprachen existiert. Am ehesten vergleichbar in Anspruch und Breite – und ähnlich vage – scheint die ‚Big Idea‘ des „*personalised learning*“ in England, Kanada und den USA zu sein (vgl. Keefe/Jenkins 2000; Hargreaves 2006). Darin geht es um eine Transformation der gesamten Schul- und Unterrichtskultur mit einer großen Bandbreite an Zugängen, Zielen und Mitteln, um Lehren und Lernen auf die Bedürfnisse der individuellen Lerner und Lernerinnen zuzuschneiden.

ten Zielsetzung: „Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen“ (Forum Bildung 2001, S. 7). Zwar bleiben eine genauere Definition – ‚individuelle Förderung‘ wird charakterisiert als „konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, wie z.B. Begabungen, Lernhaltung, Lernumgebungen im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt“ (ebd.) – wie auch eine Präzisierung der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung weitgehend aus. Erkennbar werden aber die Konturen einer umfassenderen Leitidee der Schulgestaltung, denn ausdrücklich empfohlen werden etwa auch eine „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung“, der Ausbau von Diagnostik und Beratung oder eine „Verstärkung von Zusatzangeboten“ (ebd., S. 8).

Ausgehend von den ersten PISA-Ergebnissen, die in vielen Veröffentlichungen die zentralen Problemlagen (wie Chancenungleichheit, geringe Leistungsstärke des deutschen Schulsystems) abgesteckt haben, auf die auch mit ‚individueller Förderung‘ reagiert werden soll, wurden gleichzeitig diverse Initiativen auf der Bundesebene gestartet (vgl. Gasse 2012, S. 85) – etwa durch die von der KMK beschlossenen Projekte der Länder zur Unterstützung von Lehrkräften in der Unterrichtsentwicklung (FORMAT), zur Lese- und Sprachförderung (Pro Lesen, FörMig) oder zur Stärkung diagnostischer Kompetenzen (UDiKom). Angesichts der Kulturhoheit der Länder bilden den Kern der bildungspolitischen Reformstrategie jedoch die durch die einzelnen Landesregierungen und Ministerien eingeleiteten Maßnahmen und Initiativen: In nahezu allen Bundesländern gibt es mittlerweile normierende Vorgaben für ‚individuelle Förderung‘ sowohl in Gesetzen und Erlassen als auch in den Referenzrahmen für die Schulinspektionen (vgl. z.B. Hessisches Kultusministerium 2012); Orientierungshilfen geben zudem Handreichungen, die von Ministerien und Verwaltungen vieler Bundesländer veröffentlicht und durch Webseiten mit Links zu Informations- und Kontaktmöglichkeiten, Materialhinweisen und Good-Practice-Beispielen ergänzt werden (vgl. z.B. Minding-Geiger/Lennartz/te Wilde 2009; MBWK Mecklenburg-Vorpommern 2010; MKJS Baden-Württemberg 2013). Zwar gibt es im Einzelnen bundeslandspezifische Akzentsetzungen (vgl. z.B. Solzbacher u.a. 2012). Bezüglich der inhaltlichen und konzeptionellen Konturierung von ‚individueller Förderung‘ lassen sich in den Dokumenten aber folgende Übereinstimmungen herausarbeiten:

- Während bei einem traditionellen bzw. engen Begriffsverständnis (vgl. Wischer 2014) Fördern eher solchen Maßnahmen vorbehalten bleibt, die auf den Abbau von Defiziten zielen – einschlägig dafür steht Förderung im Sinne eines eigens festgestellten Bedarfs, wie man ihn aus dem Kontext der sonderpädagogischen Förderung kennt (vgl. z.B. Schuck 2001) –, wird der Förderbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben erheblich ausgeweitet und mit einer positiven Konnotation verbunden: Fördern gilt nun nicht mehr als eine zusätzliche Form der Unterstützung, die spezifische Defizite und damit auch spezifische Zielgruppen

adressiert, sondern – so die damalige Präsidentin der KMK – das „konsequente Suchen, das sichere Finden und die gezielte Förderung aller Begabungen“ müssten „zur Normalität in unseren Schulen werden“ (Ahnen 2004, S. 4).

- Mit diesem Förderverständnis geht einher, dass Fördermaßnahmen (und -ressourcen) im Prinzip nicht mehr gesondert zu legitimieren sind: Da „jeder junge Mensch“ – wie es z.B. im nordrhein-westfälischen Schulgesetz heißt (MSW 2005) – „ein Recht [...] auf individuelle Förderung“ habe, haben nun alle gleichermaßen einen Anspruch auf Ressourcen und Zuwendung, so dass die Frage besonderer Bedürftigkeit oder etwa kompensatorischer Bemühungen für bestimmte Schülergruppen bei gegebenen Ressourcen weitgehend in die Deutungshoheit der einzelschulischen Akteure rückt (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 153ff.).
- Zwar ist allein begrifflich impliziert, dass Förderung nicht kategorial, sondern auf den Einzelnen mit seinen je *individuellen* Bedürfnissen auszurichten sei. Gleichwohl kommen die bildungspolitischen Konkretisierungen nicht ohne eine Hervorhebung von einzelnen Gruppen aus, die dann offenbar doch wieder einer besonderen Förderung bedürfen (zur Kritik daran vgl. z.B. Solzbacher u.a. 2012). Dazu gehört neben gleichsam „klassischen“ Zielgruppen – „Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen“ und Schülerinnen und Schüler, „deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ (MSW Nordrhein-Westfalen 2005) – in allen Bundesländern auch die Gruppe der besonders begabten Schülerinnen und Schüler: „Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler“ – so hier exemplarisch der Hinweis aus dem Niedersächsischen Schulgesetz (§ 54, Absatz 1) – „sollen besonders gefördert werden“ (vgl. ausführlich Fischer/Mönks/Westphal 2008; Solzbacher u.a. 2012).
- Sehr weit angelegt ist das Spektrum an Problemen, die durch ‚individuelle Förderung‘ gelöst werden sollen, bzw. der Ziele, die man erreichen will. Ausgehend von der recht allgemeinen Idee, dass sich Menschen „nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ sollen (Forum Bildung 2001, S. 23), werden in den landesspezifischen Dokumenten – wenn Ziele überhaupt konkreter angesprochen werden – gleich mehrere Ziele aufgeführt, die sich mit einem „Streich“ erreichen lassen. Dazu zählen das Erreichen universeller Leistungsstandards, die Steigerung individueller Handlungskompetenz, das „Ausschöpfen von Begabungen“ ebenso wie eine Verbesserung der Chancengleichheit und eine Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems (vgl. z.B. Minding-Geiger/Lennartz/te Wilde 2009, S. 10; Gasse 2012, S. 83). Auffällig ist, dass diese Ziele (vgl. für einen Überblick Hessisches Kultusministerium 2012, S. 19f.) in der Regel additiv aufgelistet bzw. nebeneinander gestellt werden, Gerechtigkeitsfragen und Zielkonflikte – wie sie

z.B. schon von Nunner-Winkler (1971) diskutiert worden sind² – und auch potenzielle Ressourcenprobleme bei der Umsetzung (vgl. Oelkers 2009) aber unthematisiert bleiben.

Für die Frage nach der konzeptionellen Ausgestaltung ist – neben bundeslandspezifischen Schwerpunktsetzungen – zwar zu berücksichtigen, dass hier die Prozesse noch keineswegs abgeschlossen zu sein scheinen. So hat – um nur ein Beispiel zu nennen – NRW schon frühzeitig Rahmenvorgaben entwickelt, mehrfach überarbeitet und eigene Initiativen (Wettbewerb „Gütesiegel Individuelle Förderung“, Komm-Mit-Initiative) angestoßen. Dabei wurde die Gütesiegel-Initiative schon nach einigen Jahren wieder ausgesetzt – stattdessen orientiert man sich derzeit an der Idee einer Bildung freiwilliger schulbezogener Netzwerke (vgl. Gasse 2012). Bei allen Differenzen auch bezüglich der Handlungsebenen, Dimensionen und Schwerpunktsetzungen von ‚individueller Förderung‘ folgt man bei der Reformstrategie aber weitgehend der Logik der sogenannten neuen Steuerung:

- Die Reformbemühungen setzen weder vorrangig bei der Schulstruktur an, wie dies etwa noch in den 1970er-Jahren der Fall war, noch werden allein die Unterrichtsebene und damit das didaktisch-methodische Handeln der Lehrkräfte in den Blick genommen. Adressat ist stattdessen die *Einzel*schule als pädagogische Handlungs- und Gestaltungseinheit: Individuelle Förderung soll als Leitidee in eine systematische und zielgerichtete Entwicklungsstrategie der Schule als Ganzes aufgenommen werden, um darüber eine auf individuelle Schülerbedürfnisse abgestimmte Förderpraxis zu etablieren (vgl. z.B. ebd.).
- Zwar findet man in den Empfehlungen eine kaum noch überschaubare Vielfalt an Bausteinen (Maßnahmen, Verfahren, Aktivitäten, Instrumenten), die ein breites und heterogenes Spektrum abdecken. Dazu gehören AG-Angebote im musisch-künstlerischen Bereich, Kompetenztrainings, Angleichungsförderung, Berufsberatung und Profilklassen ebenso wie kooperatives und tutorielles Lernen, Hausaufgabenbetreuung, Entwicklungsberichte, Lernbüros, Drehtürmodelle, Sprachförderung oder Jungen-Mädchen-Konferenzen – um nur einige Beispiele zu nennen. Im Sinne der neuen Steuerung, bei der die „Konkretisierung der Ziele sowie die Initiierung und Gestaltung der erforderlichen Veränderungsprozesse [...] den operativen Einheiten selbst überlassen“ bleiben (Dedering 2012, S. 56), gibt es aber

2 „Geht man davon aus, daß alle Kinder von einer speziellen Förderung ihrer je individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten profitieren können, so wird deutlich, daß kompensatorische Erziehung als Weg zur Verwirklichung von Chancengleichheit auf einer Ungleichverteilung der Mittel beruht. Diese Fassung des Begriffs Chancengleichheit bedeutet also – bei gegebenem Mitteleinsatz – eine Ungleichheit der Chancen auf bestmögliche Förderung individueller Fähigkeiten, die als Ausgleich für die bis zum Zeitpunkt des Einsatzes öffentlicher Förderung erfahrene Ungleichheit der häuslichen Milieubedingungen intendiert ist. Optimale individuelle Förderung für alle und Chancengleichheit können also in Konflikt miteinander treten [...]“ (Nunner-Winkler 1971, S. 31ff.).

keine verbindlichen Vorgaben, wie das schuleigene Ensemble für Förderung konkret zu arrangieren ist (vgl. Gasse 2012, S. 91): Schulen können und sollen – so die Grundidee – ihre Gestaltungsautonomie dazu nutzen, schulspezifische Strategien für ‚individuelle Förderung‘ zu entwickeln, die zu ihrem Profil, ihrer Schülerschaft und den regionalen resp. lokalen Besonderheiten passen.

- Administrative Steuerungsoptionen – und eine Einschränkung der beträchtlichen Gestaltungsspielräume – erfolgen durch eine Überprüfbarmachung der Vorgaben. So finden sich zu ‚individueller Förderung‘ entsprechende Kriterien (z.B. Entwicklung eines Förderkonzepts, differenzierte Lernkultur) in den Qualitätsstandards für Schule und Unterricht, nach denen Schulen (durch Inspektionsverfahren) extern evaluiert werden (vgl. z.B. Hessisches Kultusministerium 2012; Senatsverwaltung Berlin 2013).

Versucht man, bis hierhin ein Fazit zu ziehen, dann lässt sich ‚individuelle Förderung‘ als ein umfassendes und anspruchsvolles Reformziel beschreiben, dem derzeit auch von Seiten der Bildungspolitik eine Schlüsselstellung zur Lösung für eine ganze Reihe von Herausforderungen des deutschen Schulsystems zugeschrieben wird. Durch eine Vielzahl von Zielen, Lesarten und konzeptionellen Vorschlägen einerseits, aber auch durch die Verlagerung der Gestaltungsverantwortung in die Einzelschule andererseits stellt sich bei Akteuren wie Beobachtern und Beobachterinnen gleichzeitig das Gefühl einer beträchtlichen Unschärfe und Diffusität ein: Was ‚individuelle Förderung‘ nun im Einzelnen meint und wie sie konkret zu realisieren ist, bleibt im Prinzip ebenso offen wie die zentrale Frage, was damit eigentlich erreicht werden soll bzw. erreicht werden kann.

Wie lässt sich vor diesem Hintergrund dann die eingangs zitierte Forderung von Arnold, Graumann und Rakhkochkine (2008, S. 11) einlösen, die bildungspolitisch „ausufernde Rhetorik mit einer wissenschaftlich basierten und damit realistischen Grundlage“ zu konfrontieren?

3. Individuelle Förderung als wissenschaftliche Herausforderung

Dazu ist voranzuschicken, dass es solche „wissenschaftlich basierten Grundlagen“ bereits gibt – und zwar durchaus zur Genüge. Einschlägige Bausteine bzw. Instrumente für ‚individuelle Förderung‘ – wie lernförderliche bzw. -begleitende Diagnostik, Methoden für eine adaptive Unterrichtsgestaltung oder für selbstreguliertes Lernen – sind national wie international seit Jahrzehnten Gegenstand einer intensiven erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung (vgl. als Überblick z.B. Altrichter u.a. 2009), an die sich – wie dies Klieme und Warwas (2011) fordern – also im Prinzip gut anschließen ließe. Allerdings richtet sich die-

se Forschung in erster Linie auf eine theoretische Modellierung und empirische Prüfung einzelner Konzepte und Verfahren, vor allem im Hinblick auf deren Effekte. Damit lassen sich zwar die „Voraussetzungen und Wirkmechanismen individueller Förderung“ (ebd., S. 811) schärfen: Die weitreichenden bildungspolitischen Hoffnungen dürften so z.B. erheblich gedämpft werden (vgl. z.B. Warwas/Hertel/Labuhn 2011). Oder aber man verschafft den bildungspolitischen Akteuren eine neue Legitimationsbasis, indem diese sich zukünftig dann expliziter auf empirisch geprüfte, mithin auf „evidenzbasierte“ Empfehlungen stützen können. Hinsichtlich der von uns dargestellten Überlegungen zu ‚individueller Förderung‘ als einem bildungspolitischen Reformziel bliebe eine solche Forschung indes in mindestens zweifacher Hinsicht verkürzt:

Erstens konzentriert sich die von Klieme und Warwas (vgl. 2011, S. 814) eigens hervorgehobene pädagogisch-psychologische Forschung doch eher auf einzelne Maßnahmen und Instrumente zur Gestaltung adaptiver Lehr-Lernprozesse, d.h. auf Strategien für ‚individuelle Förderung‘ vor allem auf der Mikroebene. Die bildungspolitischen Vorgaben wie auch schultheoretische Überlegungen und empirische Befunde zu schulischen Innovationsprozessen (vgl. z.B. Fend 2008; Holtappels 2013) sprechen demgegenüber dafür, dass die Lösungen des Problems eher auf der Mesoebene zu suchen sind: Die Herausforderung besteht weniger in einem Transfer empirisch geprüfter Einzelmaßnahmen, und es kann auch nicht darum gehen, dass Schulen möglichst viele Bausteine einfach in das eigene Angebot „übernehmen“. Erforderlich ist stattdessen eine sehr umfassende Transformation der schulischen Arbeit, bei der neben einer flankierenden Veränderung der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen Förderangebote und -maßnahmen auf unterschiedlichen Handlungsebenen und für diverse Zielgruppen gezielt miteinander zu verbinden und systematisch aufeinander abzustimmen sind (vgl. z.B. Horstkemper/Killus/Gottmann 2009; Wischer 2012). Eine Forschung, die empirisch geprüfte Empfehlungen für ‚individuelle Förderung‘ geben möchte, müsste folglich zumindest so angelegt sein, dass statt einzelner Handlungsebenen oder Instrumente deren Zusammenspiel – im Sinne einer komplexen Lösungsstrategie – auf der Mesoebene in den Blick gerät: Wie lassen sich Unterricht und zielgruppenspezifische Förder- und Beratungsangebote sinnvoll verbinden? Welche ergänzenden Förderformate und Organisationsformen sind miteinander vereinbar – und in die schulische Praxis integrierbar? Da sich jedoch auch so kaum ein Standardkonzept entwickeln (und transferieren) lässt, sondern die Einzelschule je eigene Lösungen finden muss, wären zudem grundlegende Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung einzubeziehen, die Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen einzelschulischer Entwicklung untersucht (vgl. z.B. Holtappels 2013).

Zweitens – und aus unserer Sicht ausschlaggebender – bekommt man weder durch pädagogisch-psychologische Forschung noch durch Schulentwicklungswissen die Wirkungen oder Effekte der bildungspolitischen Reformvorgaben selbst in den

Blick. Im Grunde genommen – so könnte man zugespitzt formulieren – ist für eine Reformstrategie ja weniger entscheidend, welche Maßnahmen tatsächlich wirksam sind oder wie sich Förderstrukturen an Schulen gezielt aufbauen lassen. Aus einer innovationstheoretischen Perspektive ist mit kritischer Distanz zu den gut begründbaren Reformansprüchen doch auch zu hinterfragen, welche Ziele die einzelnen Akteure – mit ihren multiplen Interessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen und mit einer je spezifischen Handlungslogik – mit diesem Programm eigentlich verfolgen oder welche Prozesse darüber in den Einzelschulen – als Adressaten der Vorgaben – faktisch in Gang gesetzt werden. Die Perspektiven und Fragestellungen, die sich für eine derartige Forschung ergeben, sollen hier zumindest noch exemplarisch angedeutet werden:

Fragt man nach den Zielen der an dieser Maßnahme beteiligten Akteure, dann darf z.B. nicht ignoriert werden, dass die Bildungspolitik seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse unter einem hohen Reform- und Legitimitätsdruck steht (vgl. z.B. Tillmann u.a. 2008). „Individuelle Förderung“ lässt sich demnach auch als eine (weitere) Reforminitiative einordnen, die nicht nur für die Beseitigung gleich mehrerer zentraler Probleme plausibel erscheint, sondern mit der die bildungspolitischen Akteure vor allem Handlungsfähigkeit und -bereitschaft unter Beweis stellen, d.h. Legitimitätsgewinne erzielen können (vgl. dazu Schaefers 2009). Dass der Begriff bzw. die dahinter stehenden Konzeptideen eher diffus bleiben, wäre – so betrachtet – dann keineswegs ein Nachteil oder ein Problem. Vielmehr gibt es durchaus gute Argumente dafür, dass es gerade die Unschärfen des Begriffs sind, die ihn – wie dies schon Nunner-Winkler (vgl. 1971, S. 1) kritisierte – zu einer attraktiven Reformformel machen:

- „Individuelle Förderung“ ist nicht nur ein pädagogisch-normatives Postulat, das im Prinzip ungeteilte Zustimmung garantiert – wer will schon gegen eine individuelle und optimale Unterstützung sein? Das Konzept ist auch gleichermaßen anschlussfähig für differente politische und pädagogische Leitideen resp. Zielvorstellungen: Es blendet z.B. die bildungspolitisch brisante Schulstrukturfrage aus; und es lässt sich mit emphatisch vorgetragenen reformpädagogischen Ideen einer nur an zweckfreien Bildungszielen orientierten und partikularistischen Schülerbehandlung ebenso in Verbindung bringen wie mit einer an Bildungsstandards ausgerichteten Effektivierung von Lernprozessen.
- Das Konzept ist auch dazu geeignet, strittige Ziel- und Ressourcenfragen außer Acht bzw. erst gar nicht aufkommen zu lassen. Denn es ist begrifflich eingebaut, dass bei der Frage nach dem Anspruch auf Förderung und nach deren Zielen zuvorderst die Bedürfnisse des Individuums in den Fokus geraten. Die Ziele – so könnte man mit Kunze (2008, S. 17) formulieren – scheinen „schon im Begriff selbst zu stecken: Es geht um die Unterstützung der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers“. Schnell übersehen bzw. „programmatisch vernebelt“ werden da-

durch aber interindividuelle bzw. gruppenbezogene Ziele und Gerechtigkeitsfragen: Ob man ‚individuelle Förderung‘ z.B. als gleichmäßige Förderung aller Gruppen (jeder erhält das gleiche Maß an Förderung) oder im Sinne einer unterscheidenden Gerechtigkeit (jeder erhält ein faires, d.h. ein unterschiedliches Maß) interpretieren will, dürfte im Einzelnen viel Sprengstoff für Kontroversen bieten (vgl. ausführlich Trautmann/Wischer 2011, S. 153).

Unter der Maßgabe des theoretischen Modells der Rekontextualisierung (vgl. Fend 2008) wäre es eine andere zentrale Frage, wie die Akteure vor Ort den Begriff wahrnehmen und interpretieren – und welche Ziele sie selbst wiederum verfolgen. Reformvorgaben werden von den Schulen – so die empirischen Ergebnisse zu Innovations- bzw. Reformprozessen in Schulen (vgl. z.B. Rürup/Bormann 2013) – ja nicht einfach übernommen, sondern – wie in den bildungspolitischen Vorgaben zur individuellen Förderung ausdrücklich angelegt – an die konkreten Bedingungen vor Ort adaptiert. Dabei bleibt den Akteuren angesichts der vagen Vorgaben einmal ein recht großer Deutungsspielraum, wie eigene Gruppendiskussionen, aber auch Befragungen von Lehrkräften (vgl. Solzbacher u.a. 2012) oder Schulleitungen (vgl. Wiebke 2011) zeigen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass auch die Schulen unter großem Legitimitätsdruck stehen und auch hier wieder eigene Interessen – wie organisatorische Kalküle oder Legitimitätsaufbau – eine Rolle spielen können: „Jedes Kind dort abzuholen, wo es steht“, ist nicht nur per se schon eine (vom pädagogischen Establishment und von Eltern) proklamierte Idee, der man sich kaum entziehen kann. Sie wird den Schulen nun per Erlass noch administrativ verordnet; und es wird überprüft, ob den Vorgaben auch entsprochen wird. Insofern ist zwar gut vorstellbar, dass über die politischen Bemühungen die intendierten Reformprozesse tatsächlich angestoßen werden. Anders als normative Appelle stellen administrative Vorgaben (und deren Überprüfung) eine stärker verankerte Umwelterwartung dar, die zur Auseinandersetzung mit der Thematik wie auch zum Finden neuer Lösungen zwingt oder zumindest anregen kann. Mit Blick auf den „Eigensinn“ organisationalen Handelns theoretisch zu erwarten – und empirisch noch näher zu untersuchen – wären aber ebenso von den Programmzielen abweichende Varianten von Rekontextualisierung bzw. auch „nicht-intendierten Nebenfolgen“ (vgl. dazu Bellmann/Weiß 2009):

- *Nichts tun bzw. nur so tun als ob*: Um den Reformansprüchen zu genügen, kann es angesichts der weitgefassten Vorgaben durchaus genügen, sich in der Außerdarstellung (auf der „Talk“-Ebene) als willig und innovationsbereit zu präsentieren, in der konkreten Praxis (auf der „Action“-Ebene) aber alles beim Alten zu lassen. Man könnte also alle Aktivitäten der Schule irgendwie als ‚individuelle Förderung‘ deklarieren, oder es wird ein Förderkonzept (ähnlich wie ein Schulprogramm) von Einzelpersonen geschrieben, ohne dass Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse im Kollegium stattgefunden haben bzw. zukünftig stattfinden müssen.

- *Kalkulierte Anpassung*: Anstatt sich auf eigene Ziele bzw. den schulgeschichtlichen Kontext zu besinnen, kann sich der Aufmerksamkeitsfokus auf solche Aktivitäten verschieben, für die es entweder überprüfbare Kriterien im Rahmen der externen Evaluationen gibt oder die besonders leicht umsetzbar sind. Ein Beispiel dafür wäre eine auch empirisch beobachtbare Auslagerung von Förderangeboten in den außerunterrichtlichen Bereich (vgl. Haenisch 2010). Zwar gibt es auch Qualitätskriterien für „individuelle Förderung“ im Unterricht; eine systematische (d.h. für alle verbindliche) Unterrichtsentwicklung ist aber oft eine neuralgische Schwachstelle – mithin eine Tabuzone – schulischer Entwicklungsarbeit. Breit installierte Förderangebote könnten hier zumindest zu einer Art Alibi für die einzelne Lehrkraft werden, weil sich individuelle Lernerbedürfnisse dadurch gut begründet aus dem eigenen Unterricht „heraus delegieren“ lassen.
- *Gezielte Schülerrekrutierung*: Die Profilierung eines schulischen Förderkonzepts könnte auch genutzt werden, um spezifische Schülerschaften zu rekrutieren bzw. außen vor zu lassen. So kann man etwa im Schwerpunkt auf solche Fördererelemente setzen, die bevorzugt leistungsstarke Schüler und Schülerinnen ansprechen, etwa bilingualer Unterricht oder Konzepte der Begabtenförderung, was die Schule für genau solche Schüler und Schülerinnen (und deren Eltern!) attraktiv macht.

4. Zusammenfassung

Trotz des prominenten Stellenwerts von „individueller Förderung“ im nationalen Bildungsdiskurs gibt es bislang kein einheitliches theoretisches Konzept oder empirisches Modell. Sowohl die Ziele als auch die operativen Elemente werden überwiegend programmatisch – über Handreichungen und Kriterien für die Schulinspektionen – bestimmt, wobei sich dann im Einzelnen durchaus unterschiedliche Auffassungen identifizieren lassen. Zwar gibt es im wissenschaftlichen Diskurs mittlerweile Versuche, die Ideen und Konzepte zu schärfen; und es gibt auch eine traditionsreiche und entsprechend umfangreiche Forschung zu Fragen und Aspekten zu „individueller Förderung“, die sich auf einzelne Handlungsebenen oder auf ausgewählte Verfahren resp. Instrumente konzentriert und deren Verbreitung, vor allem auch deren Wirkungen untersucht. Eine detaillierte Rekonstruktion der schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse steht dagegen weitgehend noch ebenso aus wie etwa eine differenziertere Qualifizierung der eingeleiteten Maßnahmen (ihrer Tiefe und Tragweite) und eine Rekonstruktion der damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse.

Literatur und Internetquellen

- Ahnen, D. (2004): Individuelle Förderung – Grundlage für ein Bildungssystem mit Zukunft. Eröffnungsrede anlässlich der Fachtagung der Kultusministerkonferenz „Fördern und Fordern – Herausforderung für Schule und Lehrkräfte“. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Rede_Praesidentin_Foerdern_und_Fordern.pdf; Zugriffsdatum: 29.09.2013.
- Altrichter, H./Trautmann, M./Wischer, B./Sommerau, S./Doppler, B. (2009): Unterricht in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leukam, S. 339-358.
- Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.) (2008): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bellmann, J./Weiß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptionalisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 2, S. 286-308.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz.
- Corno, L./Snow, R.E. (1986): Adapting Teaching to Individual Differences among Learners. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York, NY: Irvington Publishers, S. 605-629.
- Dederig, K. (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Fischer, C./Mönks, F.-J./Westphal, U. (2008): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte. Berlin: Lit.
- Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. URL: http://www.bmbf.de/pub/011128_Langfassung_Forum_Bildung.pdf; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Gasse, M. (2012): Individuelle Förderung. Ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, S. 83-101.
- Glaser, R. (1977): Adaptive Education: Individual Diversity and Learning. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Haenisch, H. (2010): Individuelle Förderung in der Praxis. Eine Zwischenbilanz der Umsetzung in ausgewählten Schulen. In: SchVw NRW, H. 10, S. 265-267.
- Hargreaves, D. (2006): A New Shape for Schooling? Specialist Schools and Academies Trust. URL: http://webfronter.com/camden/learning/mnu4/images/new_shape_for_schooling_DHH_06.pdf; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Hessisches Kultusministerium (2012): Individuelle Förderung – individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung. URL: <http://verwaltung.hessen.de>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Holtappels, H.-G. (2013): Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungs-

- system. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-70.
- Horstkemper, M./Killus, D./Gottmann, C. (2009): Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaften. Ein Programm der Robert Bosch Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Abschlussbericht zur ersten Phase der Programmarbeit. Potsdam: Universität Potsdam.
- Keefe, J.W./Jenkins, J.M. (2000): Personalized Instruction: Changing Classroom Practice. Larchmont, N.Y.: Eye On Education.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, H. 4, S. 497-523.
- Klieme, E./Warwas, J. (2011): Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 6, S. 805-818.
- 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. 13-26.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MBWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) Mecklenburg-Vorpommern (2010): Förderplanung – aber wie? Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns. Schwerin: Turo Print GmbH.
- Minding-Geiger, M./Lennartz, W./te Wilde, H. (2009): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen. Handreichung zu Grundlagen und Möglichkeiten der Umsetzung am Berufskolleg, Bd. 1. Münster: Bezirksregierung. URL: <http://www.bezreg-muenster.de/startseite/index.html>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- MKJS (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport) Baden-Württemberg (2013): Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen. Eine Handreichung. Stuttgart: Schwäbische Druckerei GmbH.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. SchulG NRW. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html>; Zugriffsdatum: 04.03.2014.
- Nunner-Winkler, G. (1971): Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart: Enke.
- Oelkers, J. (2009): Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen, basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 9-38. URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.) (2013): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaefer, C. (2009): Schule und Organisationstheorie – Forschererkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 308-325.
- Schuck, K.D. (2001): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, S. 63-67.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2013): Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale. URL: <http://www.berlin.de>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.

- Solzbacher, C./Behrens, B./Sauerhering, M./Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden: VS.
- Tomlinson, C.A./Brimijoin, K./Narvaez, L. (2008): The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Warwas, J./Hertel, S./Labuhn, A.S. (2011): Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 6, S. 854-867.
- Wiebke, A. (2011): Individuelle Förderung. Vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW-Schulgesetzweiterung in der Sekundarstufe I. Bielefeld: Universität Bielefeld. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-24252168>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Wischer, B. (2012): Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung – schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, S. 55-67.
- Wischer, B. (2014): Was heißt eigentlich Fördern? Zu den Konturen, Facetten und Problemen des Begriffs. In: Bohl, T./Feindt, A./Lütje-Klose, B./Trautmann, M./Wischer, B. (Hrsg.): Fördern (Friedrich Jahresheft). Seelze: Friedrich, S. 6-9.

Beate Wischer, Prof. Dr., geb. 1969, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schultheorie und Schulforschung an der Universität Osnabrück.

Anschrift: Universität Osnabrück/FB3, Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück
E-Mail: bwischer@uni-osnabrueck.de

Matthias Trautmann, Prof. Dr., geb. 1968, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Siegen.

Anschrift: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen
E-Mail: matthias.trautmann@uni-siegen.de

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.

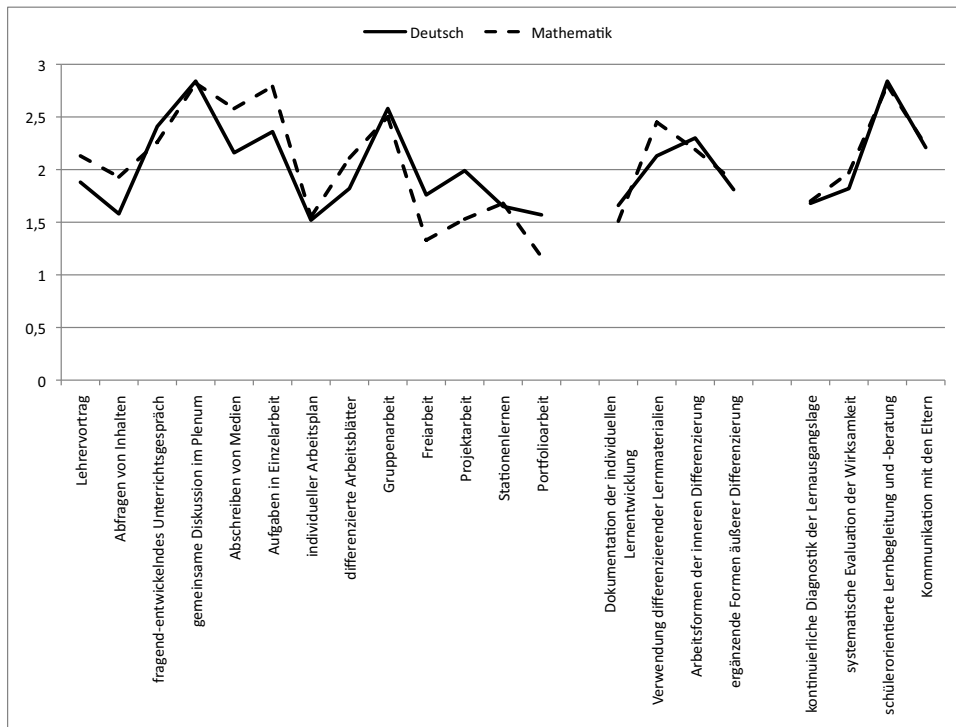
5.1 Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen zentraler Abiturprüfungen

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.

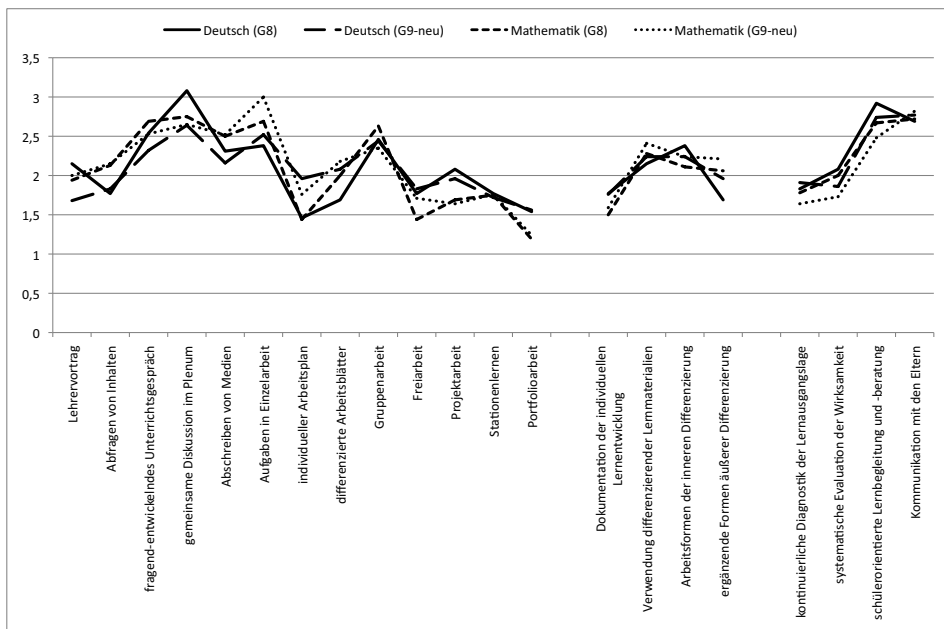
Es wird also deutlich, dass die Einführung des Zentralabiturs insgesamt kaum Änderungen der Unterrichtsgestaltung mit sich gebracht hat. Die Befunde sind anschlussfähig an bereits vorliegende Studien, die nur geringe Veränderungen im unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften unter den Bedingungen des 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 entwicklungs-konzepts – 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./Oswalt, 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

Susanne Lindemann/Birte Glesemann/Daniela J. Jäger

Individuelle Förderung als Entwicklungsaufgabe für Ganztagsgymnasien

Zusammenfassung

Seit 2009/10 haben 30 Schulen im Projekt „Ganz In“ den Schulbetrieb vom Halb- zum Ganzttag mit dem Ziel der individuellen Förderung umgebaut. Die Frage ist, welche Entwicklungen sich bei der Realisierung der individuellen Förderung abzeichnen und welche Herausforderungen sich stellen. Anhand von Berichten werden Entwicklungen von zwei Schulen exemplarisch nachgezeichnet.

Schlüsselwörter: Ganztagschule, Individualisierung, Hausaufgaben

Individual Fostering as Developmental Task for All-day Secondary Schools

Abstract

Since 2009/10, 30 secondary schools in the research project “Ganz In” reorganize themselves from half-day into all-day schooling. They concentrate on the implementation of individual support and its challenges. Reports of the schools will be used to trace the developmental process.

Keywords: all-day schools, individualization, homework

1. Ausgangslage

Individuelle Förderung von Schülern und Schülerinnen ist laut Politik und wissenschaftlichem Diskurs eine zentrale Aufgabe von Schule (vgl. Rabenstein 2009, S. 23). Individuelle Förderung soll die Systemqualität steigern und die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen erhöhen, indem Leistungspotentiale besser ausgeschöpft werden. Die Hoffnungen sind demnach hoch, allerdings auch inhaltlich vage, und die

Umsetzung ist für Schulen somit ein anspruchsvolles Vorhaben (vgl. Wischer 2011, S. 56).

Dieser Bericht zeigt Entwicklungsschritte von Ganztagschulen anhand von Daten des Projekts „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganzttagsgymnasium NRW“. Im Ganzttag, so die Idee, soll die gewonnene Zeit für eine gezielte individuelle Förderung durch die Entwicklung von Förderstrukturen und -angeboten genutzt werden (vgl. Berkemeyer u.a. 2010, S. 141). Die Entwicklungsschritte von zwei Schulen des Projektes werden hier skizziert.

2. Individuelle Förderung im Ganzttag

Die individuelle Förderung von Schülern und Schülerinnen impliziert die Förderung aller Leistungsgruppen in Schule und Unterricht unter Berücksichtigung ihrer individuellen Ausgangslagen mit dem Ziel, Kompetenzen auf- und auszubauen und Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre Potentiale nutzen und ausschöpfen zu können (vgl. z.B. Glesemann/Porsch 2013, S. 50; Kunze 2008, S. 19). Trotz der gesetzlichen Verankerung der individuellen Förderung im Schulgesetz NRW kommen bislang nicht alle Schulen der Aufgabe adäquat nach (vgl. Kunze 2008, S. 13). Veränderungen sind für die Realisierung individueller Förderung erforderlich, wie erweiterte Zeitgefäße, eine flexible Nutzung dieser sowie erweiterte Raumkapazitäten auf struktureller Ebene (vgl. Riecke-Baulecke u.a. 2010, S. 15f.). Eine Schulform, die durch alternative Strukturen in diesen Bereichen einen geeigneten Rahmen zur individuellen Förderung bietet, ist die Ganztagschule (vgl. Maykus u.a. 2011, S. 127). Eine adaptive Gestaltung von Lernen stößt im System der einzelnen Schule an verschiedene Grenzen, da für die Umsetzung Veränderungen auf struktureller und Akteurebene notwendig werden (vgl. Wiebke 2011, S. 22). Die Herausforderung besteht darin, beide Ebenen zielführend zu verknüpfen und aufeinander abzustimmen (vgl. ebd., S. 21ff.).

So sind auf struktureller Ebene Zeitstrukturen und räumliche Ressourcen als Voraussetzungen für individuelle Förderung zu schaffen (vgl. Erhardt 2013, S. 56). Handlungen, die die strukturelle Ebene betreffen, obliegen vornehmlich der Schulleitung. Dennoch verläuft die Realisierung von individueller Förderung nicht „im Selbstlauf oder durch bloße Veränderung der organischen Rahmenbedingungen“ (Vollstädt 2009, S. 36). Vielmehr ist die Implementierung individueller Förderung als Schulentwicklungsprozess zu verstehen (vgl. Wischer/Trautmann in diesem Heft), der abhängig von persönlichen Überzeugungen aller Akteure ist (vgl. Haag/Streber 2014, S. 128). Es ist u.a. erfolgsunterstützend, wenn Lehrer und Lehrerinnen individuelle Förderung für möglich halten und der Umsetzung gegenüber positiv eingestellt sind (vgl. ebd., S. 113). Neben den sogenannten ‚beliefs‘ setzt individuelle Förderung

auf personeller Ebene z.B. bei Lehrkräften erweiterte diagnostische, methodische, fachliche und didaktische Kompetenzen voraus. Im Ganzttag muss darüber hinaus auch das weitere pädagogisch tätige Personal (wptP) in den Prozess der individuellen Förderung eingebunden werden. Eine zusätzliche Gelingensbedingung stellt die Kooperation sowohl zwischen Lehrkräften als auch mit dem wptP dar. Durch Kooperation können Unterricht gestaltet und Materialien ausgetauscht werden. Nach Solzbacher (2008, S. 33) ist die „Kooperation der Lehrkräfte und besonders die ausgefeilte Konferenzkultur zur individuellen Förderung als ganz wichtiges Instrument der Schulentwicklung“ anzusehen.

In Hinblick auf die Rahmenbedingungen des Ganztags lässt sich konstatieren, dass es ein Konzept der individuellen Förderung zu entwickeln gilt, welches die ganztags-spezifischen Elemente aufgreift. Darunter sind zum einen die rechtlichen Rahmenbedingungen zum zeitlichen Umfang des Ganztags (Nordrhein-Westfalen: mindestens drei Tage für sieben Zeitstunden; vgl. KMK 2008) zu fassen und zum anderen die Vorgabe, von einem langen Schultag auf einen anderen keine Hausaufgaben aufzugeben (vgl. MSW NRW 2013). Eine Möglichkeit, dies zu realisieren, sind laut Rabenstein (vgl. 2009, S. 24f.) sogenannte Lernzeiten.

Insgesamt resümieren Maykus u.a. (vgl. 2011, S. 139), dass positive Effekte der Ganztagschule in Bezug auf individuelle Förderung nur auftreten, wenn Zeit für Entwicklungsprozesse in der Schule eingeplant wird, die Prozesse partizipativ angelegt sind und diese nicht durch andere Innovationen überlagert werden.

3. Das Projekt „Ganz In“

Im Schulentwicklungsprojekt „Ganz In“ werden 30 Gymnasien NRW auf ihrem Weg zum gebundenen Ganzttag begleitet. Seit dem Schuljahr 2009/10 entwickeln sie eine neue, auf individuelle Förderung abzielende Förderkultur. Das Ziel besteht darin, Schülerinnen und Schüler mit hohen Leistungspotentialen und ungünstigen äußeren Rahmenbedingungen zu unterstützen (vgl. Berkemeyer u.a. 2010, S. 141).

Unterstützt werden die Schulen durch netzwerk- und datenbasierte Schulentwicklungs- und fachdidaktische Beratung. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung – u.a. in Form von Kompetenztests, Befragungen von Schulleitungen und Lehrkräften – gewonnene Erkenntnisse werden teilweise, wie in formativen Evaluationen (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004, S. 34f.), an Schulen zurückgemeldet. Ein Anliegen dabei ist, organisatorische Wandlungsprozesse und die Umsetzung ganztags-spezifischer Konzepte zu untersuchen (vgl. Berkemeyer u.a. 2010, S. 146).

Ein Instrument, mit dem Prozesse der Ganztagserschulung detailliert betrachtet werden, ist der Entwicklungsbericht, dem theoretische Annahmen zum Lernen von Organisationen durch Selbstevaluation und Wissensmanagement zu Grunde liegen. Der Bericht gleicht einem halb-strukturierten Fragebogen, der den Ausfüllenden Freiräume für selbstgesetzte Schwerpunkte lässt, wie sie für organisationales Lernen wichtig sind (vgl. Rolf 2007, S. 40). Zu jedem Entwicklungsschwerpunkt – Entwicklungsfeld genannt – sind Ziele, Erfahrungen, Maßnahmen der Entwicklungsarbeit anzugeben. Durch diese Angaben vergegenwärtigen sich die Ausfüllenden die Ganztagserschulung ihres Gymnasiums in einem evaluativen Vorgehen (vgl. Hense/Mandl 2006, S. 5). Insofern kann der Entwicklungsbericht als Selbstevaluationsinstrument betrachtet werden. Die Besonderheit liegt darin, dass Ergebnisse nicht wie üblich in der Schule verbleiben, sondern für Forschungszwecke freigegeben sind.

Für das Schuljahr 2010/11 wurde erstmals ein Entwicklungsbericht angefertigt, so dass jetzt von jeder Schule drei Entwicklungsberichte vorliegen und eine prozessbezogene Betrachtung der Ganztagsentwicklung möglich ist. Explorativ werden wesentliche Meilensteine und Erfahrungen aus dem Bericht extrahiert, die das Thema „Individuelle Förderung“ und ihre Konzeptualisierung sowie Umsetzung in der Schule aufgreifen. Der Entwicklungsprozess soll so rekonstruiert werden. Ausgewählt wurden zwei Gymnasien, die in ihrer individuellen Förderpraxis als typisch für die untersuchten Projektgymnasien bezeichnet werden können.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden einleitend die schulspezifischen Rahmenbedingungen beschrieben und das von der Schule identifizierte Entwicklungsfeld im Bereich der individuellen Förderung genannt, um dann in zeitlicher Reihenfolge die Entwicklungsschritte in den Blick zu nehmen.

4.1 Individuelle Förderung in Schule A

Im Schuljahr 2009/10 wird am Gymnasium A der gebundene Ganztagsunterricht eingeführt, so dass für die fünften Klassen ein den Unterricht ergänzendes Angebot besteht. Für die etwa 1.000 Schüler und Schülerinnen der anderen Jahrgänge gelten weiterhin die Vorgaben des Halbtagsgymnasiums. Für alle Fünftklässler und Fünftklässlerinnen wird der Unterricht in diesem ersten Jahr teilweise nach dem Doppelstundenprinzip strukturiert und ergänzt durch Projektunterricht, Lernzeiten, Klassenleiter- und Förderstunden. Die Entwicklungsaufgabe zur individuellen Förderung identifiziert die Schule A als die Konzeptualisierung und Realisierung von Lernzeiten.

Die Lernzeiten werden mit dem Ziel eingerichtet, den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin darin zu unterstützen, das Lernen zu lernen. Bereits im Schuljahr 2010/11 wird eine Arbeitsgruppe mit der Konzeption beauftragt. Nach kurzer Zeit, so die Angabe im entsprechenden Entwicklungsbericht (im Folgenden: EB), werden die Ergebnisse dem Gesamtkollegium vorgestellt. Die Diskussion im Lehrerkollegium ergibt drei Herausforderungen: Erstens erfordere die Lernzeitenkonzeption eine Änderung der Zeitnutzung. Zweitens sei zu beachten, dass ein Teil der Schülerschaft in einem separaten Gebäude unterrichtet wird. Und drittens wird die Aufgabe genannt, die Kooperation mit einem Halbtags gymnasium zu erhalten, um ein vielfältiges Kursangebot in der Oberstufe beibehalten zu können (vgl. EB 1, S. 2). Diese Herausforderungen, so Schule A, gilt es bei der Integration von Lernzeiten in die Stundenpläne der Ganztagsjahrgänge zu berücksichtigen.

Das Lernzeitenkonzept erhält im Schuljahr 2011/12 Zustimmung in der Lehrer- und Lehrerinnenkonferenz. Die Begründung lautet, dass das Konzept die schulische Hausaufgabenpraxis verändere: Das Üben werde jetzt bereits in speziellen Lernangeboten ermöglicht, was wegen der wegfallenden Hausaufgaben wichtiger sei denn je. Die Stundenpläne der fünften, sechsten und siebten Klassen umfassen im Schuljahr 2012/13 neben dem Unterricht Lernzeiten, die an Fächer gebunden sind. In einer Reflexion der Konzeptumsetzung wird die inhaltliche und methodische Gestaltung von Lernzeiten als Herausforderung benannt, die stärker auf Binnendifferenzierung und individuelle Förderung auszurichten sei. Zugleich wird als Erfolg vermerkt, dass sich die Menge an Hausaufgaben spürbar reduziert habe (vgl. EB 2, S. 2).

Das Doppelstundenprinzip wird im Schuljahr 2011/12 erprobt, und die drei Lernzeiten werden überwiegend am Vormittag platziert. Für die weitere Entwicklungsarbeit zur individuellen Förderung ist geplant, das Lernzeitenkonzept für nachkommende Ganztagsjahrgänge auszubauen und die Zusammenarbeit mit Eltern zu verstärken (vgl. EB 3, S. 7).

4.2 Individuelle Förderung in Schule B

Eingeführt wird hier der Ganzttag im Schuljahr 2009/10, wovon zunächst die Fünftklässlerinnen und Fünftklässler betroffen sind. Für die weiteren – circa 1.100 – Schülerinnen und Schüler werden die Vorgaben und Organisationsprinzipien der Halbtags schule weitergeführt. Organisiert wird der Unterricht im Ganzttag im 45-Minuten-Takt. Das Ganzttagsangebot, welches den Unterricht ergänzt, setzt sich aus Projektunterricht, Lernzeiten und Förderstunden zusammen, bei denen auch außerschulische Lernorte aufgesucht werden. Den Entwicklungsberichten der Schule B zufolge wird individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen auch hier mit der Implementation von Lernzeiten angegangen.

Die Schulleitung veranstaltet zum Start pädagogische Tage. Dabei werden die Lehrkräfte in ihren Fachschaften aufgefordert, Fachlehrpläne inhaltlich zu verschlanken, anstelle von Hausaufgaben Übungszeiten im Unterricht einzuplanen und Lernzeiten zu nutzen (vgl. EB 1, S. 2). Nach Einführung der Lernzeiten wird die Zufriedenheit mit diesen bei den Schülern und Schülerinnen und Eltern evaluiert. Es zeigt sich, dass mit der Einführung der Lernzeiten das Ziel der Verringerung von Hausaufgaben nicht zufriedenstellend erreicht wurde. Aus diesem Grund wird im Schuljahr 2010/11 ad hoc eine Vereinbarung zum Hausaufgabenumfang verabschiedet (vgl. EB 1, S. 4). Als weitere Herausforderungen werden von Lehrkräften die Verzahnung von Lernzeiten mit dem Unterricht, die Erstellung eines Aufgabenpools sowie die inhaltliche Gestaltung der Lernzeiten empfunden (vgl. EB 1, S. 5).

Das zentrale Anliegen im Schuljahr 2011/12 ist, das Lernzeitenkonzept durch die Erarbeitung eines Aufgabenpools mit differenzierten Formaten weiterzuentwickeln. Die Fachschaften sind weiterhin daran beteiligt, und das überarbeitete Lernzeitenkonzept wird vom gesamten Kollegium verabschiedet. Auch Schüler- und Elternvertreter und -vertreterinnen sind in diesen Prozess involviert (vgl. EB 2, S. 1). Eine konzeptgetreue Umsetzung der Lernzeiten gestaltet sich für die Lehrkräfte schwierig, und es wird Bedarf an Fortbildung und Controlling formuliert (vgl. EB 2, S. 4).

Im Schuljahr 2012/13 sind drei fachbezogene Stunden in die Stundenpläne der achten Klassen integriert. Zudem werden Ansätze des Lerncoachings für leistungsschwache Kinder der fünften Klassen sowie Klassenwiederholer und -wiederholerinnen sowie versetzungsgefährdete Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 6 bis 9 umgesetzt. Lernprozesse sollen dabei von Beratungslehrkräften und der Sozialpädagogin bzw. dem Sozialpädagogen unterstützt werden (vgl. EB 3, S. 8).

5. Diskussion

In den explorativen Prozessrekonstruktionen zur individuellen Förderpraxis von zwei gebundenen Ganztagsgymnasien zeigt sich, dass Lernzeiten als ein Instrument für die Entwicklungsaufgabe der individuellen Förderung genutzt werden. Zugleich wird an beiden Schulen mit der Implementation von Lernzeiten angestrebt, der geforderten Veränderung der Hausaufgabenpraxis im Sinne einer individuellen Förderung im Ganztag zu begegnen. Beide Schulen stehen aber zum Erhebungsbeginn an unterschiedlichen Startpositionen: Während in Schule A die Entwicklung eines für die Schule passenden Konzepts im Vordergrund steht, wird in den Berichten der Schule B stärker auf die Umsetzung des Lernzeitenkonzepts fokussiert.

In der Konzeptionierung der Lernzeiten an Schule A im Schuljahr 2010/11 hat es sich als eine Herausforderung erwiesen, die Konzeption zur individuellen Förderung an strukturelle Bedingungen der Schule anzupassen (vgl. EB 1, S. 2). Dies ist deckungsgleich mit Argumentationen im theoretischen Diskurs (vgl. Riecke-Baulecke u.a. 2010; Wischer 2008) und konnte bereits in ersten Studien belegt werden (vgl. Wiebke 2011).

Bei der Umsetzung des Lernzeitenkonzepts wird in beiden Schulen die inhaltliche Gestaltung als schwierig empfunden. In Schule A ist neben der Integration der Lernzeiten in den Schultag eine methodische Schwerpunktsetzung zu finden (vgl. EB 2, S. 2). Eine flexible Gestaltung in Richtung Binnen- und Niveaudifferenzierung stellt die zentrale Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Dass dies von den Lehrenden erweiterte Kompetenzen und Handlungsweisen fordert, zeigen unter anderem Glesemann und Porsch (2013) auf. In Schule B wird hingegen der Fokus auf die Verzahnung der Lernzeiten mit dem Unterricht sowie die Entwicklung von Aufgaben mit niveaudifferenten Formaten (vgl. EB 2, S. 1) gelegt. Darin wird das Zusammenspiel von konzeptioneller wie auch von praktischer Schulentwicklung angedeutet (vgl. Maykus u.a. 2011).

Eine individuell fördernde Ausrichtung der Lernzeiten fordert neben kohärenten persönlichen Überzeugungen eine Kooperation von verschiedenen Akteuren in der Schule (vgl. Haag/Streber 2014; Solzbacher 2008). Dementsprechend werden unterschiedliche Funktionsträger an dem Entwicklungsprozess bei Schule B beteiligt. Die Schulleitung bezieht das Kollegium auf Ebene der Fachschaften in die weitere Entwicklung ein (vgl. EB 1, S. 2). Mit den neu geschaffenen Zeiträumen für die Entwicklung und eine partizipative Einbindung der Lehrkräfte entspricht das Vorgehen den theoretischen Vorstellungen (vgl. Erhardt 2013; Maykus u.a. 2011).

Auch wenn die Darstellung der Verläufe in den beiden Schulen den theoretischen Überlegungen nahe kommt, handelt es sich hierbei lediglich um die Skizzierung von Entwicklungsprozessen im gebundenen Ganzttag, die weiter untersucht werden müssten. Vertiefende Interviews könnten dazu beitragen, Leerstellen in den Berichten zu füllen und eine Mehrperspektivität einzuholen.

Literatur und Internetquellen

- Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H.G./Meetz, F./Rollett, W. (2010): „Ganz In“: Das Ganztagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H.G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 16. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 131-152.
- Erhardt, T. (Hrsg.) (2013): Individuelle Förderung. Begriff, Modell und schulische Praxis. Eichstätt: Academic Press.

- 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.
- Haag, L./Streber, D. (2014): Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Hense, J.U./Mandl, H. (2006): Selbstevaluation als Ansatz der Verbesserung von E-Learning-Angeboten (Forschungsbericht Nr. 184). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_03_04-Allgem-Schulen-Ganztagsform-02-06.pdf; Zugriffsdatum: 01.10.2010.
- 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. 13-26.
- Maykus, S./Böttcher, W./Liesegang, T./Altermann, A. (2011): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines sozialpädagogischen Programms im professionellen Handeln. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Wiesbaden: VS, S. 125-142.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): Hausaufgaben in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/12-31Nr1-Hausaufgaben.pdf>; Zugriffsdatum: 26.02.2014.
- Rabenstein, K. (2009): Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. Ein Fallvergleich. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. (Hrsg.): Vielseitig fördern. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 23-33.
- Riecke-Baulecke, T./Heinze, A./Sominka, J./Ramm, G. (2010): Individuelle Förderung. Beispiel Mathematik. (Schulmanagement-Handbuch 136.) München: Oldenbourg.
- Rolff, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rossi, P.H./Lipsey, M.W./Freemann, H.E. (2004): Evaluation. A Systematic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Vollstädt, W. (2009): Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Leben – Lernen – Leisten. (Jahrbuch Ganztagschule.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 24-27.
- Wiebke, A. (2011): Individuelle Förderung. Vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW-Schulgesetzweiterung in der Sekundarstufe I. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Wischer, B. (2008): Reformengagement als Reflexionsproblem. Kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: TriOS 3, H. 1, S. 5-20.
- Wischer, B. (2011): Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung. Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, S. 55-67.

Susanne Lindemann, M.A., geb. 1983, wiss. Mitarbeiterin im Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.

E-Mail: Lindemann@ifs.tu-dortmund.de

Birte Glesemann, Dipl.-Päd., geb. 1985, wiss. Mitarbeiterin im Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.

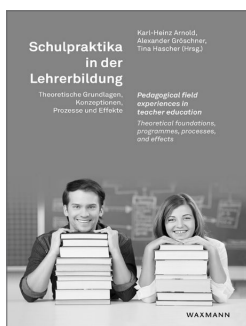
E-Mail: Glesemann@ifs.tu-dortmund.de

Daniela Julia Jäger, M.A., geb. 1979, Projektleitung von „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“.

E-Mail: Jaeger@ifs.tu-dortmund.de

Anschrift: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Technische Universität Dortmund, Martin-Schmeißer-Weg 13, 44227 Dortmund

Das Buch gibt einen Überblick über das Forschungsfeld „Schulpraktika“ und präsentiert aktuelle Forschungsergebnisse zu zentralen Aspekten der Wirksamkeit von Praktika und Effekten von Mentoring. In englisch- bzw. deutschsprachigen Beiträgen wird der Forschungsstand in Deutschland, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz sowie den USA aufgezeigt. Der internationale Band richtet sich an Personen, die in der Lehrerbildung tätig sind, an Lehrerbildungsforscher/innen sowie an Fachpersonen in der Bildungsadministration und interessierte Studierende.



Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner, Tina Hascher (Hrsg.)

Schulpraktika in der Lehrerbildung

Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte

Pedagogical field experiences in teacher education

Theoretical foundations, programmes, processes, and effects

2014, 400 Seiten, br., 34,90 €

ISBN 978-3-8309-3057-0

E-Book: 30,99 €



Mara Borda/Irene Schlünder

Begabungsförderung muss nicht Sache der Eliten sein

Ein Praxisbericht über ein Programm für Bildungsminoritäten¹
im Rahmen inklusiver Bildung und Erziehung im Brennpunkt
Berlin-Neukölln

Zusammenfassung

In Zeiten der inklusiven Bildung und Erziehung muss Begabungsförderung nicht als Sache der Eliten betrachtet werden. Im vorliegenden Beitrag berichten wir über ein Programm für die Förderung von Bildungsminoritäten an zwei Schulen im Brennpunkt Berlin-Neukölln, das dazugehörige Konzept der Begabungsförderung als Training von Schlüsselkompetenzen und die soziale und bildungspolitische Bedeutung des Programms im Sinne der Chancengleichheit und Integration.

Schlüsselwörter: Begabungsförderung, Bildungsminoritäten, Chancengleichheit, Integration

Fostering Giftedness Shouldn't Be an Issue of Elites

A Report on a Program for Education Minorities² in the Context of Inclusive
Education in a Social Focal Point Area of Berlin-Neukölln

Abstract

In times of inclusive and differentiated education, fostering giftedness should not be seen as an issue of elites. This article discusses the role of fostering giftedness in the development of education minorities and its meaning in terms of the fostering of equality of opportunity and integration. Additionally, it presents the corresponding theoretical approach to the subject and illustrates this approach with regard to a program incepted at two schools at social focal points in Berlin-Neukölln.

Keywords: education minorities, fostering giftedness, equality of opportunity, integration

1 Gemeint sind begabte bis hochbegabte Grundschul Kinder der 2. bis 6. Klasse aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Milieus mit Migrationshintergrund.

2 High ability 2nd to 6th graders from socially disadvantaged and educationally deprived milieus with an immigration background.

1. Ausgangspunkt: Begabung ist nicht eine Sache der Eliten

Nach derzeitigem Forschungsstand ist kognitive Begabung dasselbe wie Intelligenz, und Intelligenz ist als ein Set von Fähigkeiten aufzufassen, die ein bestimmtes Entwicklungspotenzial definieren.³ Damit ist klar, dass, auch wenn vererbte Unterschiede im geistigen Potenzial festzustellen sind, sich dennoch Intelligenz über die Lebensspanne hinweg verändert und ihren Höhepunkt erst im Erwachsenenalter erreicht (vgl. Neubauer/Stern 2009, S. 199ff.). Dies bedeutet, dass Begabung als individuelle Disposition notwendig, aber nicht hinreichend ist für hohe Kompetenzen und Leistungen. Intelligenz muss entwickelt und entfaltet werden, damit sie in Erscheinung tritt und sich in kognitiven Leistungen manifestiert. Hierfür bedarf es zum einen entsprechender Lerngelegenheiten, zum anderen der Entwicklung der Persönlichkeit im Ganzen, insbesondere der Kompetenz, sich Ziele zu setzen und diese mit Willenskraft und Selbsteffizienz zu verfolgen. Ob dies gelingen kann, hängt eng mit der Natur der Anforderungen zusammen, die an die Kinder und Jugendlichen gestellt werden. Daher sind anspruchsvolle Anregung und Interaktion mit Eltern, Lehrkräften und anderen relevanten Mentoren und Mentorinnen wesentliche Determinanten dieser Entwicklung. Diese fehlen unter schlechten sozialen und ökonomischen Bedingungen oft.

Laut den Ergebnissen bisheriger Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) hängt in keinem westlichen Land der Bildungserfolg eines Kindes so sehr vom sozialen Status des Elternhauses ab wie in Deutschland. Bildungserfolg ist nicht unbedingt das Resultat eines höheren oder niedrigeren Intelligenzquotienten, sondern eher der Möglichkeiten zur Entwicklung dieses Potenzials in dem Sinne, dass Leistungen am Ende übereinstimmen mit der vorhandenen Begabung. Daher wäre es unfair, unterschiedlichen Personen allein auf Grund der schulischen Performanz ein unterschiedliches Maß an Entwicklungspotenzial zuzuschreiben, wenn Lern-, Persönlichkeits- und Erfahrungshintergrund nicht ähnlich sind.

Hohe Begabung ist damit ganz eindeutig nicht eine durch Schicht oder Herkunft bedingte Eigenschaft, die nur einer Elite zuzuschreiben wäre, auch wenn dies leider eine immer noch weit verbreitete Annahme ist. Begabung kommt vielmehr in allen sozialen, ethnischen und kulturellen Milieus entsprechend der so genannten Normalverteilung (Gaußsche Glockenkurve) vor. Dies bedeutet, dass sich in sozial- und bildungsbenachteiligten Milieus auch Schüler und Schülerinnen befinden, die über ein überdurchschnittliches kognitives Potenzial verfügen und sogar als hochbegabt eingestuft werden können, die aber auf Grund eines Bündels negativer Entwicklungsvoraussetzungen trotz ihres hohen Potenzials nicht in der Lage sind, adäquate schulische Leistungen zu erzielen sowie die passenden Bildungs- und

3 Zum Intelligenzbegriff vgl. Rost 2009, S. 14ff. mit weiteren Nachweisen.

Berufsgänge zu wählen und zu verfolgen, und die oft sogar gar keinen Schulabschluss erreichen (vgl. Badel 2008).

Das Ignorieren dieser Tatsache führt dazu, dass eine entsprechende Förderung in sozial- und bildungsbenachteiligten Milieus fehlt. Folgen hinsichtlich der Individuen und der Gesellschaft sind die Einschränkung des Entwicklungshorizontes der betroffenen Schüler und Schülerinnen als Kinder sowie ihrer zukünftigen Bildungsperspektiven als Jugendliche. Ein solcher Werdegang erschwert erheblich die Verbesserung beruflicher Chancen und resultiert in mangelnder Integration von wertvollen Menschen mit besonderen Fähigkeiten in die Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund hat Whizzart, Zentrum für Begabungsförderung e.V., ein Begabungsförderungsprogramm entwickelt, das sich gezielt an begabte und sehr begabte Kinder aus benachteiligten Verhältnissen an zwei Grundschulen im Brennpunkt Nord-Neukölln (Schillerkiez) richtete. Die Schüler und Schülerinnen stammten zum großen Teil aus so genannten bildungsfernen Familien, verfügten über geringe finanzielle Ressourcen und hatten sehr häufig einen Migrationshintergrund. Oft fehlte den Schülern und Schülerinnen grundlegendes Wissen. Sie waren in besonderem Maße von sprachlichen Defiziten, niedrigem Selbstbewusstsein und mangelnder Anerkennung betroffen.

Das Programm folgte zum einen auf eine Vertretungslehrerzeit an der Karl-Weise-Schule im Schillerkiez in Berlin-Neukölln, die zu einer erheblichen Verbesserung der Leistungen der Schüler und Schülerinnen in den 4. bis 6. Klassen geführt hatte. Zum anderen basierte es auf der erfolgreichen Umsetzung eines Pilotprojektes im Bereich Denktraining und sozio-emotionale Entwicklung in anderen Grundschulen in Berlin (vgl. URL: www.whizzart.org).

2. Programmdarstellung

2.1 Ziele

Das übergeordnete Ziel des Programms ist Integration durch Bildung. Deutschland ist Bildungsland. All unser Wohlstand beruht auf dem Wissen und Können der Menschen, die hier leben. Diese Welt verändert sich schnell und ist weit vernetzt über die Grenzen einer Nation, einer Sprache, einer Kulturgruppe oder eines Landes. Gefragt sind nicht nur solides Fachwissen, sondern zunehmend Innovationsgeist, Kreativität, Leadership und Diversität. Im Hinblick auf diese Bedürfnisse ist die Begabungsförderung von Bildungsminoritäten relevant im Sinne der Nachwuchsförderung von Personen mit unterschiedlichem Hintergrund, die als zukünftige Entscheidungsträger und -trägerinnen die anstehenden Herausforderungen

unserer Gesellschaft annehmen und Veränderungen einleiten können. Dies ist auch eine Frage der Integration von Personen nicht deutscher Herkunft in die deutsche Gesellschaft, so dass ihre Diversität zur allgemeinen Entwicklung beiträgt. Voraussetzung dafür ist die entsprechende Befähigung der betreffenden Personen für diese Aufgaben.

Daraus folgt das Bildungsziel des Programms: Exzellenz und Gleichheit. Darunter verstehen wir das Schaffen von Chancengleichheit in dem Sinne, dass jedes Kind, unabhängig vom Elternhaus, die für es selbst bestmögliche Bildung erhält, die es ihm erlaubt, sich entsprechend seiner Fähigkeiten in der Gesellschaft zu entfalten und seinen Beitrag zu ihr zu leisten. Dazu gehört die gezielte Förderung von Bildungsminoritäten. Unter dem Blickwinkel der milieuspezifischen strukturellen Nachteile und familiären Sozialisationsprozesse wird diese Gruppe oft hinsichtlich ihrer kognitiven Voraussetzungen nicht richtig wahrgenommen und auch im schulischen Umfeld zu wenig gefördert, weil die Erwartungen an den Bildungserfolg dieser Kinder von vornherein niedriger als bei Kindern aus anderen Milieus und ihre Anregungen und Lerngelegenheiten entsprechend ärmer sind.

Daraus ergibt sich das programmatische Ziel, einen Paradigmenwechsel weg vom Defizitblick auf die betroffenen Schüler und Schülerinnen und hin zu ihren Entwicklungspotentialen zu bewirken. Damit gemeint ist eine Änderung in der Haltung der zuständigen Lehrkräfte der betroffenen Schüler und Schülerinnen, damit diese sich bewusst dazu verpflichtet sehen, jenseits der hindernden Bedingungen von Seiten der Schüler und Schülerinnen deren Lernzuwachshorizont ihren realen Fähigkeiten entsprechend zu erweitern und ihre eigenen Lernansprüche zu erhöhen. In diesem Sinne gehört zu einem nachhaltigen Begabungsförderungsprogramm notwendig auch eine positive Veränderung der Rahmenbedingungen insbesondere im schulischen Bereich, die vor allem im Perspektivenwechsel der Lehrkräfte und einem entsprechend anspruchsvolleren und ermutigenderen Unterricht besteht.

2.2 Das Konzept

Begabungsförderung verstehen wir als Entfaltung der Persönlichkeit und als daraus folgende Erweiterung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit durch Training in Schlüsselkompetenzen: Denkkompetenz, Kreativität, Entscheidungskompetenz und sozio-emotionale Kompetenz. Die Förderung dieser Kompetenzen bedarf eines Perspektivenwechsels im Sinne höherer Bildungsziele und der entsprechenden Lerngelegenheiten nicht nur bei den Kindern selbst, sondern auch bei den Familien, im Wohnumfeld und in der Schule (vgl. Heller 2008, S. 170f.). Dementsprechend umfasst unser Programm vier Arbeitsbereiche (s. den folgenden Abschnitt).

2.3 Die Arbeitsbereiche

- Förderung der Kinder in Kompetenztrainingskursen (Deutsch, Englisch, Denk- und Entscheidungskompetenzen),
- Elternberatung,
- Lehrergespräche,
- Vernetzung im Kiez.

2.3.1 Förderung der Kinder in Kompetenztrainingskursen

Das Kompetenztraining ist nicht auf einen spezifischen Wissensbereich begrenzt. Es setzt vielmehr Wissen und Können in unterschiedlichen Bereichen voraus und führt zum weiteren Wissens- und Könnenserwerb. Die Kurse haben daher ein *gemeinsames grundlegendes Prinzip*: Sie sind multidisziplinär konzipiert, um Verknüpfungsmöglichkeiten und Einblicke in unterschiedliche Wert- und Denksysteme zu ermöglichen. Sie beziehen die Schüler und Schülerinnen in ihrer individuellen Lebenssituation mit ein und zielen auf den strukturierten Aufbau von Wissen und Können, indem sie zur Verknüpfung und zum Transfer von Erlerntem aus den verschiedenen Bereichen anregen.

Bezüglich der konkreten Lerninhalte war ein wichtiger Baustein des Kompetenztrainings die *Sprachförderung in Deutsch und Englisch*. Der systematische Aufbau sprachlichen Wissens und Könnens ist eine erforderliche Grundlage für den Zugang, das Verständnis, das Bewusstmachen, das Zuwortbringen und die Entwicklung der unterschiedlichsten Wissensrichtungen inklusive des Wissens über die eigene Person und über Andere. Dieses Wissen liegt der Entfaltung des Denkens und der Persönlichkeit mit den entsprechenden Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten zugrunde. Entscheidend für die Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten im Sinne des Kompetenztrainings ist die Anwendung von authentischen Materialien, deren Inhalt breit gefächert ist, so dass der Bezug auf unterschiedliche relevante Themenkreise erfolgen kann.

Im Hinblick auf die Zielgruppe ist Sprachförderung in mehr als einer Sprache besonders geeignet für die Kompetenzentwicklung, indem sie die Gelegenheit zur gleichzeitigen Kompensation von mangelnden Kenntnissen bietet, zu Vergleichen zwischen den unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten anregt und damit Transferleistungen trainiert (vgl. Hufeisen 2005). Kinder mit einer weiteren Herkunftssprache werden so befähigt, auch diese selbstständig weiterzuentwickeln. Ziel ist der Abbau der so genannten doppelten Halbsprachigkeit, die Kinder dadurch im Lernen behindert, dass ihnen bestimmte Sprach- und Denkkategorien weder in ihrer Herkunftssprache noch auf Deutsch zur Verfügung stehen.

Bei den Schülern und Schülerinnen der höheren Altersgruppen führten wir einen Lektüreclub ein. Nach dem Motto „Ein Buch pro Monat“ nahmen die Kinder ein Buch mit nach Hause und lasen es innerhalb eines Monats. Die Lektüre wurde durch Sprachübungen ergänzt. Die Buchvorschläge knüpften an die persönlichen Interessen der Kinder an.

Ein weiterer Baustein des Kompetenztrainings war das *Denktraining*. Denken basiert auf unseren Vorstellungen von der Welt. Grundlage für diese Vorstellungen ist unsere Wahrnehmung, welche ihrerseits auf Vorwissen beruht. Konkretes Denken entstammt einer Welt und baut eine Welt, indem vorhandenes Wissen zu neuen Zusammenhängen und Inhalten verknüpft wird. Die Kinder müssen einerseits elementares Wissen erwerben und andererseits gleichzeitig trainieren, dieses auf neue Fragen anzuwenden. Dafür werden Themen der Naturwissenschaften sowie der Sozial- und Geisteswissenschaften behandelt und in ihren logischen und thematischen Zusammenhängen anhand von Fragen erläutert, z.B.: Was ist eine Welt? Was sind Elemente? In welchem Zusammenhang stehen sie? Welche Dinge und Verknüpfungen sieht man? Wie verändert sich die Sichtbarkeit durch technische Hilfsmittel (Fernrohr, Mikroskop) oder durch Vorwissen? Wie schließen wir vom Sichtbaren auf das Unsichtbare? Was ist zuerst: die Regel oder das Ergebnis? Was ist Logik? Was ist eine Annahme oder Voraussetzung? Ausgangspunkt war immer eine Erfahrungssituation, wie z.B. das Spiel „Cluedo“. Bei diesem erkennen die Kinder selbst die Regeln, d.h. die Elemente und deren Beziehungen, sowie das Spielziel und verschiedene Wege, es zu erreichen.

Der letzte Baustein war das *Training von Entscheidungskompetenzen*, das die Kinder dazu befähigen soll, persönlich angemessene Ziele zu definieren, Motivation und Durchhaltevermögen im Hinblick auf die Ziele zu entwickeln, einen eigenen Standpunkt in der Gesellschaft zu finden sowie Verantwortung für sich selbst, andere und die Gesellschaft zu übernehmen. Wir fangen an bei einer grundlegenden persönlichen Wahrnehmung bzw. Fragestellung, z.B.: Sind Männer und Frauen gleich? Welches sind die biologischen Unterschiede und was heißt das? Sind sie unveränderbar? Was bedeutet in der Mathematik „gleich“? Warum ist $2 + 3 = 3 + 2$, aber nicht: $2 - 3 = 3 - 2$? Schließlich können ethische Fragen sinnvoll diskutiert werden: Müssen Jungen und Mädchen im Sport nach denselben Maßstäben bewertet werden? Gibt es „gerechte“ und „ungerechte“ Vergleichsmaßstäbe? Wer trifft die Auswahl an Vergleichsmaßstäben?

Zur *sozioemotionalen Entwicklung* der Persönlichkeit trug die Ergänzung des Förderungsprogramms durch außerschulische Aktivitäten wie den Besuch der Oper, von Museen etc. bei. Damit wurden weitere Lerngelegenheiten geschaffen und wurde den Kindern gezeigt, dass es solche außerhalb des bekannten eigenen Umfeldes gibt. Ferner förderten diese Aktivitäten die persönlichen Fähigkeiten im Bereich der sozi-

alen Beweglichkeit, indem die Kinder erfuhren, welche Verhaltensregeln in verschiedenen Kontexten gelten.

Schließlich wurden vor und nach dem Unterricht und im Rahmen von Hausbesuchen Gespräche mit den Schülern und Schülerinnen geführt, in denen neue Zielsetzungen und Zukunftsperspektiven besprochen wurden. Thematisiert wurden insbesondere der Umgang mit anspruchsvollen Phasen des Lernens, die Bedeutung von Durchhalten und Überwindung von Frust, die Einschätzung von Noten im Zusammenhang mit der Bewertung der eigenen Leistungen und dem Kenntniserwerb, Strategien zur Verbesserung der Leistungen und Noten sowie die anstehende Oberschulwahl.

2.3.2 Elternberatung

Die Elternarbeit bestand hauptsächlich aus Beratungsgesprächen, die dazu beitrugen, dass die Eltern über die Fähigkeiten und Probleme ihrer Kinder konkret informiert wurden. Dies beinhaltete auch die elterliche Unterstützung der Kinder im Sinne von neuen schulischen und sozialen Zielsetzungen. Eine erste Kontaktaufnahme erfolgte durch einen Infoabend, an dem das Projekt und der Sinn der Auswahl der Kinder vorgestellt wurden. Des Weiteren wurden durchschnittlich zehn bis zwölf Stunden monatlich für Gespräche mit den einzelnen Eltern vorgesehen.

2.3.3 Lehrergespräche

Die Arbeit mit den Lehrkräften sollte in erster Linie zur Verbreitung einer neuen Lern- und Lehrkultur innerhalb der Schule beitragen, in der die soziale Herkunft der Schüler und Schülerinnen nicht im Fokus steht, sondern vielmehr die Funktion der Schule als Chance zur Überwindung der sozialen Beschränkungen. Dies wurde erreicht durch konkrete Tipps beim Umgang mit den unterschiedlichen Schülergruppen sowie durch Hilfestellungen bei der Gestaltung eines binnendifferenzierten Unterrichts. Wesentlich war ferner der Austausch über die positive Entwicklung der Kinder, die Erstellung von Förderplänen bei Bedarf und die Klärung von kulturellen Missverständnissen. Diese Gespräche fanden im Umfang von zwei bis drei Stunden wöchentlich meist als Vier-Augen-Gespräche in der Schule statt.

2.3.4 Vernetzung im Kiez

Der Kontakt mit den Akteuren im Kiez sollte zur Bekanntmachung des Programms und zur Sensibilisierung für seine Wichtigkeit im Sinne des Aufbaus von Alternativen gegen Gentrifizierung führen. Dies wurde in der Form von spontanen und gezielten Gesprächen mit Akteuren innerhalb und außerhalb der Schule erreicht. Im

Allgemein etablierte sich die Idee der Förderung von Bildungsminoritäten im Sinne der Integration durch Bildung und Chancengleichheit als eine konkrete Möglichkeit der Verbesserung der Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Dies bewirkte einerseits die aktive Unterstützung für die Bekanntmachung des Programms und seine Kontinuität durch Versuche, weitere finanzielle Mittel zu akquirieren. Doch gerade die Etablierung dieses Ansatzes führte leider auch zu einer gewissen Abgrenzung von Akteuren des traditionellen sozial-pädagogischen Ansatzes.

3. Daten und Fakten

3.1 Zeitraum und Ort

Im Jahre 2011 startete das Begabungsförderungsprogramm im Rahmen inklusiver Bildung und Erziehung an der Karl-Weise-Schule und kurz danach an der Karlsgarten Schule. Beide Schulen liegen in Berlin-Neukölln im so genannten Schillerkiez. Das Programm wurde mit der Unterstützung der Pss Fonds des Quartiersmanagements Schillerpromenade – leider nur für ein Jahr – finanziert. Darunter litt die Kontinuität des Projektes in seinem ursprünglichen Umfang. Es wird mit den PKB-Mitteln der Karlsgarten Schule nur in begrenztem Umfang weitergeführt.

3.2 Auswahlverfahren und Anzahl der Schüler und Schülerinnen

Die Trainingsgruppen wurden durch ein dreifaches alternatives Auswahlverfahren zusammengestellt: (1) durch Empfehlung der Lehrkräfte, (2) durch Selbstanmeldung der Kinder bzw. durch ihre Eltern und (3) durch Empfehlung anderer Kinder. Mit diesem Mischverfahren war es möglich, „Underachievers“ (hochbegabte Kinder mit Schulleistungen unter ihrem intellektuellen Potenzial) und „Overachievers“ (normal begabte Kinder mit Schulleistungen über ihrem intellektuellen Potenzial) mit und ohne Verhaltensprobleme(n) in das Programm aufzunehmen. Insgesamt nahmen ca. 65 Schüler und Schülerinnen regelmäßig an den Kursen teil.

Die Kurse fanden innerhalb der Ganztagschule überwiegend in der Zeit der außerunterrichtlichen Förderung statt. Für jede Altersgruppe wurden vier Wochenstunden angeboten: für die Klassen 2 bis 4 Förderung in Deutsch und Englisch, für die Klassen 5 und 6 Förderung in Englisch, Denktraining und Entscheidungskompetenzen.

4. Die Resultate

Trotz der sehr kurzen Dauer des Projektes wurden die recht hoch gesteckten Ziele laut Evaluationsbericht⁴ ganz überwiegend erreicht. Dazu zählten u.a.:

Befürwortung einer Fortsetzung des Programms durch alle Eltern und die meisten Lehrkräfte, deutliche Verbesserungen in Bezug auf die fachlichen und persönlichen Kompetenzen der Kinder, Aktivierung der Eltern zur Förderung ihrer Kinder, Bereicherung der Unterrichtspraxis, veränderter Blick einzelner Lehrerinnen weg von den Defiziten auf die Potenziale von Schülern und Schülerinnen, Entwicklung einer neuen Lernkultur („Auch in dieser Schule gibt es ‚sehr gute‘ Kinder!“).

Die Ergebnisse im Einzelnen:

- Deutsch/Englisch

Die Mehrheit der Fachlehrerinnen beobachtete einen „ganz anderen Sprachzugang“ bei den Kindern. Sie hatten sich in der Lesekompetenz, insbesondere im Textverständnis und in der Textanalyse, verbessert. Messbare Fortschritte wurden auch in den Bereichen sprachlicher Ausdruck, Erweiterung des Wortschatzes, Reduzierung von Schreibfehlern, erhöhte Schreibschnelligkeit, Konzentration und Motivation beobachtet. Sowohl die Lehrerinnen als auch die Eltern berichteten davon, dass die Kinder nun Spaß am Lesen haben, selbstständig zu Hause Bücher lesen oder ihre Eltern darum bitten, mit ihnen in die Bibliothek zu gehen. Die befragten Familienmitglieder berichteten außerdem davon, dass die Kinder zu Hause ihre Englischkenntnisse ausprobierten, anwandten und nach neuen Vokabeln fragten.

- Erweiterung der Denk- und Entscheidungskompetenzen

Projektmitarbeiterinnen, Lehrerinnen und Eltern beobachteten Veränderungen im Denk- und Entscheidungsverhalten der Kinder. Die Schüler und Schülerinnen verbesserten ihre Methodenkompetenzen im Allgemeinen, was in allen Fächern zu Verbesserungen führte und ihre allgemeine Bildung erweiterte. Sie lernten, vorgegebene Muster zu hinterfragen, selbstständig Informationen zu sammeln und alternative Möglichkeiten für ihre eigene Lebensgestaltung zu sehen sowie Probleme kreativ anzugehen. Ferner fingen sie an, auswendig Gelerntes nicht nur für die nächste Klassenarbeit präsent zu halten, sondern das Wissen zu verknüpfen, auf Plausibilität

4 Im Zeitraum von Anfang April bis Mitte Juli (drei Monate) wurden 24 Einzelinterviews mit Projektleiterinnen, Lehrerinnen, einer Erzieherin, Familienmitgliedern der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen, mit beteiligten Schülern und Schülerinnen sowie mit Vertretern und Vertreterinnen von Einrichtungen aus dem Kiez geführt. Zusätzlich fanden zwei Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen der teilnehmenden Schüler und Schülerinnen statt. Es fand keine Abschlussmessung der erzielten Erfolge bei den Schülern und Schülerinnen statt, da es auch keine Anfangsmessung gegeben hatte. Die Ergebnisse der Evaluation beziehen sich insofern auf die Einschätzungen der Beteiligten. Vgl. den Evaluationsbericht unter URL: <http://www.whizzart.org/Evaluationsbericht.pdf>; Zugriffsdatum: 14.04.2014.

zu überprüfen und im Alltag nutzbar zu machen. Mehrere Schüler und Schülerinnen haben sich gegen den zum Teil starken Einfluss ihres sozialen Umfeldes einschließlich guter Freunde entschieden, am Programm teilzunehmen, und sogar andere Schüler und Schülerinnen ermuntert, dies ebenfalls zu tun. Einige haben auch gegen den Willen ihrer Lehrerinnen oder Eltern die Entscheidung durchgesetzt, auf ein Gymnasium zu wechseln.

- Erweiterung der persönlichen Kompetenzen

Hier stellten fast alle Befragten – Projektmitarbeiterinnen, Lehrerinnen und Familienangehörige – einen deutlichen Anstieg des *Selbstbewusstseins* und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten bei den Schülern und Schülerinnen fest. Beispiele waren: freieres Auftreten und Sprechen vor der Klasse, verstärkte Beteiligung am Unterricht und Einbringen neuer Ideen, Übernehmen von freiwilligen Aufgaben (Referate, Präsentationen). Insbesondere bei den Mädchen haben Eltern und Lehrerinnen einen merklichen Zuwachs an Selbstbewusstsein beobachtet.

Viele Lehrerinnen waren sehr erstaunt über den Zugewinn an *Motivation*. Zunächst trat nicht ein, was viele Lehrkräfte befürchtet hatten: dass die Begeisterung für die Trainings, die ja zusätzlich zum Schulunterricht in den Nachmittagsstunden stattfanden, sehr schnell nachlassen würde. Die allermeisten Kinder hielten durch bis zum Schluss und waren begeistert. Darüber hinaus steigerten sich ihre Ausdauer und ihre Durchsetzungsfähigkeit auch außerhalb des Programms, sie arbeiteten selbstständiger, und bei vielen hat sich das Lernen als Wert etabliert.

Schließlich gab es sichtbare Fortschritte im *Sozialverhalten*. Die Projektmitarbeiterinnen beobachteten zu Beginn, dass sich die Kinder kaum aufeinander bezogen und sich eher als Konkurrenten und Konkurrentinnen denn als mögliche Partner und Partnerinnen wahrnahmen. Das hat sich zum Ende des Projekts auch aus Sicht der Lehrerinnen, der Eltern und der Projektmitarbeiterinnen geändert: Die Schüler und Schülerinnen unterstützten sich gegenseitig. Mehreren Müttern war aufgefallen, dass ihre Töchter im Gegensatz zu vorher auf Probleme nicht mehr aggressiv reagierten, sondern verbal nach Lösungen suchten. Kinder selbst berichteten, dass sie in Konfliktfällen inzwischen nach gewaltfreien Lösungen suchten, anstatt wie bisher eingespielten Rollenmustern zu folgen.

5. Fazit, Hindernisse und Probleme

Aufgrund der kurzen Vorbereitungszeit, vielfältiger organisatorischer Hürden und mangelnder finanzieller Ausstattung konnten leider keine Eingangskompetenztests und keine Erfassung der Ergebnisse durch entsprechende Tests bei den Kindern nach

einem Jahr durchgeführt werden. Dies wäre bei zukünftigen Projekten wünschenswert, um die Ergebnisse besser abzusichern.

Die große Resonanz des Programms bewirkte eine sehr große Anzahl von Selbstanmeldungen. Dies führte zu dem Problem, dass sich auch solche Schüler und Schülerinnen anmeldeten, die zwar hochmotiviert waren, das Niveau aber dennoch nicht halten konnten. Manche verließen von sich aus die Kurse, andere bestanden auf Teilnahme, so dass sich für uns die Frage stellte, wie wir damit umgehen sollten. Eine Niveauabsenkung hätte unserem Ziel der Begabtenförderung widersprochen. Darum entschieden wir uns, ausnahmsweise für die betreffenden Kinder der 2. und 3. Klasse einen Extrakurs einzurichten, um sie nicht zu demotivieren. Im Falle älterer Schüler und Schülerinnen trafen wir jedoch in Absprache mit den Lehrkräften die Entscheidung, sie im Kurs zu halten, weil sie zwar nicht im gleichen Umfang profitierten wie die sehr begabten, gleichwohl aber erhebliche Vorteile aus der Teilnahme zogen und ihre Schulleistungen verbesserten.

Die Entscheidung folgte zwei Leitideen des im Programm umgesetzten Begabungsförderungskonzepts:

1. Alle Kinder sind intelligent, auch wenn sie jeweils über unterschiedliche kognitive Potenziale verfügen.
2. Intelligenz lässt sich entfalten und entwickeln, und dies gilt für Kinder und Jugendliche aller Begabungsniveaus.

Das heißt, dass die Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen auch als Modell für die Erhöhung der Lern- und Leistungs-Performanz durchschnittlich begabter und sogar lernbenachteiligter Kinder und Jugendlicher dienen kann.

Als großer Mangel ist schließlich die fehlende Kontinuität zu nennen. Trotz des hervorragenden Evaluationsberichtes und des offensichtlichen Erfolges des Programms sowie vielfältiger Bemühungen von unserer und dritter Seite konnte keine Anschlussfinanzierung gefunden werden. Das Problem liegt darin, dass die übliche Begabtenförderung überwiegend auf einzelne Schüler und Schülerinnen begrenzt ist, die bereits eine hohe Leistungsperformanz zeigen. Die Förderung benachteiligter Schüler und Schülerinnen ist dagegen begrenzt auf Maßnahmen auf sehr niedrigem Anspruchsniveau. Auf diese Weise kommt es zu dem bekannten Kreislauf, dass nur der- bzw. diejenige adäquat gefördert wird, der oder die bereits durch das Elternhaus entsprechend unterstützt wird. Nach wie vor scheint der ernsthafte politische Wille zu fehlen, diesen Kreislauf durch Finanzierung regelmäßiger Angebote für Begabte aller sozialen Milieus an unseren Schulen zu durchbrechen. Sogar Ansprüche auf Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabegesetz sind nur für „schwache“ Schüler und Schülerinnen vorgesehen. Dadurch wird das generelle Risiko übersehen, dem Kinder

mit höheren kognitiven Potenzialen ohne entsprechende Förderung ausgesetzt sind.⁵ Eine sinnvolle Förderung, die echte Chancengleichheit bietet, müsste daher viel früher einsetzen und auch die Begabtenförderung abdecken.

Literatur

- Badel, S. (2008): Begabt, aber bisher ohne Erfolg – Prozesse des Scheiterns und der Marginalisierung hochbegabter Underachiever in der beruflichen Bildung. In: *Wirtschaft und Erziehung* 60, H. 5, S. 133-138.
- Butler-Por, N. (1993): Underachieving Gifted Students. In: Heller, K.A. (Hrsg.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford u.a.: Pergamon, S. 649-668.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster u.a.: Waxmann.
- Heller, K.A. (2008): *Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung*. Berlin: LIT.
- Hufeisen, B. (2005): Fit für Babel. In: *Gehirn & Geist* 6, S. 28-33.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Neubauer, A./Stern, E. (2009): *Lernen macht intelligent*. München: Goldmann.
- Rost, D.H. (2009): *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Erweiterte Aufl. Münster u.a.: Waxmann.
- Stamm, M. (2008): Überdurchschnittlich begabte Minderleister. In: *Die Deutsche Schule* 100, H. 1, S. 73-84.

Mara Borda, Dr., Vorstand von Whizzart, Zentrum für Begabungsförderung e.V.

Irene Schlünder, Vorstand von Whizzart, Zentrum für Begabungsförderung e.V.

Anschrift: Alberstr. 11, 12159 Berlin

E-Mail: info@whizzart.org

5 Zum Problem der „Underachievers“ und der Rolle der Schule vgl. grundlegend Butler-Por 1993; zu den unsichtbaren „Underachievers“ aus benachteiligten Milieus vgl. sehr instruktiv Stamm 2008.

Karl Dieter Schuck

Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch?

Zusammenfassung

Das bundesrepublikanische Schulsystem steht in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention vor einem grundlegenden strukturellen Umbau mit konzeptionellen Folgen für den Unterricht und die Förderung in inklusiven Lerngruppen. Dazu notwendige entwicklungspsychologische, unterrichtliche und diagnostische Konzepte und Konzepte der Leistungsbewertung werden vorgestellt. Es wird dafür plädiert, die Individualisierung in heterogenen Lerngruppen durch eine Standardisierung der pädagogischen Prozesse sicherzustellen.

Schlüsselwörter: Inklusion, Entwicklungsmodelle, Unterrichtsmodelle, Bezugssysteme für die Beurteilung von Entwicklungsergebnissen, Standardisierung pädagogischer Prozesse

Individualization and Standardization in the Inclusive School – An Irreconcilable Antagonism?

Abstract

As a result of the “UN Disability Rights Convention”, the school system of the German Federal Republic is standing before a fundamental reconstruction with conceptual consequences for instruction, education, and the advancement of inclusive learning groups. Concepts of developmental psychology, education, diagnosis and assessment are presented. It is recommended to ensure individual learning in heterogeneous groups by a standardization of educational processes.

Keywords: inclusion, theories of human development, theories of teaching, reference systems for the evaluation of developmental results, standardization of educational processes

1. Der allgemeine Problemhintergrund

Mit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 (vgl. BMAS 2011) haben sich Deutschland und damit wegen ihrer föderalen Zuständigkeit die Bundesländer zur Schaffung eines inklusiven schulischen Bildungssystems verpflichtet. Mit der Drucksache 20/3641 vom 27.03.2012 (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012) hat Hamburg eine gewisse Vorreiterrolle übernommen und die inklusive Bildung an Hamburgs Schulen, beginnend mit dem Schuljahr 2012/13, flächendeckend eingeführt. In der Schule des neuen Zuschnitts wird sich die zuvor schon vorhandene individuelle, soziale und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft nochmals um Schülerinnen und Schüler vergrößern, die bisher unter der Homogenisierungsidee des deutschen Schulwesens in Sonderschulen unterrichtet wurden. Längst bekannte Orientierungen zur Gestaltung des Unterrichts und zur Förderung in heterogenen Gruppen werden sich nun flächendeckend durchsetzen müssen, um die inklusive Schule zu einem Erfolgsmodell werden zu lassen. Als behindertenpädagogischer Psychologe und Diagnostiker möchte ich auf dem Hintergrund meiner Beteiligung an einigen Modellversuchen zur Integration den nunmehr anstehenden Umbau und die damit verbundenen Herausforderungen für die Individualisierung und Standardisierung in Unterricht und Förderung kommentieren und meine dazu entwickelten Standpunkte neuerlich zur Diskussion stellen.

2. Konzepte zur Individualisierung in Unterricht und Förderung

Ein großes Thema der Behindertenpädagogik war in der Vergangenheit die Auseinandersetzung über Konzepte der Selektions- und Förderdiagnostik. Hintergrund des Streits war zum einen die schulverwaltungstechnische Notwendigkeit, in Folge der KMK-Empfehlungen von 1972 (vgl. KMK 1972) die „Sonderschulbedürftigkeit“ behinderter Kindern justitiabel feststellen zu müssen. Zum anderen wurde schon sehr bald nach diesem Datum der Standpunkt vertreten, dass solche schulstrukturell vorgegebenen Selektionsaufgaben prinzipiell und auch mit dem Instrumentarium der psychologischen und pädagogischen Diagnostik nicht verantwortbar zu lösen sind. Geträumt wurde davon, dass erst in einer integrationsorientierten Schule die Potentiale einer auf Förderung gerichteten, lernprozessbegleitenden Diagnostik zum Nutzen der betroffenen Kinder zur Geltung kommen könnten (vgl. Schuck 2008). Nun ist – zumindest für Hamburg – dieser „Traum“ Wirklichkeit geworden. Denn in der nun konzipierten inklusiven Schule Hamburgs wird der Umgang mit Heterogenität auch unter Einschluss der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum Normalfall jeden Unterrichts. Zentraler Orientierungspunkt der Förderung ohne Selektionsbedrohung sind nach den konzeptionellen Vorgaben

die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Diagnostik wird nicht mehr für die Auslese von Kindern für Schulformen gebraucht, sondern kann nun als regelhafter Bestandteil des Unterrichts zu einem Instrument der Förderplanung und der Evaluation der Fördererfolge werden. Das ist ein anspruchsvolles Programm der Individualisierung und Standardisierung, welches auf längst – u.a. in der Behindertenpädagogik – entwickelte Konzepte zurückgreifen kann.

2.1 Ein transaktionales Subjektmodell verfolgen

In der behindertenpädagogischen Diskussion wurde immer wieder darauf verwiesen, dass jedem Konzept von Unterricht, Förderung und Diagnostik eine Vorstellung davon zugrunde liegt, wie der Mensch als Abstraktum „funktioniert“ oder funktionieren soll und welches die treibenden Kräfte der Entwicklung sind. Im Zuge der kognitiven Wende in der Psychologie und auch in der Pädagogik wurde der Erklärungswert von Theorien relativiert, die das passive Subjekt als von genetischen bzw. endogenen Bedingungen oder – im Bilde behavioristischer Theorien – von exogenen Bedingungen wie Lohn und Strafe in seiner Entwicklung getrieben sehen. In neueren Entwicklungsmodellen in der Folge der Arbeiten Piagets und der kulturhistorischen Schule wurde demgegenüber das Subjekt als aktiver, selbstverantwortlicher, autonomer und selbstreflexiver Gestalter seiner Entwicklung konzipiert. Es wird in diesem Theorienkreis angenommen, dass (auf der Grundlage einer genetischen und körperlichen Ausstattung) die gegenständlichen, symbolischen und geistigen Handlungen des Individuums in seinen Lebenswelten entscheidend zu inneren, handlungsregulierenden Strukturen führen, mit denen das Subjekt die Welt begreifen und verändern kann. Welterschließung und damit individuelle Entwicklung geschehen danach durch transaktionale Austauschprozesse zwischen Menschen und ihren Lebensgemeinschaften; es handelt sich um die Verschränkung von Person- und Umweltveränderung in einer umgebenden Kultur (vgl. Schuck 2008).

In einem solchen theoretischen Kontext muss sich jede Diagnostik nicht nur mit den Subjekten, sondern auch im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse mit den Bedingungen der Lebenswelten und den dort agierenden Personen beschäftigen (vgl. Lemke 2007). Es ist zudem zu bestimmen, was unter „Förderung“ verstanden werden kann. Im aktuellen schulischen Kontext ist einer der zentralen Begriffe der des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Es ist die deutsche Übersetzung des aus England stammenden Begriffs der „*special educational needs*“, der im Original viel besser den eigentlichen Gegenstand, nämlich die besonderen pädagogischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und/oder die durch das Schulsystem sicherzustellenden pädagogischen Notwendigkeiten bezeichnet. Im historischen Kontext hatte dieser „neue“ Leitbegriff mit der KMK-Empfehlung von 1994 (vgl. KMK 1994) den vormaligen Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ abgelöst, was seinerzeit als „kopernikanische Wende“ im Prozess der Überwindung der institutionellen

zugunsten einer personalen Orientierung gefeiert wurde (vgl. Bleidick/Rath/Schuck 1995). Bis heute ist jedoch der „Sonderpädagogische Förderbedarf“ eine vorwiegend verwaltungstechnische Kategorie zur Ressourcenschöpfung geblieben. Es werden mit diesem Begriff keine Aussagen über für notwendig gehaltene pädagogische Maßnahmen getroffen, sondern es wird nur die Professionsgruppe bestimmt, die für die zukünftige Förderung zuständig sein soll. Das geschieht nun auch im inklusiven Kontext, obwohl dort die sonderpädagogisch förderbedürftigen Kinder zunächst und vor allem durch die allgemeinen Lehrkräfte unterrichtet werden.

Förderbedarf kann unter einer inhaltlichen Perspektive zunächst als Passungsproblem zwischen Anforderungen oder Bildungsstandards und den aktuellen Schülerleistungen definiert werden (vgl. z.B. Arnold/Kretschmann 2002, S. 266f.). Unter Förderung wäre dann eine Verringerung dieser Passungsprobleme zu verstehen. Der Begriff der „*special educational needs*“ umfasst jedoch auch traditionelle erziehungswissenschaftliche Bildungsziele bzw. Entwicklungsziele psychologischer Theorien, wie z.B. die individuellen Bedürfnisse nach Autonomie, Anerkennung, Selbstverwirklichung, Selbstwirksamkeit, Kompetenzerleben, Sinnerfüllung, nach emotionaler und sozialer Bindung (vgl. König 2013), nach Identität und Persönlichkeitsentwicklung, nach einem Maximum an gesellschaftlicher Teilhabe und damit nach maximaler Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen. Förderung wäre unter diesen Bestimmungsstücken als die Summe pädagogischer Handlungen zu verstehen, die auf dem Hintergrund von Bildungszielen die Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten anstrebt und dabei unter einer systemischen Perspektive die Unterstützung, Anregung und Begleitung sicherstellt, die die Subjekte für die Gestaltung ihrer Entwicklung zur Zielerreichung in ihren Lebenswelten benötigen (vgl. Schuck 2006).

2.2 Diagnose und Förderung als Einheit betrachten

Zum professionellen Wissen gehört der unter einer handlungstheoretischen Perspektive ausgearbeitete Grundsatz, Diagnose und Förderung als Einheit zu betrachten. Danach gelten diagnostische Schlussfolgerungen so lange als „wahr“, wie sich die daraus gezogenen Konsequenzen in der nachfolgenden Förderung bewähren. Der eventuell ausbleibende Erfolg der zielorientierten Förderung stellt damit die Qualität der Förderung genauso wie die diagnostischen Ergebnisse in Frage und weist auf einen notwendigen weiteren diagnostischen Erkenntnisprozess über die Ausgangslage, die Ziele der Förderung, die notwendigen Fördermaßnahmen und die Qualität der bisher durchgeführten Fördermaßnahmen. Dieses Grundmodell der rückgekoppelten Einheit von Diagnose und Förderung hat in Anlehnung an Kaminski (1970) und Kautter und Munz (1974) Eingang gefunden in viele Schemata klinischen und pädagogisch-diagnostischen Handelns. So wird die pädagogisch-psychologische Untersuchung im Falle auftretender Probleme in Schule und Unterricht bei Schuck

(2006) dreiphasig gedacht: In einer ersten Phase wird ein Förderkonzept entwickelt, welches die idealerweise zu realisierenden pädagogischen Notwendigkeiten zur Eröffnung von Entwicklungsräumen beinhaltet. Dazu gehören die in einem sequentiellen Hypothesenbildungs- und Prüfungsprozess entwickelten Hypothesen (a) zur gegenwärtigen Situation, (b) zu den maßgeblichen Bedingungsbeziehungen und (c) zu den kurz-, mittel- und langfristig zu erreichenden und erreichbar erscheinenden Zielen. In der zweiten Phase des sequentiellen Prozesses wird aus dem Förderkonzept der Förderplan abgeleitet. Er definiert das pädagogisch Machbare, den Ort der Förderung und die Zeithorizonte. In der dritten, der „pädagogischen“ Phase wird mit hohen diagnostischen Anteilen eine Lernprozessbegleitung und Evaluation der weiteren Entwicklung so lange durchgeführt, bis die Zielkriterien – gegebenenfalls nach einem nochmaligen Durchgang durch eine diagnostische Phase – erreicht sind. Erst mit den Ergebnissen der praktischen Phase und mit der dortigen Bewährung der diagnostisch begründeten Vorschläge für die Förderung können die Qualität des sequentiellen Prozesses der Diagnose und Förderung und damit auch die Güte der diagnostischen Methoden gesichert werden.

2.3 Ein zirkuläres, diagnosebasiertes, an Bildungszielen und Bildungsstandards orientiertes Unterrichtsmodell implementieren

Eine nach einem solchen Modell konzipierte Förderung mit einer darin integrierten Diagnostik bedarf einer zirkulären Unterrichtsstrategie, mit der in Kenntnis bzw. auf der Grundlage der hergestellten aktuellen Lernvoraussetzungen das Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung organisiert wird. Am Ende einer Unterrichtssequenz hat nicht die Benotung der erreichten Ergebnisse zu stehen, sondern die Frage danach, ob das curricular und/oder entwicklungspsychologisch verankerte Ziel der Unterrichtssequenz als Voraussetzung für den Start in eine neue Lernsequenz erreicht wurde oder nicht. Wurde das Lernziel nicht erreicht, kann nach diesem Modell nicht einfach mit dem Unterricht linear fortgefahren werden. Diagnostisch zu klären ist vielmehr, warum die Ziele nicht erreicht wurden und welche pädagogischen Maßnahmen zu ergreifen sind, um die Grundlagen und damit den Anschluss für die nächste Lernsequenz herzustellen. Dieser Diagnostik hat eine spezifische Förderung zu folgen, mit der die intendierten und für den nächsten Lernschritt als Lernvoraussetzung notwendigen Ziele kontrolliert erreicht werden können. In einer mittlerweile als „klassisch“ zu bezeichnenden Veröffentlichung haben Kleber u.a. (1977) auf etwas verwiesen, was jeder sonderpädagogische Gutachter und jede sonderpädagogische Gutachterin kennt: Die Karrieren von Schulversagern und -versagerinnen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in einer linearen Unterrichtspraxis schon frühzeitig in ihrer Biografie den „Anschluss“ verpasst haben und ihnen kaum die Möglichkeit geboten wurde, bestehende Lücken zu schließen und damit die Grundlagen für weiteres erfolgreiches Lernen zu schaffen. Die inklusive Schule muss

sich darin bewähren, solche Schulkarrieren und damit einen vorzeitigen Ausschluss von erfolgreichen Bildungsbiografien zu verhindern.

Nach aktueller Forschungslage darf davon ausgegangen werden, dass der Unterricht in heterogenen Gruppen die Bedingungen der Möglichkeit für eine positive Entwicklung des fachlichen und sozialen Lernens sowohl der Starken als auch der Schwachen schaffen kann (vgl. Schuck 2011). Der Erfolg heterogener Lerngruppen wird zwar in nachweisbaren Anteilen davon bestimmt, wie es fachlich und methodisch kompetenten Lehrkräften gelingt, mit einem binnendifferenzierten, methodisch vielfältigen und adaptiven Unterricht das Lernen aller Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen und dabei das Anregungspotential der Kooperation mit den anderen zu nutzen (vgl. ebd.). Genauso eindeutig ist aber, dass es trotz nachgewiesener Effektstärken einzelner Variablen kein deterministisches Verhältnis zwischen Lehrerverhaltensweisen, äußeren Bedingungen, Schülermerkmalen und Schulerfolg gibt. Der Unterrichtserfolg wird vielmehr im Prozess der lerngegenstandsbezogenen Auseinandersetzung von der Klasse als System, der Lerngruppe und den lernenden Subjekten selbst hergestellt, indem sie die Möglichkeitsräume der umgebenden Kultur als Angebote (vgl. Helmke 2003) aufgreifen und aufgreifen können.

Eine solche Sicht auf den Unterricht in heterogenen Gruppen mag Mut dazu machen, die Wirkungen unterrichtlicher Bedingungsvariationen unter Beteiligung der Hauptakteure im Unterricht, der Schüler und Schülerinnen und der Lehrkräfte, beständig zu evaluieren. Dazu gehören die Kontrolle und gegebenenfalls die Modifikation des Heterogenitätsspektrums einer Klasse. In den bisherigen Untersuchungen zur integrativen Schule in Hamburg gab es z.B. starke Hinweise darauf, dass der quantitative Anteil der Kinder am unteren Ende des Heterogenitätsspektrums nicht beliebig vergrößert werden sollte, um massive Belastungen für das gesamte Klassensystem zu vermeiden und Anregungspotentiale für alle zu schaffen bzw. zu erhalten (vgl. Rauer/Schuck 2007). Ebenso im Blick einer derartigen evaluierenden und auch formierenden Begleitung von Klassen muss es liegen, wie weit es den Lehrkräften gelingt, den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach emotionaler und sozialer Bindung, nach Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben, nach Autonomie und Selbstverwirklichung (s.o.) zu entsprechen. Davon wird es abhängen, ob ein die individuellen Lernbewegungen förderliches Klassen- und Lernklima entstehen kann.

3. Bezugssysteme für die Beschreibung und Bewertung von Entwicklungsergebnissen

Mit Einführung der inklusiven Bildung sind die bisherigen Konzepte der Leistungsfeststellung, der Leistungsrückmeldung und der Leistungsbewertung neu zu justieren; sie werden meiner Einschätzung nach zum Bewährungsfall der inklusiven Schule. Die Hamburger Drucksache (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012) gibt darauf eine aus meiner Sicht unbrauchbare Antwort, da sie alle bisherigen Widersprüche und Konfliktlinien der Leistungsfeststellung und -bewertung der integrativen Schulentwicklung ungelöst übernommen hat. Die vorgängigen Integrationsversuche konnten sich nämlich nicht vom klassischen Notensystem lösen und wählten den Ausweg einer Kategorisierung der Kinder nach Schulformbezug und einer unterschiedlichen und konfliktträchtigen Handhabung der Leistungsrückmeldungen. Als zielgleich zu unterrichtende und zu bewertende Kinder galten in bisherigen integrativen Kontexten diejenigen, für die in einer integrativen Maßnahme für den Unterricht und die Leistungsrückmeldung die Bildungspläne der allgemeinen Schule als Grundlage herangezogen werden konnten. Alle Kinder, die nach sonderpädagogischem Gutachten nicht nach den Zielen der allgemeinen Schule unterrichtet werden konnten, wurden nach dem Bildungsplan der ansonsten zuständigen Sonderschule „zieldifferent“ unterrichtet und bewertet. Diese Zwei-Klassen-Philosophie liegt leider auch dem Hamburger Konzept der Inklusion zu Grunde und scheint auf absehbare Zeit politisch unantastbar zu sein.

3.1 Unterschiedliche Bezugssysteme für die Feststellung von Entwicklungsergebnissen wahrnehmen

Es geht bei der Fortentwicklung der Leistungsrückmeldungen um die transparente und nicht diskriminierende gleichzeitige Verwendung mehrerer Bezugssysteme für alle Kinder mit dem Ziel bester Förderung und Dokumentation der Entwicklung der Persönlichkeit und der Schulleistungen. Traditionell wurden im behindertenpädagogischen Diskurs zur Verwendung in der Schulleistungs- bzw. Entwicklungsdiagnostik drei Bezugssysteme unterschieden: (1.) das normorientierte, d.h. sozialnormorientierte, (2.) das lernzielorientierte (curriculare) und (3.) das struktur- bzw. entwicklungsorientierte Bezugssystem (vgl. u.a. Schuck 2008).

(1.) Die klassische Notengebung folgt der sozialnormorientierten Logik und ist in aller Regel an den empirischen Faktizitäten einer Klasse oder manchmal einer Klassenstufe orientiert. Sie ist nach übereinstimmenden Befunden einer Unzahl empirischer Untersuchungen von nur geringem pädagogischen Wert. Die viel zitierte Arbeit von Ingenkamp (1971) bot bereits damals genug Argumente für grundlegende Veränderungen auch ohne Integration und Inklusion. Dort wie in den ungezählten

Folgearbeiten wurde mit einer erdrückenden empirischen Beweislast dokumentiert, dass Noten den ihnen zugeschriebenen pädagogischen Funktionen der gerechten und transparenten Leistungsrückmeldung, der verlässlichen Information über den erreichten Bildungs- und Leistungsstand, der technisch einwandfreien Dokumentation von Leistungsfortschritten und der maximalen Unterstützung der Förderung in allen diesen Punkten nicht entsprechen.

Außerhalb von Schule wurde folgerichtig längst erkannt, dass die erworbenen schulischen Noten nur unzureichend das bezeichnen, was Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen tatsächlich vorweisen können. So führen Ausbildungsbetriebe und auch Universitäten immer häufiger eigene Eingangsprüfungen durch, um die Anschlussfähigkeit erworbener Kompetenzen zu überprüfen.

Der durchaus kritisierbare Ausweg für Ingenkamp war in erster Linie, den normorientierten Ansatz durch bessere, über die jeweilige Klassensituation hinausweisende Normen, z.B. durch breit normierte Schulleistungstests, zu verbessern.

(2.) Im lernzielorientierten Ansatz werden die wie auch immer definierten Curricula der Schulformen und Klassenstufen zur außerindividuellen und von den unmittelbaren Lerngruppen unabhängigen Messlatte und zum möglichen Bezugspunkt für eine kriteriale Leistungsmessung und -bewertung. Gebraucht werden hier kleinschrittig operationalisierte Curricula, an denen entlang unterrichtet werden kann und auf die bezogen die Leistungsfeststellungen und -bewertungen erfolgen können.

(3.) Der struktur- bzw. entwicklungsorientierte Ansatz, in der Behindertenpädagogik erstmals durch Probst (vgl. z.B. 1982) bekannt geworden, fragt auf dezidiertem entwicklungspsychologischen Hintergrund danach, welches die Anforderungsstrukturen des Lerngegenstandes und die beim Individuum bereits über den Lerngegenstand entwickelten Strukturen sind. Ein solches Modell braucht Vorstellungen über die Komplexität bzw. Strukturen der Lerngegenstände. Zugleich werden Vorstellungen darüber benötigt, wie sich Individuen üblicherweise diese Komplexität aneignen und darin durch geeignete Rückmeldungen und emotionale Bedingungen unterstützt werden können. In den Fachdidaktiken einiger Fachdomänen gibt es bereits entwicklungspsychologisch fundierte „Kompetenzraster“, die die Komplexität der Lerngegenstände entwicklungstheoretisch fundiert und empirisch gesichert abbilden.

Der lernziel- und der entwicklungsorientierte Ansatz führen zu ähnlichen Strategien der Entwicklung von Messsystemen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie einen externen, über das unmittelbare Klassensystem hinausweisenden Bezugsmaßstab für die Beurteilung aktueller Schulleistungen und deren Entwicklung zur Verfügung stellen wollen. Rückgemeldet wird, wie weit eine Schülerin oder ein Schüler auf einer Stufenleiter des Curriculums (im lernzielorientierten Ansatz) oder auf den Stufen der Rekonstruktion der Differenzierungen des Lerngegenstandes (im entwicklungsorientierten Ansatz) vorgedrungen ist. Es zählt nicht, wie weit Altersgleiche auf der curricularen Leiter oder hinsichtlich der Rekonstruktion des Lerngegenstandes vorange-

schritten sind. Diese Bezugssysteme ermöglichen es, die Kinder in ihrer Entwicklung mit sich selbst und nur bezogen auf diese außerindividuelle „Messlatte“ zu vergleichen. Solche ipsativen Vergleiche kommen nicht ohne ein außerindividuelles Messsystem aus. Kennzeichnend ist für beide Ansätze zudem, dass aus curricularen oder entwicklungsorientierten Feststellungen Folgerungen für das Lernarrangement und die individuelle Lerntätigkeit in den folgenden Unterrichtssequenzen entstehen können und sollen.

Lernziel- und entwicklungsorientierte externe Maßstäbe machen die schulformbezogenen Begriffe „zielgleich“ und „zieldifferent“ sowohl im Unterricht wie auch in der Leistungsbeschreibung und -bewertung gänzlich überflüssig. Denn es gibt in einer inklusiven Schule nur ein Ziel, nämlich alle Kinder darin zu unterstützen, so tief wie nur möglich in einen Lerngegenstand einzudringen und damit auf lange Sicht ein Maximum an gesellschaftlicher Teilhabe zu erreichen. Unter einem inklusiven Gedanken ist das Maß aller Dinge die nicht diskriminierende und nicht abwertende Beschreibung eben dieser „Eindringtiefe“ in die Lerngegenstände und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen für die anschließenden Prozesse von Unterricht und Förderung. Das britische System der Bewertung von Leistungen folgt dieser Logik und erlaubt es den Schülerinnen und Schülern z.B., ein „A“ zur Bezeichnung des höchsten Levels der Eindringtiefe in einem Fach und ein „E“ in einem anderen Fach zu bekommen und zwar bezogen allein auf das Curriculum der jeweiligen Fächer und ohne jeglichen Schulformbezug.

3.2 Unterschiedliche Bezugssysteme für die Feststellung von Entwicklungsergebnissen benutzen

Danach bietet es sich für die inklusive Schule an, für alle Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine mehrstufige Leistungsrückmeldung zu geben. Zu unterscheiden sind unterschiedliche Zeithorizonte, die mit den Rückmeldungen abgedeckt werden sollen. So können sie im Rahmen der täglichen Unterrichtsprozesse, am Ende von Unterrichtssequenzen, am Schuljahresende oder am Ende einer Schulstufe abgegeben werden.

An erster Stelle sollten struktur- bzw. entwicklungsorientierte Aussagen gemäß ausgewiesener didaktischer Modelle oder formeller Verfahren zur Kompetenzerfassung stehen, die das aktuell erreichte Kompetenzniveau und die Entwicklung im zurückliegenden Zeitabschnitt kennzeichnen. Für Hamburg steht dafür das Testsystem KERMIT (Kompetenzen *ermitteln*), zwar nicht als individualdiagnostisches, sondern als lerngruppenbezogenes diagnostisches Verfahren zur Verfügung – für die Klassenstufen 2, 3, 5, 7, 8 und 9 für Deutsch und Mathematik in den allgemeinen Schulen sowie ab Klassenstufe 5 in Stadtteilschulen und Gymnasien zusätzlich in Naturwissenschaften und Englisch. Geprüft wird, wie weit die schulischen Leistungen

der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe den Anforderungen der nationalen Bildungsstandards und den Hamburger Bildungsplänen entsprechen. Informiert werden sollen die Lehrkräfte über fachbezogene Stärken und Schwächen ihrer Lerngruppe (vgl. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung 2013). Unter dem Gesichtspunkt, dass KERMIT keine reliablen individualdiagnostischen Informationen liefern kann und will, sollten die daraus gewonnenen Ergebnisse zumindest für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Screening in zwei Richtungen verwendet werden: Zunächst könnte aus den KERMIT-Ergebnissen abgeleitet werden, ob es erforderlich erscheint, im Sinne einer adaptiven Teststrategie auf die Testversionen vorangegangener Klassenstufen zurückzugreifen, oder ob andere, für die Individualdiagnostik geeignete Verfahren für die reliable und valide Erfassung der aktuellen Lernstände und gegebenenfalls ihrer Vorläuferfähigkeiten für die Schulleistungsentwicklung einzusetzen sind. Aus den so erhobenen Daten sind Mitteilungen an die lernenden Subjekte und die Lehrkräfte darüber zu generieren, wie weit die Aneignung des Lerngegenstandes bereits gelungen ist und was dementsprechend als Nächstes und mit welcher Unterstützung mit hoher Wahrscheinlichkeit gelernt werden kann. Dieser quantitative Rahmen der Ergebnismitteilung könnte von den Lehrkräften noch durch weitere Erläuterungen im Sinne eines Lernentwicklungsberichtes ergänzt werden. Hierzu sind vielfältige Anregungen aus dem Projekt *alles»kömmer* zu erwarten (vgl. Schroeter u.a. 2013).

Als zweite, aber deutlich nachrangige Beurteilungsperspektive können aus den KERMIT-Daten die relativen Positionen der Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die Mitglieder der unmittelbaren Lerngruppe und auf die Hamburger Ergebnisse der Klassenstufe sowie bezogen auf die KMK-Bildungsstandards als normorientierte Aussage abgeleitet werden. Unverträglich mit den Grundgedanken der Inklusion wäre es, diese zweite Beurteilungsperspektive in den Vordergrund zu stellen und nahtlos in die Vergabe von Noten für die Kinder einer Lerngruppe zu überführen. Eine solche assimilierende Verwendung eines neuen Instrumentes der Kompetenzmessung unter den Denkformen des klassischen Benotungssystems hätte schlimme Folgen für die Entwicklung neuer Lernkulturen in der inklusiven Schule. Sie ist auch mit KERMIT nicht intendiert.

Als dritte Folie zur Beschreibung der aktuellen Leistungen können auch die in einem Förderplan entwickelten Ziele und Methoden der Förderung verwendet werden. Der Wert der Verwendung dieser Folie besteht allerdings darin, dass damit die interne Neujustierung des Förderkonzepts und die interne Kommunikation der an der Förderung beteiligten Akteure möglich werden. Die auf dem Hintergrund von Förderplänen beschriebenen individuellen Erfolge dienen damit zunächst der Kontrolle der vorgängigen Diagnostik und der auf dieser Grundlage realisierten Förderung. Der Grad der Erfüllung des Förderplans darf jedoch auf keinen Fall für eine Benotung von Schülerinnen und Schülern verwendet werden. Die Erfüllung bzw. Nichterfüllung des Förderplans sollte zuallererst ein Indiz dafür sein, dass möglicher-

weise die Hypothesenbildung im vorgängigen diagnostischen Prozess zu unangemessenen Ergebnissen geführt hat oder die nachfolgende Förderung selbst unzureichend durchgeführt oder unzureichend konzipiert worden war.

4. Individualisierung der pädagogischen Prozesse

Inklusion bewegt sich in der Widersprüchlichkeit von Individualisierung und Standardisierung. Ihre Grundidee zielt im Wissen darum, dass Schülerinnen und Schüler nach Maßgabe ihrer individuellen Voraussetzungen und der Anregungspotentiale ihrer Lebenswelten unterschiedliche Zeitkontingente und unterschiedliche Unterstützungsbedarfe für ihre Kompetenzentwicklung benötigen, auf eine weitgehende Individualisierung unterrichtlicher Prozesse in der Gemeinschaft ihrer Lerngruppe. Demgegenüber sieht der kultusbürokratische Mainstream in der andauernden, an Bildungsstandards orientierten, standardisierten Vermessung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler das Erfolgsgeheimnis für die Verbesserung des allgemeinen Leistungsniveaus in unseren Schulen. Mit Blick auf die vorgetragenen Konzepte bietet sich eine Auflösung des Widerspruchs in folgender Weise an:

Individualisierung bedeutet die Verwirklichung eines zirkulären, an Zielen und Standards orientierten Unterrichtsmodells mit einer darin eingebetteten gegenstandsspezifischen Rückmeldekultur und einer zirkulären Diagnostik, die im Kern nur einem Ziel verpflichtet ist: die je individuelle Eindringtiefe in die Lerngegenstände bei allen Kindern einer Lerngruppe mit und ohne besondere Förderbedürfnisse adäquat zu erfassen und im Unterricht als Ausgangspunkt für das Lernen auf der nächsten Entwicklungsstufe zu nehmen. Mit diesem Ziel verbunden ist es, ein Klassenklima zu schaffen, das die grundlegenden Bedürfnisse aller lernenden Subjekte nach Anerkennung und Teilhabe (s.o.) weitgehend abdeckt. Auf einem solchem Hintergrund kann es nicht darum gehen, für alle einen standardisierten Leistungsstand in kleinschrittigen Zeitrastern zu erreichen und die Leistungsentwicklung andauernd an den Leistungen anderer oder an einem Curriculum oder an Bildungsstandards oder Kompetenzrastern normorientiert zu bewerten.

Standardisierung bedeutet Standardisierung der Prozesse der Organisation des jederzeitigen individuellen Lernens auf der nächsten Entwicklungsstufe, verbunden mit der Botschaft an die Lernenden, dass ihre Lerntätigkeit anerkannt und für wertvoll gehalten wird und letztlich zielführend ist. Dazu gehören als Standards der niveaueingepasste Unterricht für alle und die Bereitstellung individueller Rückmeldungen, niveaueingemessener Anregungen und pädagogischer Unterstützungsleistungen genauso wie die standardisierte Erfassung erreichter Kompetenzniveaus.

Die in vielen sonderpädagogischen Gutachten rekonstruierten Bildungsbiografien von „Schulversagern und -versagerinnen“ lehren uns, dass ohne den nächsten erfolgreichen Lernschritt mittel- und langfristig keine erfolgreichen Bildungsbiografien und nicht einmal minimale Bildungsstandards erreichbar sind. Dem kann und muss in der inklusiven Schule begegnet werden, so anspruchsvoll dies für den alltäglichen Unterricht in heterogenen Gruppen aus der Perspektive der bisherigen Unterrichtspraxis in mutmaßlich homogenen Lerngruppen auch sein mag.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, K.-H./Kretschmann, R. (2002): Von der Eingangsdiagnose zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, H. 7, S. 266-271.
- Bleidick, U./Rath, W./Schuck, K.D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 2, S. 247-264.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), Referat Information, Publikation, Redaktion (Hrsg.) (2011): Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Berlin/Bonn: BMAS.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2012): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft – Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen. (Drucksache 20/3641.) Hamburg: Bürgerschaft.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ingenkamp, K.-H. (Hrsg.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (Hrsg.) (2013): Kompetenzen ermitteln – KERMIT. Hamburg: IfBQ. URL: <http://www.kermit-hamburg.de/index.php>; Zugriffsdatum: 02.03.2014.
- Kaminski, G. (1970): Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Entwurf einer integrativen Theorie psychologischer Praxis am Individuum. Stuttgart: Klett.
- Kautter, H./Munz, W. (1974): Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 3: Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. Stuttgart: Klett, S. 222-333.
- Kleber, E.W./Fischer, R./Hildeschiedt, A./Lohrig, K. (1977): Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts. Weinheim: Beltz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1972): Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg: Schulze.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Bonn: KMK. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf; Zugriffsdatum: 02.03.2014.
- König, L. (2013): Die Bedeutung bindungstheoretischer Aspekte im Kontext der Frühen Bildung. In: Sonderpädagogische Förderung heute 58, H. 4, S. 383-396.
- Lemke, W. (2007): Die Kind-Umfeld-Analyse. In: Borchert, J./Goetze, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 2.) Göttingen: Hogrefe, S. 175-183.

- Probst, H. (1982): Strukturbezogene Diagnostik. In: Ders. (Hrsg.): Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis. Oberbiel: Jarick, S. 113-135.
- Rauer, W./Schuck, K.D. (2007): Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In: Bos, W./Gröhlich, C./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster u.a.: Waxmann, S. 219-253.
- Schroeter, B./Harms, U./Klüh, B./Lücken, M./Müller, J./Südkamp, A. (2013): Kompetenzorientiert unterrichten und rückmelden – Der Hamburger Schulversuch *alles»können* und das Forschungsprogramm *komdif*. In: Die Deutsche Schule 105, H. 2, S. 210-224.
- Schuck, K.D. (2006): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik – Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 84-88.
- Schuck, K.D. (2008): Konzeptuelle Grundlagen der Förderdiagnostik. In: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockhine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Weinheim: Beltz, S. 106-115.
- Schuck, K.D. (2011): Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In: Kaiser, A./Schmetz, D./Wachtel, P./Werner, B. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. (Reihe: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4.) Stuttgart: Kohlhammer, S. 101-109.

Karl Dieter Schuck, Prof. Dr., geb. 1944, 1980 bis 2010 Professor für die Psychologie der Behinderten und der sonderpädagogischen Diagnostik an der Universität Hamburg, maßgebliche Beteiligung an der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen zur Integration.

Anschrift: Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: Karl.Dieter.Schuck@Uni-Hamburg.de

Viola Hartung-Beck/Stephanie Niehoff/Falk Radisch/Cornelia Gräsel

Das Eignungspraktikum in der Lehrerbildung Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren

Zusammenfassung

Das Eignungspraktikum in Nordrhein-Westfalen soll zu einer reflektierten Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Lehramtsstudiums führen. Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie zeigen, dass das Rollenverständnis der Mentorinnen und Mentoren überwiegend berufsbiografisch geprägt ist. Der Rollenkonflikt, vom Beurteilenden zum Beratenden, wird umgangen und eine Position des aktiven Zuhörers bzw. der aktiven Zuhörerin eingenommen.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Praxisphasen, Eignungspraktikum, qualitative Schulfallstudien, Mentorenrolle, Beratung, Betreuung

The Internship “Eignungspraktikum” [“Aptitude Internship”] in Teacher Training

An Analysis of School Counseling Concepts and the Understanding
of the Role of Mentors

Summary

The internship “Eignungspraktikum” in North Rhine-Westphalia should lead to a more reflected decision of students for or against the achievement of a teaching degree. The results of this qualitative study show that the role of mentors is predominantly characterized by their own professional experiences. Mentors avoid the conflicting roles from judge to counselor and limit themselves to the position of an active listener.

Keywords: teacher training, practical phases, internship “Eignungspraktikum”, qualitative school case study, mentor’s role, counseling, coaching

1. Einleitung

Die Lehrerausbildung in Deutschland ist derzeit durch neue Entwicklungen in den Bundesländern wieder stärker in den Fokus der bildungswissenschaftlichen Forschung gerückt. Insbesondere die Praxisphasen sind derzeit Gegenstand von Reformen: In den Praxisphasen sollen sich Studierende hinsichtlich der Eignung für den Beruf hinterfragen, sie sollen theoriegeleitet Praxisprobleme reflektieren, professionelle Kompetenzen erwerben usw. Nicht zuletzt die Forderung nach einer standard- und kompetenzorientierten Lehrerbildung führt dazu, dass Praktika während der Lehrerausbildung mehr Bedeutung gewinnen; hinzu kommt, dass aus professionstheoretischer Sichtweise davon ausgegangen wird, dass professionelle Handlungskompetenz nur durch eine Verschränkung von theoretischem und praktischem Wissen herausgebildet werden kann. Das Land Nordrhein-Westfalen hat mit dem neuen Lehrerausbildungsgesetz (vgl. MSW 2009) umfangreiche Reformen vorgenommen; ein wichtiges Element ist die Einführung neuer Formen für Praktika.

Dieser Beitrag behandelt ausschließlich das *Eignungspraktikum* als neues Praxiselement, das in der Regel vor Beginn eines lehrerbildenden Studiums aufgenommen werden sollte.¹ Durch eine erste Erprobung und Beobachtung von notwendigen Kompetenzen sollen die zukünftigen Studierenden eine reflektierte Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf treffen. Beachtenswert dabei ist, dass die Praktikantinnen und Praktikanten nicht auf eine bereits ausgebildete fachliche Handlungskompetenz zurückgreifen können, da sie in der Regel über kein universitäres Wissen verfügen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden u.a. an allen nordrhein-westfälischen Schulen Lehrkräfte zu Mentoren und Mentorinnen weitergebildet.² Ihnen wird eine zentrale Rolle bei der Reflexion der im Praktikum gemachten Beobachtungen zugeschrieben; sie sollen aber *keine* Beurteilung der beruflichen Eignung vornehmen. Diese Rolle ist für schulische Mentoren und Mentorinnen neu. Es steht nicht Beurteilung, wie es im Referendariat üblich ist, sondern Beratung im Zentrum, damit die Praktikantinnen und Praktikanten einen Rollenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle vornehmen können.

Wie diese spezielle Mentorenrolle wahrgenommen wird und welches Verständnis von Beratung an den Schulen besteht, wurde aus dieser Perspektive in der bisherigen Forschung kaum untersucht. Deshalb richten sich die Fragestellungen dieses Beitrags auf die Beratungskonzepte, die Schulen für das Eignungspraktikum herausbilden, und auf die Rolle der Mentorinnen und Mentoren im Beratungsprozess. Bezugspunkt bildet die Struktur der professionellen Handlungskompetenz (angelehnt an Kunter/Klusmann/Baumert 2009), bei der sowohl das generische Wissen – wie etwa das

1 Das Praktikum kann während des Studiums nachgeholt werden.

2 Die Weiterbildung erfolgt im Rahmen einer ca. vierstündigen Schulung durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung.

Beratungswissen als Teil des professionellen Wissens – als auch epistemologische Überzeugungen – wie etwa das professionelle Rollenverständnis – Beachtung finden.

2. Lehrkräfte als Mentorinnen und Mentoren im Praktikum

2.1 Forschungsstand

In der deutschen Forschungsliteratur finden sich kaum Befunde zum Rollenverständnis und zur Beratungskompetenz von Mentorinnen und Mentoren in der Lehrerausbildung, die sich auf die hier thematisierte Gruppe von zukünftigen Studierenden richten.³ Als eine von wenigen Studien, die sich auf die Situation des Eignungspraktikums übertragen lassen, ist die von Oettler (2009) zu nennen. Hier wird deutlich, dass der Mentor bzw. die Mentorin bei der Erfüllung seiner bzw. ihrer Funktion in einem dreifachen Abhängigkeitsverhältnis gegenüber den Institutionen Schule und Universität auf der Makroebene sowie den Mentees auf der Mikroebene steht. Diese Erkenntnis wird gestützt durch eine in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführte Studie von Stadelmann (2006). Hier wird zwar auch untersucht, wie Praktikumslehrkräfte versuchen, gegenüber angehenden Lehrkräften im Praktikum zwischen Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen zu vermitteln, was bereits Gegenstand einiger anderer Studien war (vgl. exemplarisch Staub/Niggli 2009). Stadelmann aber weist neben der Bedeutung der professionellen Begleitung auch auf einen *Rollenkonflikt* hin, der durch die Aufgaben der Mentoren und Mentorinnen als Beratende und Beurteilende entsteht.

Insgesamt gibt es international wie auch im deutschsprachigen Raum mehr Forschungsarbeiten zum Mentoring, die schwerpunktmäßig die Phase des Berufseinstiegs angehender Lehrkräfte thematisieren. Dementsprechend liegt der Fokus nicht auf der Unterstützung einer *reflektierten Berufswahlentscheidung*, sondern auf der Beratung und Hilfestellung beim Eintritt in den praktischen Teil der Lehrerausbildung bzw. in den Beruf. Es gibt jedoch Befunde, die auf das Eignungspraktikum übertragbar sind. So verweisen Simpson, Hastings und Hill (2007) bei der Auswahl von Mentorinnen und Mentoren auf deren Berufserfahrung, die Einfluss auf die Anerkennung durch die Praktikantinnen und Praktikanten hat. Eine Studie von Martin und Rippon (2003) macht darauf aufmerksam, dass effektives Mentoring von den Fähigkeiten der Mentorinnen und Mentoren beeinflusst wird und somit von deren Auswahl und Qualifizierung abhängig ist. In den bisher in Deutschland durchgeführten Studien

3 Für die Eignungsabklärung in der Phase vor dem Studium liegen aktuell verschiedene Instrumente vor; neben der berufsorientierten bzw. lehramtsspezifischen Beratung in Schule bzw. Universität und onlinebasierten Self-Assessments ist das Eignungspraktikum eines davon, das allerdings in dieser Hinsicht noch kaum empirisch untersucht ist. Studien zur Eignungsabklärung befassen sich bisher z.B. mit Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Rothland/Tirre 2011), die in der vorliegenden Studie nicht weiter betrachtet werden.

wird deutlich, dass die Mentorinnen und Mentoren zumeist weder gezielt ausgewählt noch für ihre neuen Aufgaben ausreichend vorbereitet worden sind (vgl. Oettler 2009). Effektive Mentoring-Strategien hängen weiterhin von den schulischen Rahmenbedingungen – etwa einer Stundenreduktion oder Möglichkeiten für Treffen während der Schulzeit – sowie von einer angemessenen Vorbereitung der Mentoren und Mentorinnen für ihre neuen Aufgaben ab (vgl. hierzu ausführlich Boullough 2005; Crasborn u.a. 2008).

2.2 Die Mentorinnen und Mentoren im Eignungspraktikum NRW

Im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in NRW sind alle zukünftigen Studierenden *vor* Aufnahme eines Lehramtsstudiums verpflichtet, ein 20-tägiges Eignungspraktikum zu absolvieren – mit dem Ziel, Einblicke in die beruflichen Anforderungen von Lehrkräften zu erhalten und auf Grundlage dieser Erfahrungen ihre angestrebte Berufswahl zu reflektieren (vgl. MSW 2010, 2009). Das Praktikum kann an allen öffentlichen Schulen abgeleistet werden und dient der Feststellung einer grundlegenden Eignung bzw. der Erprobung und Reflexion der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen dabei (1) Schülerinnen und Schüler als individuelle Lernende wahrnehmen und reflektieren, (2) die Rolle der Lehrkräfte wahrnehmen und reflektieren, (3) die Schule als Organisation wahrnehmen und reflektieren und (4) erste Handlungsmöglichkeiten erproben und auf diesem Hintergrund die Studien- und Berufswahl reflektieren (vgl. MSW 2010).

Die dafür geschulten Lehrkräfte sollen hierbei eine *beratende* Funktion übernehmen, aber *keine* Aussagen über eine Berufseignung machen. Das Eignungspraktikum sieht drei Beratungsanlässe vor: Das Erstgespräch und die Zwischenreflexion sind optional, während die abschließende Eignungsberatung verpflichtend ist. Ein weiteres Beratungs- und Reflexionsinstrument ist die Online-Plattform *Career Counseling for Teachers* (CCT NRW) – ein freiwilliges Laufbahnberatungsprogramm für (zukünftige) Lehrkräfte.

2.3 Studiendesign

Hier werden Ergebnisse der qualitativen Teilstudie eines im Februar 2012 abgeschlossenen triangulativen Evaluationsprojekts zum Eignungspraktikum⁴ berichtet, das zwei übergeordnete Ziele verfolgte: Zum einen wurden bei den drei

4 Das Projekt wurde von einem Konsortium mit folgenden Mitgliedern durchgeführt: Prof. Dr. G. Bellenberg (Ruhr-Universität Bochum); Prof. Dr. C. Gräsel, Jun.-Prof. Dr. F. Radisch, Jun.-Prof. Dr. V. Hartung-Beck (Bergische Universität Wuppertal). Es wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW finanziert.

Beteiligtengruppen (Praktikantinnen und Praktikanten, Mentorinnen und Mentoren sowie Schulleitungen) die Wirksamkeit und die Akzeptanz des Praktikums untersucht, zum anderen sollten die sich daraus ergebenden Befunde zu einer inhaltlichen Weiterentwicklung der Konzeption genutzt werden. Zur Erreichung dieser Ziele wurden eine quantitative und eine qualitative Teilstudie in einem triangulativ angelegtem Studiendesign durchgeführt.

Für die in diesem Beitrag verfolgten Fragestellungen werden ausschließlich Ergebnisse der qualitativen Teilstudie herangezogen, da anhand dieser schulfallspezifische Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Rolle der Mentorinnen und Mentoren und der durch die Praktikantinnen und Praktikanten erfahrenen Beratungssituationen hergestellt werden können. Die Schulen werden als Falleinheiten (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008) betrachtet, mit deren Hilfe Rückschlüsse auf schulinterne Beratungs- und Unterstützungsprozesse gezogen werden sollen.⁵

Innerhalb der qualitativen Teilstudie wurden neun problemzentrierte Interviews an drei nordrhein-westfälischen Schulen durchgeführt mit jeweils einer Praktikantin, einem Mentor bzw. einer Mentorin und einer Person aus der Schulleitung. Auf die quantitative Teilstudie der Onlinebefragung wird nur in Hinblick auf die Fallauswahl verwiesen, was Teil des triangulativ angelegten Studiendesigns ist. Das qualitative Sample beinhaltet in Hinblick auf die ausgewählten Schulformen und die Merkmale der dort tätigen Mentorinnen und Mentoren typische Fälle (vgl. Flick 2006). Es wurden ein Gymnasium, eine Grundschule und ein Berufskolleg ausgewählt.

2.4 Auswahl und Beschreibung der Fallschulen und der Interviewten

Die Auswahl der Fallschulen erfolgte in Abgleich mit der Zusammensetzung der Schulen der Onlinebefragung, um möglichst typische Fälle zu untersuchen.⁶ Charakteristisch für die Onlinestichprobe der Mentorinnen und Mentoren ist, dass hauptsächlich Frauen das Mentorenamt an den Praktikumsschulen übernommen haben (78 Prozent); das Alter liegt größtenteils zwischen 31 und 50 Jahren (9 Prozent unter 30, 24 Prozent über 50 Jahre). Außerdem haben mehr Mentorinnen und Mentoren an Grundschulen (49,3 Prozent) als an den anderen Schulformen (Gymnasium: 18,1 Prozent, Realschule: 8 Prozent, Gesamtschule: 5,9 Prozent, Berufskolleg: 6,2 Prozent) bereits vorher ein Praktikum begleitet. Für die qualitative Teilstudie wurden deshalb zwei weibliche Mentorinnen und ein männlicher Mentor

5 In der quantitativen Studie durfte aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Zusammenführung der Befragungen von Mentorinnen und Mentoren, Schulleitungen und Praktikantinnen und Praktikanten vorgenommen werden.

6 Die Fallauswahl ermöglicht es, die Ergebnisse als typische zu interpretieren. Es bleibt aber aufgrund der geringen Fallzahl ein detaillierter Einblick, der durch den Einbezug weiterer qualitativer Fallstudien (z.B. von Extremfällen oder stark abweichenden Fällen) bzw. insbesondere auch quantitativer Studien abgesichert werden sollte.

befragt, die an einer Grundschule, einem Gymnasium und einem Berufskolleg arbeiten. Außerdem liegt das Alter der interviewten Mentorinnen und des Mentors zwischen 38 und 43 Jahren.⁷

Fall A: Gymnasium

Die 38-jährige Mentorin unterrichtet in Vollzeit die Fächer Englisch sowie Philosophie und hat bisher eine Praktikantin betreut.⁸ Sie hat weniger als fünf Jahre Berufserfahrung⁹ und sich aus persönlicher Motivation für die Beratung beworben, um zur Verbesserung der Situation innerhalb der Lehrerausbildung beizutragen. Sie schätzt den Zeitaufwand mit ca. 30 Stunden im entsprechenden Schuljahr ein. Die 20-jährige Praktikantin wartete zum Zeitpunkt des Interviews auf einen Studienplatz. Sie hatte während des Praktikums keinen Kontakt zu anderen Praktikanten und Praktikantinnen und wurde nur von ihrer Mentorin betreut

Fall B: Grundschule

Die 43-jährige Mentorin unterrichtet die Fächer Deutsch, Sachunterricht sowie Kunst, arbeitet halbtags und hat bisher eine Praktikantin betreut. Sie hat zwischen sechs und 15 Jahren Berufserfahrung und wurde von der Schulleiterin aufgrund ihrer mehrjährigen Erfahrungen als Ausbildungskoordinatorin gebeten, diese Aufgabe zu übernehmen. Sie schätzt ihren Aufwand mit ca. vier Stunden, die Schulleiterin mit ca. drei Stunden pro Schuljahr ein. Die 20-jährige Praktikantin hatte zum Zeitpunkt des Interviews ihr Studium begonnen, das Praktikum selbst aber direkt zwischen Abitur und Studienbeginn absolviert. An der Schule wurde sie von insgesamt vier Lehrkräften betreut und hatte keinen Kontakt zu anderen Praktikanten und Praktikantinnen.

Fall C: Berufskolleg

Der 41-jährige Mentor unterrichtet die Fächer Wirtschaft sowie Handel, hat eine volle Stelle und bisher drei Eignungspraktikantinnen und -praktikanten betreut. Er verfügt über sechs bis 15 Jahre Berufserfahrung und hat diese Aufgabe aufgrund seines Interesses an der Ausbildung von Lehrkräften übernommen. Er teilt sich die Aufgabe mit dem stellvertretenden Schulleiter. Den zeitlichen Betreuungsaufwand schätzt er auf jeweils sechs bis sieben Stunden und der stellvertretende Schulleiter auf ca. acht Stunden pro Schuljahr ein. Während des Praktikums studiert die

7 Im Gegensatz zu der Mentorin der Grundschule und dem Mentor des Berufskollegs, die beide über sechs bis 15 Jahre Berufserfahrung verfügten, hat die Mentorin des Gymnasiums weniger als fünf Jahre Berufserfahrung. Onlinebefragung: 45 Prozent der befragten Mentorinnen und Mentoren verfügen über sechs bis 15 Jahre Berufserfahrung, und 19,5 Prozent gaben an, über weniger als fünf Jahre Berufserfahrung zu verfügen.

8 Dies entspricht der Onlinebefragung. Hier haben 95 Prozent der befragten Mentorinnen und Mentoren ein bis zwei Praktikantinnen und Praktikanten während des Befragungszeitraums betreut; nur 4,7 Prozent haben drei bis vier Praktikantinnen und Praktikanten betreut.

9 Die Angaben zur Berufserfahrung entstammen dem Fragebogen, der parallel zum Interview eingesetzt wurde, und entsprechen denen der quantitativen Onlinebefragung.

24-jährige Praktikantin im dritten Semester Druck- und Medientechnik sowie Sozialwissenschaften. Während des Praktikums hatte sie am Berufskolleg Kontakt zu einem Orientierungspraktikanten und wurde von 13 Lehrkräften betreut.

3. Ergebnisse der Schulfallstudien

3.1 Beratungskonzept des Gymnasiums

Die Mentorin sieht sich als Kontakt- und Verbindungsperson zwischen ihren Mentees und Kolleginnen bzw. Kollegen. Die Betreuung findet ausschließlich durch die Mentorin statt, der Schulleiter oder andere Lehrkräfte sind nicht mit eingebunden.

Das Erstgespräch

Aus Sicht der Mentorin wurden ausführlich Aspekte thematisiert, die die Praktikantin interessieren. Auf dieser Grundlage haben beide gezielte Beobachtungsaufgaben entwickelt, die die Praktikantin in den Unterrichtsbesuchen dokumentieren sollte. Die vom MSW bereitgestellten Unterlagen (z.B. Portfolio) wurden dafür nicht genutzt. Die Praktikantin hospitierte im Unterricht fünf bis sechs anderer Lehrkräfte, nicht aber bei der Mentorin. Sie berichtet im Gegensatz zur Mentorin, dass das Erstgespräch sehr kurz war.

Die Zwischenreflexion

Diese fand nach Aussage der Mentorin nach ca. 14 Tagen statt. Inhaltlich wurden die Beobachtungsaufträge besprochen, ergänzt bzw. erweitert. Im Gegensatz zur Mentorin gibt die Praktikantin an, dass es kein Zwischengespräch gegeben habe, und bemängelt deshalb, kein ausreichendes Feedback erhalten zu haben. Für eine Zwischenreflexion waren für sie vor allem die anderen Lehrkräfte wichtig, deren Unterricht sie beobachtet hatte. Manche Lehrkräfte waren über das Eignungspraktikum bzw. ihre Rolle nicht gut informiert und wollten ihr z.B. die Planung einer Unterrichtsstunde überlassen, was sie als Überforderung empfand.

Also manche Lehrer wollten direkt, dass ich eine ganze Stunde da irgendwie zu irgendeinem Thema vorbereite, obwohl ich ja überhaupt gar kein Vorwissen habe [...], aber die dachten, ach ja ein Praktikant und dann können wir den direkt mal unterrichten lassen und also das war schon so ein bisschen, weiß ich nicht, also zu viel verlangt (Praktikantin Gymnasium, Z/89).¹⁰

10 Die wiedergegebenen Zitate basieren auf Tonbandaufnahmen, die sprachlich bereinigt transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008) ausgewertet wurden.

Die Eignungsberatung

Die Praktikantin berichtet, dass die Eignungsberatung zeitlich sehr kurz gewesen und anhand eines Leitfadens durchgeführt worden sei, der ihr nicht bekannt war. Die Mentorin befragte sie zu ihren Erfahrungen und ergänzte ihre Einschätzungen um ihre Perspektive. Die Dauer betrug aus der Perspektive der Praktikantin nicht eine halbe, sondern eine viertel Stunde. Zur Strukturierung hat die Mentorin u.a. die Begleitmaterialien (CCT NRW) und das Portfolio verwendet. Ihrer Ansicht nach hat sie der Praktikantin eine Reflexionsmöglichkeit geboten, da sie die Rolle der ZuhörerIn übernommen hat und die Praktikantin eigene Erfahrungen berichten konnte. Die Praktikantin bewertet das Praktikum insgesamt sowie die Eignungsberatung als keine gute Unterstützungsmöglichkeit zur Reflexion oder zur Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf. Sie konnte insgesamt keine neuen Einblicke in den Lehrerberuf erlangen.

Wahrnehmung der Rolle als Mentorin

Die Beratungstätigkeit der Gymnasiallehrerin ist vor allem durch ihre eigene Berufsbiografie geprägt, d.h. ihre persönlichen Erfahrungen und Emotionen werden stärker einbezogen als professionelles Fachwissen. Es bereitete ihr große Schwierigkeiten, die Praktikantin nicht zu beeinflussen oder den Reflexionsprozess der Praktikantin nicht zu manipulieren. Der Rollenwechsel von der Beurteilenden zur Beratenden ist für die Mentorin eine neue ungewohnte Aufgabe, die nicht einfach umzusetzen war. Es wird deutlich, dass die Mentorin Schwierigkeiten hatte, kontinuierlich eine professionelle Distanz zwischen den eigenen (negativen) beruflichen Vorerfahrungen und den Erlebnissen der Praktikantin zu wahren.

Ich fühle mich persönlich auf Grund dieser Geschichten, dass ich halt, für mich halt eine sehr prägnante Lehrerbiografie mitbringe, fühle ich mich persönlich ein Stück weit sehr gefordert, dieses Gespräch durchzuführen, ohne den Praktikanten mit mir zu sehr zu überfrachten (Mentorin Gymnasium, Z/102-104).

Ausgehend von ihren Erfahrungen würde sie es begrüßen, wenn zukünftig zwei Personen bei den Beratungsgesprächen anwesend wären, bestenfalls eine Person aus dem Bereich der Lehrerausbildung, da sie der Meinung ist, dass sie bei der Eignungsberatung nicht immer objektiv geblieben ist.

3.2 Beratungskonzept der Grundschule

Die schulischen Rahmenbedingungen werden von der Mentorin und der Praktikantin positiv beschrieben. Die sehr gute Atmosphäre im Kollegium ist für beide ein wichtiger Grund für die gelungene Integration der Praktikantin in den Schulablauf. Die Praktikantin konnte ergänzend Einblicke in das Freizeitangebot, den offenen Ganztag

und den Förderunterricht bekommen. Für die Schulleiterin haben Praktika einen hohen Stellenwert, und sie vermittelt dies gegenüber dem Kollegium, was von der Mentorin als große Unterstützung wahrgenommen wird.

Das Erstgespräch

Am ersten Praktikumstag fand ein Austausch über den Verlauf und Inhalt des Praktikums statt. Die Mentorin informierte die Praktikantin weiterhin über die Schule, die Räumlichkeiten und den sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler.

Die Zwischenreflexion

Eine Zwischenreflexion, wie sie in den Informationen zum Praktikum vorgesehen ist, wurde nicht durchgeführt. Vielmehr berichten die Mentorin und die Praktikantin, dass in regelmäßigen Abständen Gespräche stattfanden, in denen Situationen thematisiert oder aktuelle Anlässe resümiert wurden.

Also die Mentorin war halt immer da, wenn ich sie wollte, sie hat halt oft mit mir geredet nach jedem Tag oder nach jeder Stunde [...], hat sie mir auch halt viel erklärt, wie das so ist [...], also das war auf jeden Fall [...] gut von ihr (Eignungspraktikantin Grundschule, Z/42-45).

Die Eignungsberatung

Die Unterlagen aus den Internetportalen sowie die Angaben zum Portfolio wurden von der Mentorin genutzt, um sich auf das ca. einstündige Beratungsgespräch vorzubereiten. Dabei hebt sie hervor, dass die Unterlagen lediglich als Gesprächsanlass genutzt wurden und eine Orientierungsfunktion hatten. Anhand der Erkenntnisse des Abschlussgesprächs hat sie versucht, der Praktikantin Entscheidungshilfen für oder gegen den Lehrerberuf zu geben.

Die Praktikantin hingegen vermisst bei der Eignungsberatung klare Zielstellungen. Ihrer Ansicht nach sollte für die Beratung ein Leitfaden zur Verfügung stehen, der beiden Beteiligten eine Struktur und Orientierung bietet. Außerdem hätte sie gerne gewusst, ob sie den Erwartungen (der Mentorin) gerecht geworden ist.

Wahrnehmung der Rolle als Mentorin

Auch die Mentorin der Grundschule greift auf ihre eigene Berufsbiografie zurück, d.h. vor allem auf Erfahrungen, die sie als Berufsanfängerin gemacht hat. Um sich besser in die Lage der Praktikantin hineinzusetzen, hat sie sich an die „Desorientierung, mit der ja eigentlich so ein Neubeginn daher kommt“ (Mentorin Grundschule, Z/85) erinnert. Ihre Intention, der Praktikantin möglichst viel ihrer eigenen Erlebnisse und Erfahrungen zu vermitteln, wurde von ihr gebremst, um sie nicht zu stark zu beeinflussen. Die Mentorin bewertet ihre Beratungs- und Betreuungsleistung, insbesondere zu Beginn des Eignungspraktikums, kritisch. Sie sieht eine Ursache darin, dass sie

zuvor keine Fortbildung erhalten hatte: „Also für mich war das einfach ein Schmiss ins kalte Wasser“ (Mentorin Grundschule, Z/9). Die Praktikantin bestätigt, dass die ersten Tage wenig strukturiert abliefen. Aus diesem Grund kontaktierte die Mentorin eine andere Mentorin und informierte sich über konkrete Handlungsmöglichkeiten.

3.3 Beratungskonzept des Berufskollegs

Die Förderung und Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte ist für den Mentor ein zentrales Anliegen. Die Betreuung der Praktikantin wurde gemeinsam vom Mentor und vom stellvertretenden Schulleiter übernommen. Aufgrund der guten Zusammenarbeit wurde auf ein schriftliches Konzept für das Eignungspraktikum verzichtet, da der Ablauf des Praktikums durch enge Absprachen mit ihnen und dem Kollegium organisiert wurde.

Das Erstgespräch

Das Erstgespräch fand an zwei Terminen mit dem Mentor, dem stellvertretenden Schulleiter und der Praktikantin statt und wurde vornehmlich für die Planung des Praktikums genutzt. Unter Einbezug der persönlichen Lage der Praktikantin erstellte der stellvertretende Schulleiter einen Stundenplan. Die Praktikantin besuchte nicht den Unterricht des Mentors, sondern hospitierte bei elf Lehrkräften und bekam Möglichkeiten, einzelne Unterrichtssequenzen selbstständig zu übernehmen. Dies bewertet sie äußerst positiv.

Die Zwischenreflexion

Die ca. einstündige Zwischenreflexion wurde vom Mentor durchgeführt, und es wurden insbesondere die Lehrerfahrungen der Praktikantin thematisiert, wodurch nach Angaben des Mentors ein anregender fachlicher Austausch entstand.

Da waren noch ganz frische Erinnerungen bei ihr präsent und da hat sie mir dann auch ganz brühwarm, ich meine das jetzt total positiv, von erzählt. Und dann sind wir dann einfach auch ins Gespräch gekommen (Mentor Berufskolleg, Z/198-200).

Die Praktikantin berichtet dagegen, dass eine Zwischenreflexion nicht an einem bestimmten Termin durchgeführt wurde, sondern dass während der gesamten Praktikumszeit Gespräche mit allen Beteiligten stattgefunden haben.

Die Eignungsberatung

Die Beratung wurde im Beisein des stellvertretenden Schulleiters durchgeführt und dauerte ca. eine dreiviertel Stunde. Der Mentor und der stellvertretende Schulleiter haben keine Aussage über die Eignung der Praktikantin gemacht, vielmehr ein Feedback für den zukünftigen Kontakt mit Lehrkräften gegeben. Die Praktikantin hebt positiv die Rückmeldungen im Hinblick auf ihre zukünftige Rolle und die Sensibilisierung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern hervor. Durch das Praktikum hat sie einen Einblick in die Arbeit als Lehrkraft bekommen, und ihr wurde bewusst, dass sich die Aufgaben nicht nur auf das Unterrichten beschränken. Die Erläuterungen der beiden Betreuer haben für sie einen hohen Stellenwert, und sie würde sich für alle Praktika wünschen, dass ein konstruktives Feedback für beide Seiten verpflichtend wäre. Die anfängliche Skepsis der Praktikantin hinsichtlich der Eignungsfrage für den Lehrerberuf konnte durch das Praktikum abgelegt werden. Rückblickend beurteilt sie das Praktikum positiv und kann ihre Erfahrungen für das Studium und weitere Praxisphasen nutzen. *„Im Nachhinein habe ich einen weiteren Blick gesehen, also ich sehe jetzt mehr so, was auf mich zukommt“* (Eignungspraktikantin Berufskolleg, Z/185).

Wahrnehmung der Rolle als Mentor

Beim Mentor wird ebenfalls deutlich, dass die Beratungsleistung z.T. durch die eigene Berufsbiografie geprägt ist, wenn auch nicht so stark wie bei den beiden Mentorinnen. Das Thema Lehrerausbildung begleitet den Mentor seit Ende seines Referendariats, und er bewertet seine Tätigkeit sehr positiv, da er hierbei Möglichkeiten sieht, durch aktive Mitwirkung die Lehramtsausbildung zu verbessern. Er schätzt seine geleistete Betreuungstätigkeit sowie die Rahmenbedingungen für die Praktikantin als vorwiegend positiv ein und betont die kooperative Zusammenarbeit mit dem stellvertretenden Schulleiter.

4. Fazit und Diskussion

Die hier vorgestellte qualitative Studie konnte drei unterschiedliche Formen von Beratung feststellen und verschiedene Rollenverständnisse der Mentorinnen und des Mentors nachzeichnen, die aus den Sichtweisen der beteiligten Akteure rekonstruiert wurden. Wenn auch Parallelen zu verzeichnen sind – wie etwa das Fehlen einer kohärenten und elaborierten Beratung und der Rückgriff auf die vom MSW bereitgestellten Materialien –, konnten auch Unterschiede festgehalten werden (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Unterschiede in den Formen der Beratung

	Gymnasium: Unsicherheit in der Beraterrolle „Ansprechpartner sein“	Grundschule: Bereicherung der eigenen Sichtweise „Schmiss ins kalte Wasser“	Berufskolleg: Beratung als Nachwuchsförderung „Ins Gespräch kommen“
Beratungskonzept	Ungekoppeltes Konzept: aktive/r Zuhörer/in und Ansprechpartner/in sein	Rückbindung an Schulleitung ohne gemeinsame Beratungsgespräche	Kooperatives Konzept: gemeinsam mit stellvertretender Schulleitung
Erstgespräch	Festlegung von eigenen Beobachtungsaufgaben	Verlauf und Inhalt des Praktikums	Persönliche Lage der Eignungspraktikantin und Planung des Praktikums
Zwischenreflexion	Nach der Hälfte: Besprechung von Beobachtungen	Kein Termin, sondern „zwischen durch“	Nach der Hälfte: Erfahrungen und Fragen
Eignungsberatung	Reflexionsmöglichkeit durch aktives Zuhören (0,5 h)	Entscheidungshilfe sein, ohne zu bewerten (1 h)	Wechselseitiges Feedback (0,75 h)
Schwierigkeiten	Fehlen einer professionellen Begleitung	Fehlen eines externen Gesprächspartners	–

Quelle: eigene Darstellung

Aus der Perspektive der Praktikantinnen stellen sich die Beratungskonzepte und Gesprächssituationen sehr unterschiedlich dar. Für ein gelungenes Praktikum ist für die Praktikantin des Gymnasiums ihr fehlender Rollenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle, für die Praktikantin der Grundschule ihre Suche nach klaren Zielkriterien hinderlich. Nur die Praktikantin des Berufskollegs sieht sich sensibilisiert für die Lehrerrolle. Hier wird deutlich, dass zwei Aspekte die Beurteilung der Beratungskonzepte negativ beeinflussen: zum einen die fehlende Unterstützung des Perspektivwechsels von der Schüler- in die Lehrerrolle und zum anderen eine fehlende Unterstützung bei der Reflexion der eigenen Eignung für den Lehrerberuf. Dabei wird vor allem kritisch beurteilt, dass die Mentorinnen und der Mentor sich sehr zurückhaltend in den Beratungen verhalten und keine klaren Kriterien erkennbar werden. Die Praktikantinnen wünschen sich – mit Ausnahme der Praktikantin des Berufskollegs, die während des Praktikums bereits Studentin war – mehr Orientierungsmöglichkeiten. Dies lässt sich u.E. darauf zurückführen, dass ihnen bisher das Fach- und didaktische Wissen fehlt, auf deren Grundlage sie eine Reflexion der Unterrichts- und Schulsituation vornehmen könnten.

An dieser Stelle zeigen sich Parallelen zu den Studien von Simpson, Hastings und Hill (2007) und Martin und Rippon (2003), die gezeigt haben, dass insbesondere die Fähigkeiten der Mentorinnen und Mentoren (neben den Kriterien der Auswahl) dazu beitragen, dass effektive Mentoring-Strategien entstehen. Ausschlaggebend für die Suche nach Orientierung der Praktikantinnen ist die wenig strukturierte und geleitete Beratungssituation, die darauf hinweist, dass die Beratungskompetenz der Mentorinnen und Mentoren noch stärker gefördert werden kann. Bspw. weist u.E.

der Wunsch nach einer Beteiligung externer Dritter darauf hin. Aktuell wird das Rollenverständnis und -verhalten der interviewten Mentorinnen und des Mentors vor allem durch die eigene Berufsbiografie beeinflusst. D.h., sie greifen eher auf situative und subjektive Erfahrungen aus der eigenen Zeit als Referendarin bzw. Referendar und Berufsanfängerin bzw. Berufsanfänger als auf erlernte Beratungsstrategien zurück. Die Mentorinnen und der Mentor umgehen den Rollenkonflikt vom Beurteilenden zum Beratenden (vgl. die Studien von Oettler 2009 sowie Stadelmann 2006), indem sie der Überzeugung sind, dass *aktives Zuhören* die Reflexionsfähigkeiten bei den Praktikantinnen und Praktikanten erhöht. Hierbei ist insbesondere die Frage nach der *Eignung* der Praktikantin bzw. des Praktikanten schwer in die Beratungssituation zu integrieren. Die Auflösung der Frage – *Bin ich für den Lehrberuf geeignet?* – wird zwar von den Praktikantinnen und Praktikanten gewünscht, sie darf aber nicht vorgenommen werden. Die Mentorinnen und Mentoren befinden sich in einem Konflikt, der möglicherweise umgangen werden könnte, wenn er im Eingangsgespräch thematisiert würde, damit die Erwartungen der Praktikantinnen und Praktikanten realistischer werden könnten. Zudem wäre zu überlegen, inwieweit die Praktikantinnen und Praktikanten für die Selbstreflexion hinsichtlich ihrer Berufseignung klarere Kriterien und Hinweise benötigen.

Zusammenfassend verweist das wichtigste Ergebnis unserer qualitativen Teilstudie darauf, dass die Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich der Gestaltung der Beratungssituationen noch spezifisches Beratungswissen – z.B. in Form von effektiver und adaptiver Gesprächsführung (vgl. Kunter/Klusmann/Baumert 2009) – benötigen, um die Reflexionen ihrer Beobachtungen den Praktikantinnen und Praktikanten in angemessener Weise und ohne den alleinigen Rückgriff auf ihre eigenen Praxiserfahrungen im Studium zu kommunizieren. Hier könnten u.U. bereits durchgeführte Studien zur Beratungskompetenz von Lehrkräften in Hinblick auf Eltern und Schülerschaft (vgl. Bruder/Hertel/Schmitz 2011) Indizien für förderungsfähige Dimensionen der Beratungskompetenz im Eignungspraktikum liefern, um in die Fortbildung aufgenommen zu werden. Es ist aber fraglos auch nötig, die notwendigen Kompetenzen der Mentorinnen und Mentoren in Hinblick auf ihre Aufgaben im Eignungspraktikum in Forschungsarbeiten weiter zu untersuchen, d.h., welche spezifischen Fähigkeiten noch benötigt werden.

Literatur

- Boullough, R.V. (2005): Being and Becoming a Mentor: School-based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. In: Teaching and Teacher Education 21, S. 143-155.
- Bruder, S./Hertel, S./Schmitz, B. (2011): Lehrer als Berater. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 718-730.

- Crasborn, F./Hennisson, P./Brouwer, N./Korthagen, F./Bergen, T. (2008): Promoting Versatility in Mentor Teachers' Use of Supervisory Skills. In: *Teaching and Teacher Education* 24, S. 499-514.
- Flick, U. (2006): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 285-320.
- Kunter, M./Klusmann, U./Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 153-165.
- Martin, M./Rippon, J. (2003): Teacher Induction: Personal Intelligence and the Mentoring Relationship. In: *Journal of In-service Education* 29, H. 1, S. 141-162.
- Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz LABG) vom 12. Mai 2009.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010): Informationen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft. Das Eignungspraktikum. Das erste Praxiselement der Lehrerausbildung nach dem Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009.
- Oettler, J. (2009): Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten. Norderstedt: Books on Demand.
- Rothland, M./Tirre, S. (2011): Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren der Eignungsabklärung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57, H. 5, S. 655-673.
- Simpson, T./Hastings, W./Hill, B. (2007): "I Knew that She Was Watching Me": the Professional Benefits of Mentoring. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 13, H. 5, S. 481-498.
- Stadelmann, M. (2006): *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I*. Bern: Haupt.
- Staub, F.C./Niggli, A. (2009): Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 27, H. 1, S. 93-103.

Viola Hartung-Beck, Jun.-Prof. Dr. phil., geb. 1978, Juniorprofessorin für Qualitative Methoden in der Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Forschungsmethoden der Bildungsforschung.
E-Mail: hartung-beck@uni-wuppertal.de

Stephanie Niehoff, geb. 1984, Erstes Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Mathematik und Pädagogik, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Empirische Schulforschung.
E-Mail: s.niehoff@uni-wuppertal.de

Cornelia Gräsel, Prof. Dr. phil., geb. 1966, Professorin für Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal, School of Education, Institut für Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung.
E-Mail: graesel@uni-wuppertal.de

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

Falk Radisch, Prof. Dr. phil., geb. 1977, Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.
E-Mail: falk.radisch@uni-rostock.de

Anschrift: Universität Rostock, August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock

Wie ausgeprägt sind kognitiv-motivationale Einstellungen von Regelklassenkindern mit Hochbegabungslabel (3.-6. Klasse) unter Berücksichtigung von Geschlecht, minderleistendem Verhalten und Schuljahr-überspringen? Außerdem wird hinterfragt, wie entsprechende Einstellungen dieser Kinder in Relation zu hoch leistenden Klassenkameraden sowie zu Schulkindern aus Spezialschulen für Hochbegabte ausfallen. Im Anschluss an die Ergebnisse werden Schlussfolgerungen hinsichtlich lern- und leistungsförderlicher Lernumgebungen für Regelklassen Kinder mit Hochbegabungslabel präsentiert.



Sabine Tanner

Schulkinder mit Hochbegabungslabel

Eine empirische Untersuchung ihrer kognitiv-motivationalen Einstellungen

2013, 286 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-2934-5
E-Book: 30,99 €



REZENSION

Wolfgang Einsiedler/Maria Fölling-Albers/Helga Kelle/Katrin Lohrmann (2013): Standards und Forschungsstrategien in der empirischen Grundschulforschung. Eine Handreichung. *Münster u.a.: Waxmann, 164 S., 19,90 €*

Die Autorinnen und der Autor adressieren ihre Publikation v.a. an Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen aus dem Bereich der Grundschulpädagogik. Die Grundschulforschung ist ein Teil der Schulpädagogik, der über die Grundschulzeit hinaus auch die Übergänge vom Elementarbereich und in die Sekundarstufe I betrachtet. Studierende des Grundschullehramts kommen vergleichsweise wenig mit forschungsmethodischen Fragen in Kontakt. Zugleich steigt die Zahl an Forschungsprojekten, die im Elementar- bzw. Primarbereich angesiedelt sind, sodass der Bedarf an wissenschaftlicher Expertise in diesen Feldern wächst.

In den Beiträgen der Publikation werden schwerpunktmäßig Standards der Forschung, wissenschaftstheoretische Grundlagen und Probleme thematisiert; konkrete Forschungsmethoden werden nur am Rande vorgestellt. Der Autor und die Autorinnen betonen, dass sie keine eigenen, neuen Forschungsstandards formulieren wollen; vielmehr geht es ihnen darum, den „State of the Art“ für die Grundschulpädagogik aufzuarbeiten. Hierzu werden im ersten Kapitel zwölf allgemeine forschungsmethodische Standards für die Grundschulforschung

geltend gemacht. Diese zielen methodenunabhängig auf das Ethos einer guten Forschungspraxis ab.

Im zweiten Kapitel werden wissenschaftstheoretische Grundlagen der quantitativen Forschung dargestellt. Wolfgang Einsiedler skizziert anhand des deduktiv-hypothetischen Paradigmas den Zusammenhang zwischen Forschungsfragen, theoretischer Rahmung, empirischem Vorgehen und Theorieentwicklung. Dabei werden wissenschaftstheoretische Überlegungen zugleich in ihrer historischen Entwicklung rekonstruiert wie auch über gelungene Beispiele praxisnah dargestellt. Ein problematisierender Zugang ist kennzeichnend für das Kapitel, dessen Komplexität allerdings ein gewisses Vorwissen bei den Lesern und Leserinnen voraussetzt.

Das dritte Kapitel ist der qualitativen Forschung gewidmet. Helga Kelle betont die prozessorientierte Offenheit qualitativer Vorhaben und setzt sich mit der „Standardisierbarkeit nicht-standardisierter Forschung“ auseinander. Für die Forschungspraxis bei Promotionsvorhaben empfiehlt sie, von einer „Schaukelbewegung von Theorie und Empirie“ auszugehen. Das wissenschaftstheoretische Fundament bilden Überlegungen zum Konstruktivismus und zur Grounded Theory. Anschließend werden die von Steinke (1999) und Wolff (1999) formulierten Standards qualitativer Forschung diskutiert. Das Kapitel ist ähnlich konzipiert wie das zweite und setzt sich praxisnah mit Problemen qualitativer Forschungsvorhaben auseinander. Damit

werden auch die Schwierigkeiten dieses Kapitels übernommen, da auf vergleichsweise wenigen Seiten komplexe Inhalte komprimiert ausgeführt werden.

Maria Fölling-Albers stellt im vierten Kapitel Überlegungen zur Planung eines Dissertationsvorhabens vor. Den Ausgangspunkt bildet die Erstellung eines Exposés, woran anschließend verschiedene Schwierigkeiten im Laufe eines Promotionsprozesses thematisiert werden. Das Kapitel gibt einen guten Überblick und liefert konkrete Hinweise zu Fragen, mit denen sich Promovierende im Vorfeld auseinandersetzen sollten. Einige der Ratschläge, etwa zum Zeitmanagement oder dass man bei Schwierigkeiten das Gespräch mit dem Mentor suchen sollte, erscheinen zwar etwas trivial, müssen deshalb jedoch nicht überflüssig sein. Insgesamt wäre es m.E. allerdings geschickter gewesen, wenn das Kapitel an den Anfang des Buches gestellt worden wäre.

Im fünften Kapitel behandelt Katrin Lohrmann das Publizieren von Forschungsergebnissen in peer-reviewten wissenschaftlichen Zeitschriften. Hierbei gibt sie zunächst einen Überblick über die Vielfalt an erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften, stellt den Ablauf eines Begutachtungsverfahrens vor und leitet daraus Tipps für das Verfassen von Forschungsartikeln ab. Besonders hilfreich dürften die Hinweise zum – für Nachwuchsautoren und -autorinnen vermutlich nur wenig transparenten – Peer-Review-Verfahren sein. Lohrmann legt Bewertungskriterien offen und gibt Beispiele aus Gutachter-Rückmeldungen.

Das abschließende sechste Kapitel fasst nochmals einige der genannten Aspekte zusammen und stellt u.a. verschiedene Stipendienprogramme vor. Die Empfehlungen, an pädagogischen Tagungen teilzunehmen und sich mit der Scientific Community zu vernetzen, sowie ein kurzer Ausblick auf die Postdoc-Phase runden die Handreichung ab.

Insgesamt gibt das vorliegende Buch einen guten Überblick über die bei Promotions- und Forschungsvorhaben anstehenden Forschungsfragen und -prozesse. Die verschiedenen Beiträge ergeben in der Summe einen stimmigen Leitfaden, an dem sich gerade Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, die in ihren Studiengängen keine forschungsmethodischen Grundlagen erworben haben, gut orientieren können. Die einschlägigen Standardwerke zur quantitativen und qualitativen Forschung kann (und will) die Handreichung nicht ersetzen.

Literatur:

- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Wolff, S. (1999): Subjektivität für alle praktischen Zwecke. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 24, S. 5-24.

Stefan Matern, Hattingen

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Wolfgang Böttcher, Stephan Maykus,
André Altermann, Timm Liesegang
Unter Mitarbeit von Dirk Nüsken

Individuelle Förderung in der Ganztagschule

Anspruch und Wirklichkeit einer
pädagogischen Leitformel

2014, 214 Seiten, br., 24,90 €
ISBN 978-3-8309-3059-4
E-Book: 21,99 €

■ Wolfgang Böttcher, Stephan Maykus,
André Altermann, Timm Liesegang

Individuelle Förderung in der Ganztagschule

Anspruch und Wirklichkeit einer
pädagogischen Leitformel

SOZIALE
PRAXIS



Über ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I besucht eine Ganztagschule. Wie ist hier individuelle Förderung in entsprechenden Konzepten verankert und wie realisiert sie sich in der alltäglichen Praxis? Mit dem Fokus auf Schülerinnen und Schüler in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen wurde in dieser Studie analysiert, inwiefern die fachliche Maxime der individuellen Förderung anschlussfähig ist an das Handeln und an die Förderkonzepte der Lehr- und weiteren pädagogischen Fachkräfte.



WAXMANN