

Individuelle Förderung am Gymnasium

Eine schultheoretische Mehrebenenperspektive auf die spezifischen
Rezeptions- und Anpassungsprozesse in Niedersachsen

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften

der Universität Osnabrück

vorgelegt von

Jana Lingemann

aus

Clausthal-Zellerfeld

Osnabrück, 2017

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen besonderen Dank nachstehenden Personen entgegenbringen, ohne deren Unterstützung das Verfassen dieser Promotionsschrift niemals möglich gewesen wäre.

Mein Dank gilt zunächst Prof. Dr. Ingrid Kunze, meiner Doktormutter, für die Betreuung dieser Arbeit und die Unterstützung in den letzten Jahren. Auch in schwierigen Zeiten hat sie mich unterstützt und an mich geglaubt. Die zahlreichen Gespräche sowohl auf intellektueller als auch auf persönlicher Ebene haben zu meiner eigenen und der Entwicklung dieser Arbeit beigetragen. Ohne ihre Unterstützung wäre diese Arbeit nie fertig geworden und ich nicht dort, wo ich heute bin.

Ich danke Prof. Dr. Matthias Trautmann für seine Unterstützung und seine Anregungen in den letzten Jahren. Er hat den Weg für diese Dissertation geebnet.

Ferner danke ich meiner ehemaligen Kollegin Katharina Graalman, die mit ihrem kritischen Blick sowohl auf den Inhalt als auch auf die Rechtschreibung und den sprachlichen Ausdruck eine große Unterstützung war.

Tief verbunden und unendlich dankbar bin ich meinem Ehemann Carsten Lingemann, ohne dessen Geduld und Verständnis in den letzten drei Jahren das Fertigstellen dieser Arbeit niemals hätte gelingen können. Sein moralischer Beistand und sein Halt haben mir Mut und Kraft gegeben, meine Dissertation zu vollenden.

Dieser Dank gilt auch meinen Schwiegereltern Wanda und Bernd Lingemann, die von Anfang an mich geglaubt und mich in meinem Ziel unterstützt haben.

Mein größter Dank aber gilt meinen Eltern Susanne Dierks-Zihrl und Dr. Bernd Zihrl, die mich mein Leben lang gefördert und gefordert haben. Durch ihre Liebe, ihre Unterstützung und ihren Rat in schwierigen Zeiten haben sie mir meinen bisherigen Lebensweg ermöglicht. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VII
Abbildungsverzeichnis	VIII
Tabellenverzeichnis	IX
Problemaufriss	1
I. Kapitel Theoretische Grundlagen der Individuellen Förderung	8
I.1. Individuelle Förderung im Kontext bildungspolitischer Zielsetzung, administrativer Vorgaben und wissenschaftlicher Forschung	8
I.1.1. Individuelle Förderung – eine Annäherung	8
I.1.2. Individuelle Förderung im bildungspolitischen Kontext	10
I.1.3. Individuelle Förderung in administrativen Vorgaben	19
I.1.4. Individuelle Förderung im wissenschaftlichen Kontext	25
I.2. Argumente für und Ziele von Individueller Förderung	31
I.2.1. Argumente für die Forderung nach Individueller Förderung	31
I.2.2. Ziele von Individueller Förderung	38
I.2.3. Zusammenfassende Bewertung der theoretischen Grundlagen der Individuellen Förderung	43
II. Kapitel Forschungs-und Erkenntnisstand zur Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Mikro- und Mesoebene des Schulsystems	47
II.1. Individuelle Förderung auf der Mikroebene	47
II.1.1. Über den Begriff der Förderung zum Begriff der Individuellen Förderung	48
II.1.2. Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Verständnis von Individueller Förderung bei Lehrkräften	51
II.1.3. (Ideal-)Typischer Ablauf der Individuellen Förderung	55
II.1.4. Pädagogische Diagnostik im Rahmen der Individuellen Förderung	56
II.1.5. Förderplanung im Rahmen der Individuellen Förderung	59
II.1.6. Methoden der Individuellen Förderung	59
II.1.7. Beteiligte Akteure und Akteurinnen bei der Umsetzung der Individuellen Förderung	66
II.1.8. Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung	69
II.1.9. Evaluation der Individuellen Förderung	70
II.1.10. Empirische Studien zur Wirksamkeit von Individueller Förderung	71
II.2. Individuelle Förderung auf der Mesoebene	75
II.2.1. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Einzelschule	75
II.2.2. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Mesoebene	80
II.2.3. Probleme und programmatische Fallstricke bei der Implementierung der Individuellen Förderung	85

III. Kapitel Begründung der schultheoretischen Mehrebenenperspektive anhand des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen.....	92
IV. Kapitel Methodische Überlegungen und Grundlagen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive.....	103
IV.1. Begründungen zum Aufbau und zu den Methoden der schultheoretischen Mehrebenenperspektive	110
IV.1.1. Die Perspektive auf die Makroebene	110
IV.1.1.1. Auswahl und Begründung der für die Perspektive auf die Makroebene verwendeten Dokumente	110
IV.1.1.2. Auswertung mittels explizierender Inhaltsanalyse	112
IV.1.1.3. Beschreibung des Ablaufs mittels der explizierenden Inhaltsanalyse.....	113
IV.1.2. Die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene.....	115
IV.1.2.1. Qualitativer Forschungsansatz.....	115
IV.1.3. Auswahl und Begründung des für die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene ausgewählten Untersuchungssamples.....	121
IV.1.3.1. Qualitativer Stichprobenplan	122
IV.1.3.2. Stichprobenauswahl und Kontaktaufnahme	126
IV.1.4. Erhebung mittels leitfadengestützter Experteninterviews	127
IV.1.4.1. Auswahl der Experten und Expertinnen	130
IV.1.4.2. Experteninterviews mit Einzelpersonen	132
IV.1.4.3. Konstruktion der Interviewleitfäden.....	132
IV.1.4.4. Interviewleitfaden Mesoebene.....	134
IV.1.4.5. Interviewleitfaden Mikroebene.....	135
IV.1.4.6. Durchführung der Experteninterviews.....	136
IV.1.4.7. Transkriptionsregeln und Vorgehen	139
IV.1.4.8. Anonymisierung der Experteninterviews	140
IV.1.5. Methodologie und methodische Überlegungen zur qualitativen Inhaltsanalyse.....	140
IV.1.5.1. Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse	143
IV.1.5.2. Analyse und Interpretation.....	147
IV.1.5.3. Fallauswahl nach Analyse und Interpretation aller Experteninterviews	148
IV.1.5.4. Kritische Würdigung des Forschungsdesigns der schultheoretischen Mehrebenenperspektive	149
IV.1.6. Gütekriterien und Forschungsethik.....	150
IV.1.7. Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse.....	153
V. Kapitel Auswertung und Interpretation der im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive gewonnenen Ergebnisse	154
V.1. Die Perspektive auf die Makroebene in Niedersachsen.....	154
V.1.1. Hauptkategorie: Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung in Niedersachsen	155

V.1.2. Unterkategorie: Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung in Niedersachsen	166
V.1.3. Unterkategorie: Argumente und Ziele der Individuellen Förderung	172
V.2. Hauptkategorie: Durchführung der Individuellen Förderung am Gymnasium in Niedersachsen	177
V.3. Hauptkategorie: Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung in Niedersachsen	188
V.4. Hauptkategorie: Individuelle Förderung und Schulentwicklung in Niedersachsen.	193
V.5. Zusammenfassung und erste Interpretation der Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung.....	199
V.6. Die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums.....	202
V.7. Darstellung der Ergebnisse des Falls „Schillergymnasium“	206
V.7.1. Hauptkategorie: Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung am Schillergymnasium	206
V.7.1.1. Unterkategorie: Verständnis der Individuellen Förderung am Schillergymnasium	207
V.7.1.2. Unterkategorie: Rechtliche Aspekte der Individuellen Förderung.....	214
V.7.1.3. Unterkategorie: Argumente für die Umsetzung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium	217
V.7.1.4. Unterkategorie: Maßnahmen zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium	220
V.7.1.5. Unterkategorie: Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung am Schillergymnasium.....	232
V.7.1.6. Begründung für das schulspezifische Verständnis	237
V.7.2. Hauptkategorie: Ablauf der Individuellen Förderung am Schillergymnasium	240
VI. Kapitel Diskussion der im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive gewonnenen Ergebnisse	266
VII. Kapitel Ausblicke	296
Literatur und Internetquellen.....	305
Anhang	323
Anlage 1: Der Fall des Goethegymnasiums	323
Anlage 2: Der Fall des Lessinggymnasiums	325
Anlage 3: Überblick über die Auswertung der Schulprogramme	327
Anlage 4: Anschreiben an die Schulen.....	328
Anlage 5: Leitfaden für die Experteninterviews auf der Mesoebene	329
Anlage 6: Leitfaden für die Experteninterviews auf der Mikroebene	331

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVerfGE	Bundesverfassungsgericht
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschland
CSU	Christlich-Soziale Union
DÖV	Die Öffentliche Verwaltung
Forsa	Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen
GG	Grundgesetz
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KMK	Kultusministerkonferenz
NRW	Nordrhein-Westfalen
NV	Niedersächsische Verfassung
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
RdNr.	Randnummer
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschland
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts	72
Abbildung 2: Liste der für die explizierende Inhaltsanalyse relevanten Dokumente	114
Abbildung 3: Erzählstrom im Interview von Schulleitungsmitglied Müller zum Verständnis der Individuellen Förderung auf der Mesoebene.....	237
Abbildung 4: Kreislauf zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Makroebene	282
Abbildung 5: Kreislauf zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Mesoebene des Schillergymnasiums	283
Abbildung 6: Kreislauf zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Mikroebene des Schillergymnasiums	283

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über die Schulleiter-Interviews	137
Tabelle 2:	Übersicht Interview Mikroebene	139
Tabelle 3:	Transkriptionsregeln	140
Tabelle 4:	Hauptkategorie.....	144
Tabelle 5:	Ergänzte Hauptkategorie „Informationen zur Schule“	144
Tabelle 6:	Hauptkategorie „Begründungen zum Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule“	145
Tabelle 7:	Hauptkategorie „Durchführung der Individuellen Förderung an der Schule“	146
Tabelle 8:	Hauptkategorie „Individuelle Förderung und Schulentwicklung an der Schule“	146
Tabelle 9:	„Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Förderung an der Schule“	146
Tabelle 10:	Überblick über die Fallgruppe des Schillergymnasiums	203

Problemaufriss

„Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den frühzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen.“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 7)

Individuelle Förderung als Chance zur Vermeidung und zum Abbau von Benachteiligungen und zum Erkennen und Fördern von Begabungen – diese Empfehlung in der Abschlusspublikation des Forums Bildung¹ zur Reform des deutschen Bildungssystems ließ das Schlagwort Individuelle Förderung unmittelbar nach den ersten PISA-Ergebnissen 2000 zum zentralen Topos des öffentlichen bildungspolitischen Diskurses in Deutschland werden. Verstanden als „konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 7) entscheidet Individuelle Förderung laut Forum Bildung darüber, „ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ (ebd.). Individuelle Förderung ist dabei durch „differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden realisierbar“ (ebd.).

Heute ist Individuelle Förderung keine Empfehlung mehr, sondern fester Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurses. Sie gilt inzwischen als Kriterium für guten Unterricht und gute Schulqualität (vgl. Kunze 2016, S. 15) und findet sich inzwischen in Gesetzen und Erlassen nahezu aller Bundesländer (vgl. Fischer et al. 2015, S. 39 ff.). Verbunden mit der administrativen Verankerung der Individuellen Förderung erhielten die Einzelschulen den Auftrag, heterogenitätssensible Lernstrukturen zu etablieren, da der Schlüssel zu einem fairen und leistungsstarken Bildungssystem im Konzept der Individuellen Förderung und der damit verbundenen Förderung aller Schüler und Schülerinnen gesehen wird (vgl. Dräger 2009, S. 4). Zudem wurde eine Reihe von Maßnahmen auf den Weg gebracht, wie die flexible Eingangsstufe, individuelle Förderpläne, der Vorrang der integrativen gegenüber der separierenden Beschulung, der Ganztagsbetrieb oder das längere gemeinsame Lernen, die „unter dem Vorzeichen mehr Bildungsgerechtigkeit und stärkere individuel-

¹ Das Forum Bildung, das bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung angesiedelt war, beschäftigte sich mit den notwendigen Reformen im Bildungsbereich und verstand sich als Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die zu einer Entwicklung der westlichen Industrienationen in Wissensgesellschaften geführt haben. An der Arbeit des Forums waren neben Bildungs- und Wissenschaftsministern und -ministerinnen auch Vertreter und Vertreterinnen der Sozialpartner und Sozialpartnerinnen, der Wissenschaft, der Kirchen sowie der Auszubildenden und Studierenden beteiligt. Ergebnisse paralleler Aktivitäten, beispielsweise des Bündnisses für Arbeit, wurden laufend einbezogen und nationale und internationale Best-Practice-Beispiele berücksichtigt (vgl. BMBF 2007, S. 21). Als übergeordnete Themen wurden die Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen, die Förderung von Chancengleichheit, die Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb, Lernen ein Leben lang sowie die neue Lehr- und Lernkultur festgelegt. In Zusammenarbeit mit der thematischen Koordination wurden diverse Kongresse abgehalten und Materialien erarbeitet, die allerdings alle nur einen allgemeinen Empfehlungscharakter besaßen. Das Forum arbeitete zeitlich begrenzt von 1999 bis 2002 und wurde in seiner Arbeit wissenschaftlich durch ein Netzwerk kompetenter Institute begleitet (vgl. ebd., S. 9).

le Förderung“ (Fischer et al. 2015, S. 5) stehen, mit dem Ziel „weg von der selektiven, auf Ausgliederung und Homogenität fixierten, hin zu einer individuell fördernden, an den Stärken und Schwächen der Schüler orientierten Schule“ (ebd.).

Bereits im Jahr 2011 konnte dann in einer repräsentativen Studie zur Schul- und Bildungspolitik herausgearbeitet werden, dass 74 % der befragten Lehrer und Lehrerinnen eine „gezielte Förderung von Kindern nach ihren Begabungen“ (Vodafone Stiftung 2011, S. 21) als einen ausschlaggebenden Indikator für gute Schulen beurteilen, was darauf hindeutet, dass „der Fördergedanke [...] heute bei den Lehrkräften angekommen [ist]“ (Haag/Streber 2014, S. 14).

Doch trotz aller Maßnahmen und des Umdenkens bezüglich der Bedeutung von Heterogenität scheint die Umsetzung der Individuellen Förderung doch nicht so unkompliziert zu sein (vgl. Wischer 2012, S. 56). Fischer spricht im Titel seiner Expertise gar von der Individuellen Förderung als schulische Herausforderung (Fischer et al. 2015). So attestieren aktuelle Studien den deutschen Schulen regelmäßig, trotz dieser Entwicklungen und des großen Stellenwerts, den Individuelle Förderung in den letzten Jahren im deutschen Bildungssystem in allen 16 Bundesländern erhalten hat, dass sie auf der einen Seite weit von der Herstellung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit entfernt sind, denn in „keinem anderen Land ist die Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialer Herkunft so groß und die Förderung benachteiligter Kinder, vor allem aus Migrantenfamilien, so erfolglos wie in Deutschland“ (Ratzki 2007, S. 23), und auf der anderen Seite auch bei der Förderung von Begabten Defizite haben, da

„[k]eine Verbesserungen [...] in der Leistungsspitze zu erkennen [sind]. Wenn das deutsche Bildungssystem jeden einzelnen optimal fördern will, sollte auch die Förderung von Begabten vorangebracht werden. Gerade im Gymnasium berichten Lehrende und Lernende aber ein geringeres Ausmaß an individueller Unterstützung bzw. Differenzierung als in anderen Schularten“ (Klieme et al. 2010, S. 296).

Demnach gelingt es im deutschen Bildungssystem und damit an deutschen Schulen nicht, für faire Chancen und herausragende Leistungen gleichzeitig zu sorgen. Stattdessen, so scheint es, galten beide Ziele in der deutschen Bildungsdebatte der letzten Jahrzehnte oft als Gegensatz, bei dem die einen für Bildungsgerechtigkeit und die anderen für Leistungsfähigkeit kämpften, mit dem aufgezeigten Ergebnis (vgl. Bertelsmann Stiftung 2012, S. 7 f.). Zudem offenbaren Studien gravierende Unterschiede zwischen den Qualitätsansprüchen der Lehrkräfte und ihrer Einschätzung zur schulischen Realität. Es stimmt lediglich ein Viertel aller Befragten zu, dass an ihren Schulen auch wirklich eine „gezielte Förderung von Kindern nach ihren Begabungen“ (ebd., S. 22) stattfindet. Aktuell bestätigen lässt sich dieses Ergebnis mit den Erkenntnissen einer repräsentativen Forsa-Umfrage der Online-Lernplattform scoyo aus dem Jahr 2014 (vgl. Scoyo 2014). Die von Scoyo gemeinsam mit Forsa im Dezember 2014 durchgeführte Befragung von 1004 Eltern von Kindern im Alter zwischen 6 und 14 Jahren

zum Thema Lernbegleitung und Förderung in der Schule macht deutlich, dass auch die Mehrheit der Elternschaft nicht mit der Individuellen Förderung und den schulischen Förderangeboten zufrieden ist. Es wird den deutschen Schulen eine mangelhafte Leistung im Bereich der Individuellen Förderung von jedem Vierten der 1004 befragten Eltern attestiert, da diese der Meinung sind, dass die Schüler und Schülerinnen in der Schule weniger gut oder aber überhaupt nicht nach ihren Fähigkeiten gefördert werden (vgl. ebd., S. 1). Zudem halten der Umfrage zufolge insgesamt 85 % der befragten Eltern zusätzliche Angebote für ihre Kinder für notwendig (vgl. ebd.). Als die vier häufigsten Gründe werden dafür die Sicherung des Mitkommens der Kinder in der Schule (61 %), die Förderung von Fähigkeiten, die in der Schule zu kurz kommen (61 %), die Verbesserung von Noten (59 %) und das Halten der Noten (52 %) angegeben (vgl. ebd., S. 2).

Wie sich aus den PISA-Ergebnissen von 2009 ableiten lässt, sind aber auch die Schüler und Schülerinnen und damit die Empfänger der Fördermaßnahmen unzufrieden. Für sie ist die individuelle Unterstützung durch die Lehrkräfte verbesserungswürdig, wobei diese Wahrnehmung vor allem am Gymnasium vorherrscht (vgl. Hertel et al. 2010, S. 143).

Insgesamt gesehen erwecken diese Befunde den Eindruck einer scheinbaren Diskrepanz zwischen dem Anspruch an die Individuelle Förderung und der Umsetzung der Individuellen Förderung an den Schulen im deutschen Schulsystem, obwohl das Thema omnipräsent ist und zumindest von Seiten der Bildungspolitik eine vorherrschende Zielklarheit suggeriert wird (vgl. Boller et al. 2008, S. 173).

Fragestellung und Erkenntnisinteresse der schultheoretischen Mehrebenenperspektive

Doch wo liegen die Ursachen für diese scheinbare Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung der Individuellen Förderung im deutschen Schulsystem und an den Schulen selber? Ist es das Konzept der Individuellen Förderung im Ganzen? Sind es die bildungspolitischen Regelungsvorgaben und die darin enthaltenen Zielsetzungen, die die Implementierung erschweren, oder liegt das Problem bei der Einzelschule und den jeweiligen Akteuren und Akteurinnen vor Ort? Diesen Fragen soll mit Hilfe der schultheoretischen Mehrebenenperspektive nachgegangen werden und versucht werden zu klären, worin die beschriebene scheinbare Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung der Individuellen Förderung begründet liegt.

Die vorliegende Forschungsarbeit erhebt den Anspruch, sich mit der Implementierung der Individuellen Förderung an der Schulform des Gymnasiums auseinanderzusetzen und an einer Fallstudie der Frage nachzugehen, zu welchen schulspezifischen Rezeptions- und Verarbei-

tungsprozessen es an den Einzelschulen bei der Umsetzung des bildungspolitischen Auftrags der Individuellen Förderung kommt. Dafür werden zunächst die Äußerungen der Akteure und Akteurinnen über das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung untersucht, um zu erfassen, welches Verständnis von Individueller Förderung die einzelnen Gymnasien haben, wie sie den Begriff der Individuellen Förderung jeweils wahrnehmen und interpretieren. Anschließend wird analysiert, zu welchen schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen es bei der Umsetzung des Anspruchs an den Einzelschulen kommt, also was jeweils bei der Umsetzung und der damit verbundenen Anpassung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben an die konkreten Bedingungen vor Ort geschieht. Die Äußerungen zu den Haltungen und Handlungen der schulischen Akteure und Akteurinnen bezüglich des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung bilden hier den Schlüssel zur Erkenntnis. Damit soll ein Teil der Forschungslücke, die bezüglich des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung von Institutionen und deren Einbettung in Zielvorstellungen von Schule und Unterricht im Bereich der Sekundarstufe (vgl. Solzbacher 2010, S. 29²; Solzbacher 2013, S. 271 f.) sowie der damit verbundenen schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 115) besteht, geschlossen werden.

Laut Fend kann auf der einen Seite der Weg der Erkenntnis nur über das Verstehen des Systems führen, denn „wer das System nicht versteht, der neigt dazu, in den Oberflächenphänomenen die Probleme zu sehen und auch die Lösungen in der Bearbeitung der Oberflächenphänomene zu suchen. Erst wenn man das System versteht, kann man eine Fehlfunktion beheben“ (ebd. 2008a, S. 12). Auf der anderen Seite sind für das Verstehen des Geschehens in Schulen zwei Datenquellen notwendig, nämlich einerseits die Quellen zu Vorgaben, wie etwas sein soll, also Gesetzestexte, Lehrbücher und Lehrpläne, und andererseits die empirischen Informationen zu den tatsächlichen Vorgängen, Ereignissen und Handlungen, die von den Vorgaben mitgeprägt, aber nicht völlig von diesen ableitbar sind (vgl. ebd., S. 18). Deshalb nimmt die vorliegende Forschungsarbeit über die verschiedenen Datenquellen das gesamte Wissen im System (vgl. Fend 2008b, S. 182) in den Fokus. Dabei meint dieses „Wissen im System“ zunächst das gesamte verfügbare „Wissen im System“ zur Individuellen Förderung, welches jedoch von den Lehrkräften nur partiell und auf der Basis bzw. im Zusammenhang mit den schulischen Bedingungen, die sie auf der Handlungsebene haben, genutzt wird. Die in diesem Zusammenhang entstehenden schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungspro-

² Da die Forschungslücke in der überarbeiteten 5. Auflage von 2016 nicht mehr angeführt wird, wird an dieser Stelle die 3. unveränderte Ausgabe von 2010 zitiert, da das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit auf diesem Zitat aufbaut.

zesse werden in der vorliegenden Untersuchung mit Helmut Fend Rekontextualisierungsprozesse genannt.

Dabei kann die Analyse dieses Wissens Erkenntnisse darüber liefern, was auf schulischer Ebene bei der Implementierung der Individuellen Förderung tatsächlich passiert. Hierbei bildet der von Helmut Fend entwickelte „Gesamtplan“ des Bildungssystems, mit dem er die vernetzten Verantwortlichkeiten von Akteuren und Akteurinnen im Bildungssystem sichtbar machen konnte, die theoretische Grundlage (vgl. ebd. 2008a, S. 12). Die vorliegende Mehrebenenperspektive versucht daher auf Grundlage der Werke *Schule gestalten*³ und *Neue Theorie der Schule* von Helmut Fend zu einem tiefergehenden Verständnis des Geschehens vor Ort, also der Implementierung der Individuellen Förderung an Gymnasien zu gelangen. Damit schließt sich die Arbeit Fend an, wenn er sagt, dass dieses Verstehen im Bildungssystem die Voraussetzung für spätere Gestaltungsbemühungen ist.⁴

Aufbau der schultheoretischen Mehrebenenperspektive

Entsprechend der angestrebten Mehrebenenperspektive ist die Studie mehrstufig aufgebaut. Die einzelnen Stufen sind in der Arbeit zwar deutlich voneinander getrennt, müssen aber dennoch miteinander in Beziehung gesetzt werden, um letztendlich das System und die Vorgänge darin verstehen zu können. Im ersten Teil der schultheoretischen Mehrebenenperspektive wird die theoretische Konzeption vorgelegt. Dadurch wird auf der einen Seite die für den Forschungsprozess geforderte „theoretische Sensibilität“ und auf der anderen Seite die Möglichkeit zur Beurteilung der Angemessenheit und Relevanz der Daten geschaffen. Der theoretische Bezugsrahmen der Arbeit besteht aus insgesamt drei Teilen. Zunächst werden im I. Kapitel die theoretischen Grundlagen der Individuellen Förderung erarbeitet. Dafür erfolgt zunächst eine Annäherung an den Begriff der Individuellen Förderung, der seinen Ursprung in der Bildungspolitik hat, bevor die Entwicklung der Individuellen Förderung von der Empfehlung hin zur administrativ verankerten Reformstrategie nachgezeichnet und anhand der bildungspolitischen Entwicklungen begründet wird. Einhergehend damit werden sowohl die Verankerung der Individuellen Förderung in administrativen Vorgaben als auch der wissen-

³ Die Auseinandersetzung mit beiden Werken erfolgte parallel zum Forschungsprozess und hat sowohl meine eigene Entwicklung als auch meine Forschung und das Forschungsdesign meiner Arbeit geprägt.

⁴ Die Idee Entwicklungsprozesse an Schulen über „das Wissen im System“ zu erarbeiten und damit erklärbar zu machen findet sich bereits in der 2010 angenommenen Dissertation „Lehrkräfte im Paradox zwischen Integration und Segregation. Eine Evaluationsstudie zur Implementierung der Integrativen Lerngruppe an Schulen der Sekundarstufe“ von Bettina Amrhein, die 2011 unter dem Titel „Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse“ veröffentlicht wurde. Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde diese Idee von Amrhein aufgegriffen, an die eigenen Bedürfnisse angepasst und entsprechend der schultheoretischen Mehrebenenperspektive weiterentwickelt.

schaftliche Diskurs rund um den Begriff der Individuellen Förderung in den Blick genommen. Dabei zeigen sich erste Schwierigkeiten und Grenzen für die Umsetzung des mit der Individuellen Förderung verbundenen Anspruchs. Anschließend werden die Argumente für die Förderung nach Individueller Förderung und die mit Individueller Förderung verbundenen Zielsetzungen beleuchtet. Dabei werden nicht nur die Argumente und Zielsetzungen in den verschiedenen Diskursen erarbeitet, sondern diese werden, sofern möglich, mit empirischen Ergebnissen in Beziehung gesetzt.

Im II. Kapitel wird der Forschungs- und Erkenntnisstand zur Umsetzung der Individuellen Förderung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems ausgewertet. Dabei erfolgt nicht nur eine ausführliche Sichtung der Befunde früherer Studien im Zusammenhang mit dem Thema der Individuellen Förderung, sondern auch eine Einbindung der Ergebnisse in den aktuellen Erkenntnisstand zur Umsetzung der Individuellen Förderung und damit zusammenhängenden Maßnahmen und Konzepte. Im Zuge der Darstellung der Studien zur Wirksamkeit der Individuellen Förderung fließen an dieser Stelle auch einige internationale Ergebnisse in die Betrachtung ein. Zudem werden bei der Erarbeitung der Individuellen Förderung auf der Mesoebene auch Probleme und programmatische Fallstricke in den Blick genommen, erklärt und mit den Ergebnissen aktueller Studien zur Implementierung der Individuellen Förderung an der Einzelschule in Beziehung gesetzt.

Den theoretischen Teil abschließend und zum empirischen Teil der Mehrebenenperspektive überleitend erfolgt im III. Kapitel die Begründung der schultheoretischen Mehrebenenperspektive anhand der Darstellung des Erkenntnisinteresses und der Aufgliederung und Begründung der Forschungsfragen.

Im IV. Kapitel werden anschließend die methodischen Grundlagen der Mehrebenenperspektive für die einzelnen Ebenen ausführlich dargestellt und begründet.

Das V. Kapitel liefert die Ergebnisse und Interpretationen der im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive gewonnenen Ergebnisse. Entsprechend dem Anspruch, eine Perspektive auf alle drei Ebenen des Schulsystems zu erhalten, werden die Ergebnisse ebenenbezogen dargestellt und ausgewertet. Dabei werden im ersten Schritt die Ergebnisse der Perspektive auf die Makroebene, das Verständnis und die damit verbundenen Vorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben vorgestellt und interpretiert. Anschließend wird die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene eines ausgewählten Gymnasiums eingenommen und das dortige Verständnis und die damit verbundene Umsetzung der Individuellen Förderung dargestellt und interpretiert. Dabei wird

nicht nur nach dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung gefragt, sondern es werden auch die damit einhergehenden schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse ergründet. Es wird geklärt, zu welchen Rekontextualisierungsprozessen es auf den verschiedenen Ebenen kommt und wie diese jeweils begründet werden. Hier wird nach möglichen Ursachen für Schwierigkeiten im Implementationsprozess geforscht.

Im VI. Kapitel werden die Ergebnisse aller einbezogenen Schulen und Ebenen zusammengeführt, diskutiert, ausgewertet und mit den Ergebnissen früherer Untersuchungen in Beziehung gesetzt. Somit werden sowohl frühere Ergebnisse bestätigt als auch die durch die schultheoretische Mehrebenenperspektive gewonnenen neuen Erkenntnisse aufgezeigt.

Kapitel VII beinhaltet unter dem Aspekt des Ausblicks die aus den Ergebnissen der Mehrebenenperspektive abgeleiteten Empfehlungen für eine bessere Implementation der Individuellen Förderung an Einzelschulen und den damit verbundenen Ausbau heterogenitätssensibler Strukturen an den Einzelschulen.

Insgesamt ist die vorliegende schultheoretische Mehrebenenperspektive dabei als ein Beitrag zu verstehen, der versucht, das gesamte System im Kontext der Individuellen Förderung zu analysieren und zu verstehen, um davon ausgehend Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die dazu beitragen, dass zukünftig die scheinbare Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung der Individuellen Förderung überwunden und heterogenitätssensible Strukturen an den Schulen etabliert werden können.

I. Kapitel Theoretische Grundlagen der Individuellen Förderung

I.1. Individuelle Förderung im Kontext bildungspolitischer Zielsetzung, administrativer Vorgaben und wissenschaftlicher Forschung

„Eine einheitliche Arbeitsgrundlage über das, was unter Individueller Förderung zu verstehen ist, gibt es in der schulischen Praxis, wissenschaftlichen Forschung bislang jedoch nicht.“ (Fischer et al. 2015, S. 19)

Die Forderung nach und die Umsetzung von Individueller Förderung sind zentrale Leitlinien der aktuellen bildungspolitischen, wissenschaftlichen und auch schulpraktischen Diskussion. Aufgrund der administrativen Verordnung können sich die Schulen der Individuellen Förderung ihrer Schüler und Schülerinnen nicht mehr entziehen und müssen die Forderung nach Individueller Förderung umsetzen. Doch was bedeutet Individuelle Förderung, das individuelle Fördern von Schülern und Schülerinnen überhaupt und wie kann diese Forderung im schulischen Alltag umgesetzt werden? Diesen Fragen soll in den vorliegenden Kapiteln zu den theoretischen Grundlagen der Individuellen Förderung (Kapitel I) und dem Forschungs- und Erkenntnisstand zur Individuellen Förderung auf den Ebenen des Schulsystems (Kapitel II) nachgegangen werden. Dazu wird unter dem Aspekt der theoretischen Grundlagen eine Annäherung an den Begriff der Individuellen Förderung vorgenommen, indem die Entwicklung des Begriffs, ausgehend vom allgemeinen hin zum bildungspolitischen und wissenschaftlichen Verständnis, nachgezeichnet wird und Argumente für die Forderung nach Individueller Förderung sowie die mit Individueller Förderung einhergehenden Zielsetzungen aufgezeigt werden, um daran anschließend eine kritische Diskussion des Begriffs vorzunehmen. Danach werden Unternehmungsmöglichkeiten zur Individuellen Förderung in der schulischen Praxis sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene vorgestellt und in einen Zusammenhang mit empirischen Ergebnissen gesetzt, um abschließend, in Kombination mit der Begründung der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit aufzeigen und die Forschungsfragen daraus ableiten zu können.

I.1.1. Individuelle Förderung – eine Annäherung

Bei einer ersten Auseinandersetzung mit dem Diskurs zur Individuellen Förderung wird schnell deutlich, dass der Forderung nach Individueller Förderung, dem „Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern individuelle Förderung zukommen zu lassen“ (Kunze 2016, S. 15), kein einheitliches Konzept zugrunde liegt und entsprechend die Auseinandersetzung mit dem Thema keine einfache ist, da sich „zahlreiche zum Teil widersprüchliche Definitio-

nen von individueller Förderung“ (Solzbacher 2013, S. 271) finden, Solzbacher den Begriff beispielsweise als „randlos“ charakterisiert. Ein weiter Bedeutungshorizont, der dafür sorgt, dass mit dem Begriff nicht immer das Gleiche gemeint ist, wird dagegen dem Begriff von Boller et al. zugeschrieben. Zudem übertragen sie in diesem Zusammenhang die mit dem Begriff verbundene „Unschärfe“ (ebd. 2008, S. 170) auch auf die den Begriff umgebenden Konzepte und ergänzen dieses „Modewort“ (ebd.) schließlich um die Eigenschaft „mangelnde inhaltliche Füllung“ (ebd.). Mit Bezug auf den Theoriediskurs der Erziehungswissenschaft bezeichnen Klieme und Warwas Individuelle Förderung als „eine im wissenschaftlichen Sinn gewissermaßen überflüssige Kategorie [...], weil sie keinen spezifischen Begriffsinhalt hat“ (ebd. 2011, S. 807). Neben der aufgezeigten Unschärfe und mangelnden inhaltlichen Füllung liegt eine weitere Schwierigkeit des Begriffs in der häufigen Verwendung zusammen oder gar synonym mit Begriffen wie der Individualisierung, dem individualisierten Lernen, dem differenzierten Lernen oder dem Individuellen Fördern (vgl. z. B. Kunze 2016, S. 21), ohne dass die Begriffsgrenzen eindeutig wären. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff in den verschiedenen Diskursen ist also, ebenso wie die Auseinandersetzung mit den Gründen für die Aufnahme dieses unscharfen Begriffs in Gesetze und Erlasse, zwingend notwendig und bildet entsprechend die Grundlage der vorliegenden schultheoretischen Mehrebenenperspektive zum Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förderung an Gymnasien in Niedersachsen.

Um sich mit dem Begriff der Individuellen Förderung auseinandersetzen zu können, bedarf es, ausgehend von der Ambiguität des Begriffs, zunächst einmal einer Konturierung. So ist Individuelle Förderung ein Neologismus, der sich aus den Wörtern „individuell“ und „Förderung“ zusammensetzt. Entsprechend muss für eine genaue Begriffsbestimmung zunächst präzisiert werden, worauf sich die beiden Wortbestandteile beziehen. So bedeutet dem Wortsinn nach „individuell“ entweder „auf das Individuum, auf einzelne Personen oder Sachen, ihre speziellen Verhältnisse o. Ä. zugeschnitten, ihnen entsprechend“ oder auch „durch die Eigenart, Besonderheit der Einzelpersönlichkeit geprägt“ (Dudenredaktion 2010, S. 515; Stichwort: individuell), während „Fördern“ als Verb sich hingegen auf das Unterstützen eines Menschen „in seiner Entfaltung, bei seinem Vorankommen“ (Dudenredaktion 2010, S. 387; Stichwort: fördern) bezieht. Entsprechend der Wortbedeutung verbergen sich hinter dem Begriff Individuelle Förderung somit allgemein gesehen Hilfeleistungen, die sich an bestimmte Personen richten und sich dabei speziell an deren Bedürfnissen orientieren, mit dem Ziel, sie bei ihrer Entwicklung zu unterstützen. Wird diese Bedeutung auf den schulischen Kontext übertragen, dann ist davon auszugehen, dass die Hilfestellungen durch die Lehrkraft bzw. anderes päd-

gogisches Personal erteilt werden und schließlich Auswirkungen auf die Entwicklung des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin haben sollen.

I.1.2. Individuelle Förderung im bildungspolitischen Kontext

Bei der Rekonstruktion der komplexen Genese des Terminus Individuelle Förderung fällt jedoch auf, dass sein Ursprung, anders als vielleicht erwartet, nicht im erziehungswissenschaftlichen oder schulpraktischen, sondern im bildungspolitischen Diskurs liegt (vgl. Haep 2013, S. 267). So wird Individuelle Förderung „mindestens seit den 1970er-Reformjahren als Ziel und/oder als Weg der Erziehung und Bildung reklamiert“ (Klieme/Warwas 2011, S. 806). Bereits der Deutsche Bildungsrat⁵ verwendete 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen den Begriff als „Leitidee für die Gestaltung des gesamten Bildungssystems“ (Trautmann/Wischer 2013b) im Zusammenhang mit der großen Bildungsreform der 1970er Jahre. Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates ist dabei nicht nur von einem „auf individuelle Förderung angelegten Bildungssystem“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 27) die Rede, sondern auch die Forderung enthalten, „jeden Lernenden entsprechend seinen Fähigkeiten und Interessen bestmöglich [zu] fördern“ (ebd., S. 36). Die im Zusammenhang mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates geführte Debatte in den 1970er Jahren stand unter dem Stichwort „Innere Differenzierung“ und beinhaltete „z. B. die Forderung nach Förderung des Einzelnen in einem Unterricht für Lerngruppen und die Frage der Chancengleichheit“ (Kunze 2016, S. 17) und damit auch heute wieder aktuelle Themen (vgl. Trautmann/Wischer 2008, S. 160 f.). So lässt sich festhalten, dass bereits damals das Thema der inneren Differenzierung mit der Frage nach Chancengerechtigkeit verbunden wurde (vgl. Trautmann/Wischer 2013b).

Dabei beschreibt der Deutsche Bildungsrat die Zielsetzung der Individuellen Förderung im Jahr 1969 folgendermaßen: „Dem Einzelnen wird geholfen, den Weg zur Selbstverwirklichung in der ihm erreichbaren individuellen Höchstleistung zu finden“ (ebd. 1970, S. 6). Erfolgen soll dies „entsprechend seinen Fähigkeiten und Interessen“ (ebd., S. 36), wodurch die Individualisierung der Lernangebote zur „vordringliche[n] Aufgabe“ (ebd., S. 36) der Bildungseinrichtung wird. Daraus resultierend wurde die Leitidee „Fördern und nicht Auslesen“ formuliert (vgl. ebd., S. 19).

⁵ Der Deutsche Bildungsrat wurde 1965/66 auf gesamtstaatlicher Ebene ins Leben gerufen und hatte den Auftrag, a) Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, b) Reformvorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen, c) den dafür erforderlichen Finanzbedarf zu beziffern und schließlich d) Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems auszusprechen. Er bestand bis 1977 und ist wie kein zweites Organ in der Bundesrepublik mit der Vorstellung einer umfassenden Bildungsreform verbunden (vgl. Leschinsky 2005, S. 818).

Als Reaktion auf diese Reformbewegung veröffentlichte Nunner-Winkler im Jahr 1971 eine Analyse der Ziele und Konsequenzen der damaligen Bildungspolitik unter dem Titel *Chancengleichheit und individuelle Förderung*. Als Ziele der damaligen Bildungspolitik nennt Nunner-Winkler die „optimale Umweltgestaltung“ (ebd. 1971, S. 27) sowie den „Ausgleich von Milieuschäden – Chancengleichheit“ (ebd., S. 28). In einer „optimalen Umwelt“ können die Lernenden die für ihren jeweiligen individuellen Entwicklungsstand zentralen Erfahrungen sammeln, was wiederum einen positiven Effekt auf deren kognitive Fähigkeiten haben soll (vgl. ebd., S. 27). Insgesamt wird Individuelle Förderung überwiegend als Maßnahme zum Ausgleich von Defiziten im Sinne einer „[k]ompensatorischen Erziehung“ (ebd., S. 27) verstanden. Letztendlich identifiziert Nunner-Winkler die damaligen politischen Zielvorgaben von Chancengleichheit und Individueller Förderung jedoch als „Leerformeln, die eine Vielfalt an inhaltlichen Bestimmungen zulassen [...]. Das kann man schon daran erkennen, daß jedermann sich auf sie beruft, weitgehend unabhängig davon, welche gesellschaftstheoretischen Vorstellungen oder bildungspolitischen Ziele er vertritt“ (ebd., S. 1). Ein Charakteristikum, das laut Burckhart-Ropohl auch heute noch relevant ist (vgl. ebd. 2013, S. 52). Da die vom Deutschen Bildungsrat gestellte Forderung, „jeden Lernenden entsprechend seinen Fähigkeiten und Interessen bestmöglich [zu] fördern“ (ebd. 1970, S. 36), wie die aktuell geführte Debatte zur Reformierung des Schulsystems belegt, nicht erfüllt wurde und das Thema der Bildungsreform an die Seite rückte (vgl. Leschinsky 2005, S. 828), ging die Popularität des Begriffs der Individuellen Förderung sowohl im bildungspolitischen als auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zurück. Diese Entwicklung lässt sich auch an der Zahl der einschlägigen Publikationen verdeutlichen, die über längere Zeit sehr niedrig blieb und erst nach 2002, parallel mit der politischen Debatte zu PISA und IGLU, wieder gestiegen ist (vgl. Klieme/Warwas 2011, S. 806).

Ausgangspunkt dafür war die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000. Diese zeigten auf, dass die Leistungen der deutschen Schüler und Schülerinnen, verglichen mit den Ergebnissen anderer OECD-Länder, lediglich in der unteren Hälfte liegen und somit die Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems verbesserungswürdig zu sein scheint (vgl. Ratzki 2007, S. 22). Die Ergebnisse erfuhren dabei eine unerwartete öffentliche Resonanz, es kam zu einer „erdbebengleichen Erschütterung, tiefe[r] Bestürzung und [...] [Entsetzen]“ (Ringarp/Rothland 2008, S. 498). Der aufgrund dieser „deutsche[n] Bildungsmisere“ (Adam 2002) ausgelöste „PISA-Schock“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 7) sorgte u. a. dafür, dass eine Diskussion über das deutsche Bildungswesen entbrannte, wie es sie zuletzt Ende der 1960 Jahre in Deutschland gegeben hat. Das wiederholt schlechte

Abschneiden in den internationalen Schulvergleichsstudien konnte damit, anders als in den 1990er Jahren, von der Bildungspolitik nicht mehr ignoriert werden (vgl. Kunze 2016, S. 18), sodass das Thema der Bildungsreform wieder in das politische Blickfeld rückte (vgl. Leschinsky 2005, S. 828) und das Thema Bildung zum wichtigen Schlagwort aller großen Parteien wurde.

Auf der Suche nach Lösungsmöglichkeiten, um den „zentralen Problemlagen“ (Trautmann/Wischer 2014, S. 108) des deutschen Schulsystems zu begegnen, wurden in der bundesdeutschen Diskussion der nationalen PISA-Ergebnisse ausländische Bildungssysteme zu einem entscheidenden Argument (vgl. Ringarp/Rothland 2008, S. 500). Letztlich führte die international vergleichende Perspektive der PISA-Studie auch auf nationaler Ebene zu einer globalen Perspektive in der Diskussion um die Reform des Schulsystems, die damit verbundene Verbesserung der Leistung der deutschen Schüler und Schülerinnen und den Umgang mit Heterogenität (vgl. Weigl 2004, S. 8; Rakhkockkine 2008, S. 54). Es folgte ein regelrechter Bildungstourismus in die nordischen PISA-Siegerländer Finnland und Schweden (vgl. Lehmann 2007, S. 91; Ringarp/Rothland 2008, S. 500) mit dem Ziel herauszufinden, welche Merkmale der dortigen Bildungssysteme zu den guten Ergebnissen in der PISA-Studie beigetragen haben, und entsprechend Reformvorstellungen für das deutsche Bildungssystem zu formulieren (vgl. Weigl 2004, S. 117). Da in Finnland und Schweden vor allem das Unterrichtskonzept der Individuellen Förderung praktiziert wird, gewann eben dieses Konzept, das seit einigen Jahren „im Kontext einer ‚Bildung für alle‘ [...] national und international als Qualitätsindikator von Bildungsreformen gilt“ (Solzbacher 2012, S. 270) und national wie international eine lange Tradition hat (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 107) auch im deutschen Bildungsdiskurs wieder an Bedeutung. So gründet nämlich, laut den Interpretationen der deutschen Bildungspolitik, der Erfolg der skandinavischen PISA-Siegerländer „u. a. in ihrem Bildungs- und Erziehungskonzept, das die Zuwendung zum Einzelnen zum Gütemaßstab erhebt“ (Solzbacher 2012, S. 270). Es wird suggeriert, dass Individuelle Förderung der geeignete Weg ist, „jedes Kind in die Lage zu versetzen, seine eigenen Begabungspotenziale zu nutzen und in Leistung umzusetzen“ (Solzbacher 2013, S. 271).

Allerdings ist bezüglich dieser Länder festzuhalten, dass sie, ebenso wie andere Länder, die bei TIMSS und/oder PISA am erfolgreichsten waren, im Vergleich zum deutschen Schulsystem keine selektierenden Schulformen besitzen. Während versucht wird, an deutschen Schulen Homogenität u. a. durch die Kriterien „Alter“ und „Leistung“ auf Grundlage des Jahrgangsklassenprinzips, durch das mehrgliedrige Schulsystem als Maßnahme der äußeren Differenzierung und andere Maßnahmen wie z. B. Klassenwiederholungen herzustellen (vgl.

Graumann 2008, S. 17), wird in diesen Ländern an Gesamtschulen in heterogenen Lerngruppen unterrichtet und diese Pädagogik der Vielfalt dabei als völlig normal empfunden (vgl. Ratzki 2005, S. 40; Boller et al. 2008, S. 172). Die Grundlagen für die Entwicklung dieses unseres heutigen Schulsystems, dessen Grundgedanken es ist, „der Heterogenität durch Selektion in angeblich passgenaueren Schulformen gerecht [zu] werden“ (Graumann 2008, S. 17), finden sich im 19. Jahrhundert. So wurde 1820 das Jahrgangsprinzip im preußischen Gymnasium eingeführt, „um die Schüler an eine sozial erwünschte Disziplin durch einen genau vorgegebenen und gleichmäßig fortschreitenden Unterricht zu gewöhnen“ (ebd.). Da es in den Volksschulen aus organisatorischen Gründen üblich war, mehrere Jahrgänge zusammenzufassen, hat sich das Jahrgangsprinzip allerdings erst in den 1960er Jahren durchgesetzt (vgl. Feige 1994, S. 288). Die dadurch scheinbar geschaffene Homogenität verführt dazu, von einem ähnlichen Leistungsvermögen bei den Schülern und Schülerinnen eines Jahrgangs auszugehen und, wie von Trapp aufgrund der „Verschiedenheit der Köpfe“ (Trapp 1787/1964, S. 36) empfohlen, den Unterricht an den Mittelköpfen zu orientieren (vgl. ebd. 1787/1964, S. 36). Schüler und Schülerinnen, die nicht „die für das Alter in Lehrplänen bzw. Rahmenrichtlinien festgelegten Mindestleistungen zu erbringen im Stande [sind], [werden] ‚selektiert‘ und einer für [ihr] Leistungsniveau geeigneter scheinenden Schulform und Schulklasse (Zurückstellung bzw. Klassenwiederholung) zugeteilt“ (Graumann 2008, S. 17). Zudem werden die Lehrkräfte durch „das gegliederte Schulsystem und die Versetzungsordnungen, die Vorschriften zur Notegebung und zur Fachleistungsdifferenzierung [geradezu verpflichtet] [...], Vielfalt zu reduzieren und nach Homogenität zu streben“ (Ratzki 2007, S. 38). Das deutsche Schulsystem ist vom ersten Schultag an durch eine „Jagd nach homogenen Lerngruppen“ (Tillmann 2007, S. 9) geprägt, wobei die unterrichtlichen Methoden, die Inhalte etc. entsprechend dem Postulat von Trapp aus dem Jahr 1787 auf den fiktiven „Durchschnittslerner“ der jeweiligen Schulform ausgerichtet werden sollen (ebd., S. 7). Entsprechend werden die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Entwicklungsstände von Schülern und Schülerinnen, die eigentlich die zu bearbeitenden Aufgaben im Unterricht sein sollten, von den Lehrkräften als Störung und Beeinträchtigung wahrgenommen (vgl. Gomolla 2009, S. 31). Dennoch sind

„Unterrichtsmethoden und Methoden des sozialen Lernens, die individuell fördern, ermutigen, Verschiedenheit anerkennen und wertschätzen, [...] auch in Deutschland längst bekannt [...]. Trotzdem werden sie nur punktuell angewandt. Methoden, die solidarisches Lernen, die aktivierendes und selbstständiges Lernen fördern, stehen im Widerspruch zu einem System, das die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen nicht akzeptiert, sondern auf Vielfalt mit Ausgrenzung reagiert“ (Ratzki 2005, S. 39).

Dies hat zur Folge, dass, obwohl Deutschland von allen bei PISA untersuchten Ländern die am stärksten homogenisierten Gruppen hat, die deutschen Lehrer und Lehrerinnen am meisten über Heterogenität klagen (vgl. Baumert/Lehmann 1997, S. 211). Entsprechend wurden und

werden die Veränderungen (wie veränderte Familienformen, kulturelle und religiöse Vielfalt, verändertes Schulwahlverhalten der Eltern usw.), mit denen das auf Homogenität ausgerichtete deutsche Schulsystem konfrontiert wird und die zu einer größeren Vielfalt an den Schulen und in den Klassen führen, als Belastung angesehen (vgl. Fischer et al. 2015, S. 5).

So gesehen können die aus den internationalen Vergleichsstudien resultierenden Hinweise auf eine bessere Förderung der Schüler und Schülerinnen in anderen Ländern als Anregung und Unterstützung für die Verbesserung der Rahmenbedingungen hinsichtlich der Individuellen Förderung und des Abbaus von sozialer Ungleichheit dienen (Rakhkockhine 2008, S. 54). Dafür können im Rahmen einer vergleichenden Erziehungswissenschaft im Bereich Förderung neben Aufgaben und methodischem Vorgehen auch Vergleiche von gruppenspezifischer und Individueller Förderung der Schüler und Schülerinnen in unterschiedlichen Ländern sowie Schulsystemen der Welt beschrieben werden (vgl. ebd.). Dabei kann der Vergleich der Förderbedingungen und Förderkonzepte verschiedene Funktionen beinhalten. So dient die evolutionistische Funktion des Vergleichs der Beobachtung und Erkennung von internationalen Entwicklungstrends bezüglich der Organisation der Förderung, während die melioristische Funktion des Vergleichs durch ein praktisch-politisch motiviertes Erkenntnisinteresse geleitet wird, um besonders erfolgreiche Konzepte oder Elemente der Förderung zu übernehmen und dadurch die eigene Förderpraxis zu verbessern. Die experimentelle Funktion des Vergleichs bezieht sich dagegen auf die Untersuchung von Veränderungen des Vergleichsobjektes bezüglich des Einflusses von Variablen wie z. B. die Auswirkungen der Einführung von Bildungsstandards auf die Durchführung der Förderarbeit im eigenen Land (vgl. ebd., S. 55).

Inzwischen finden sich zahlreiche Forschungsprojekte und Kolloquien, die sich mit international vergleichenden Studien zur Förderung beschäftigen, wobei zahlenmäßig vor allem die Studien über den Umgang mit Heterogenität, Differenzierungsmaßnahmen und Inklusion in unterschiedlichen Ländern überwiegen (vgl. Rakhkockhine 2008, S. 56). Allerdings lässt sich aus den Vergleichen, da die jeweiligen Bildungssysteme immer im länderspezifischen historisch-gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext zu betrachten sind, kein direkter Aktionsplan für das deutsche Bildungssystem ableiten (vgl. Fischer et al. 2015, S. 16 f.). So hat der Blick auf die Länder, die in den internationalen Vergleichsstudien oft als besonders vorbildliche Bildungssysteme hervorgehoben werden, gezeigt, dass sich hinter den dortigen gelungenen Bildungsprozessen mehr als nur der Begriff der Individuellen Förderung verbirgt. Dort sind das Schulsystem, die Einstellungen der Akteure und Akteurinnen und das Verständnis von Heterogenität und damit die Gelingensbedingungen für ein gerechtes Schulsystem ganz andere als in Deutschland, wo Schulen und Lehrer und Lehrerinnen eine Überforde-

rung in der zunehmenden Heterogenität sehen und tiefsitzende Haltungen und *teacher beliefs* Abwehrhaltungen erzeugen (vgl. Ratzki 2005, S. 38; Fischer et al. 2015, S. 6).

Zudem muss beachtet werden, dass

„die Förderung eine Querschnittsaufgabe unterschiedlicher Bereiche darstellt und nicht unbedingt mit einer eigenständigen Institutionalisierung einhergeht, sondern tendenziell in den Unterricht und in die Regelschule eingebunden ist, [und] es sich bei den international vergleichenden Untersuchungen um Bearbeitung von spezifischen Problemen im Zusammenhang mit der bildungspolitischen und pädagogisch-didaktischen Gestaltung der Förderung [handelt]“ (Rakhkockhine 2008, S. 54).

Trotz dieser gravierenden Unterschiede sowohl im Schulsystem als auch im Umgang mit der Heterogenität der Schüler und Schülerinnen rückte die Forderung nach Individueller Förderung als zentrale Leitlinie in die bildungspolitische Diskussion und Individuelle Förderung wurde (erneut) als zentrales Reformziel entdeckt (vgl. Kühn 2014, S. 120; Trautmann/Wischer 2014, S. 106), was sich „als Reflex auf das Abschneiden in den PISA-Ergebnissen“ (Haag/Streber 2014, S. 27) sehen lässt.

Als „eindeutiger Anfangspunkt“ (Klieme/Warwas 2011, S. 805) für die Popularität des Konzeptes und damit für den Eingang in den aktuellen bildungspolitischen Diskurs lässt sich dabei die Publikation der Abschlussempfehlungen des vom Bund und den Ländern getragenen Forums Bildung nennen (vgl. ebd.). Infolge eines „dringenden Handlungsbedarf[s]“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 3), resultierend u. a. aus den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien, veröffentlichte das Forum Bildung Empfehlungen für mögliche Reformen im deutschen Bildungssystem, um die aufgezeigten Missstände zu beheben. Dabei wird die Notwendigkeit der Etablierung einer „Pädagogik der individuellen Förderung“ (ebd., S. 3) als Bestandteil einer „neuen Lern- und Lehrkultur“ (ebd., S. 7) in einem der insgesamt zwölf erarbeiteten Handlungsbereiche hervorgehoben. So „entscheidet Individuelle Förderung darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ (ebd., S. 7). Individuelle Förderung wird dabei mit einer doppelten Zielsetzung verbunden, nämlich der Vermeidung und dem rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen sowie dem Finden und Fördern von Begabungen (vgl. ebd., S. 7). Sie wird somit als Maßnahme zum Abbau von Chancenungleichheit und der Förderung des effektiven Umgangs mit Ressourcen auf Seiten der Lernenden im deutschen Schulsystem gesehen. Dies soll dabei u. a. mit Hilfe „differenzierte[r] Lernangebote, neue[r] Formen des Lehrens und einer zunehmenden Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden“ (ebd., S. 7) erfolgen. Obwohl das Forum Bildung, indem es „die gezielte Förderung von intellektuellen, künstlerischen, kreativen, sozialen und psychomotorischen Begabungen“ (ebd., S. 7) als Grundvoraussetzung für das Erreichen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung einfordert, zwar deutlich macht, dass es in seinen

Empfehlungen auf einen ganzheitlichen Förderbegriff zurückgreift, bleibt eine konkrete Definition von Individueller Förderung ebenso wie eine Präzisierung seiner strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung weitgehend aus (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 108).

Dennoch lassen sich im Zusammenhang mit Individueller Förderung, welche als „konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, wie z. B. Begabungen, Lernhaltungen, Lernumgebungen im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 7) charakterisiert wird, die Konturen einer umfassenden Leitidee der Schulgestaltung erkennen (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 108). So werden ausdrücklich die „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung, die Verbesserung der Bedingungen für das Finden und Fördern von Begabungen, u. a. durch qualifizierte Diagnose und Beratung [sowie die] Verstärkung von Zusatzangeboten“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 8) empfohlen. Zudem wird, um die Umsetzung des Konzepts der Individuellen Förderung zu erleichtern, empfohlen, das pädagogische Fachpersonal gezielter in dem Bereich aus- bzw. weiterzubilden (vgl. ebd., S. 8).

Auch wenn mit Blick auf die Abschlussempfehlungen, wie in den 1970er Jahren, erneut die Frage offenbleibt, wie Individuelle Förderung in der schulischen Praxis aussehen kann und soll (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 146), lassen sich, wie u. a. Trautmann und Wischer herausgearbeitet haben, im Vergleich zu den aufgezeigten vorangegangenen Entwicklungen Neuerungen in den aktuellen Reformbemühungen erkennen (vgl. Trautmann/Wischer 2013b).

Während in den Ausführungen des Deutschen Bildungsrats der klassische Bildungsbegriff, wonach besonders schwache Schüler und Schülerinnen gefördert werden sollen, dominierte und so der (sozialen) Ungleichheit der Bildungschancen entgegengewirkt werden sollte, richtet sich Individuelle Förderung im aktuellen Diskurs prinzipiell an alle Schüler und Schülerinnen, wobei der Aspekt der Begabtenförderung betont wird (vgl. Trautmann/Wischer 2013b). Zudem setzen die Überlegungen heute, anders als in den 1970er Jahren, weder vorrangig bei der Schulstruktur (Makroebene) noch alleine auf der Unterrichtsebene (Mikroebene) – hier speziell bei den Lehrkräften – an, sondern richten die Aufmerksamkeit auf die Einzelschule (Mesoebene) als eigenständige Handlungsebene, da Individuelle Förderung von verschiedenen zusammenhängenden Faktoren abhängt. So kann Individuelle Förderung im Unterricht und von einer einzelnen Lehrkraft kaum geleistet werden und ist zudem von den Rahmenbedingungen, die die Schule umgeben, abhängig. Entsprechend adressieren die aktuellen administrativen Vorgaben den Auftrag für Individuelle Förderung explizit an die Einzelschule und nicht an die einzelne Lehrkraft (vgl. Wischer 2012, S. 52). Individuelle Förderung

soll als Leitidee in die systematische und zielgerichtete Entwicklung der Schule als Ganzes aufgenommen werden (vgl. Trautmann/Wischer 2013b; Wischer 2013, S. 2), um darüber eine auf individuelle Schüler- und Schülerinnenbedürfnisse abgestimmte Förderpraxis zu etablieren (vgl. Wischer 2013, S. 2). Im Sinne der neuen Steuerung, bei der die „Konkretisierung der Ziele sowie die Initiierung und Gestaltung der erforderlichen Veränderungsprozesse [...] den operativen Einheiten selbst überlassen“ (Dedering 2012, S. 56) bleiben, gibt es für die Einzelschulen aber keine verbindlichen Vorgaben, wie die schuleigene Förderkultur konkret zu arrangieren ist (vgl. Gasse 2012, S. 91). Stattdessen werden ihnen vielfältige Möglichkeiten zum Aufbau einer heterogenitätssensiblen Lernkultur aufgezeigt, um eine bessere Passung zwischen den lokalen Gegebenheiten und den Maßnahmen der Schule zu erreichen (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 154). Die in diesem Zusammenhang von der Makroebene herausgegebenen Empfehlungen enthalten dabei eine kaum noch überschaubare Vielfalt an Bausteinen, wie etwa Maßnahmen, Verfahren, Aktivitäten oder Instrumente zur Individuellen Förderung, die ein breites und heterogenes Spektrum abdecken sollen. Dazu gehören u. a. sowohl AG-Angebote im musisch-künstlerischen Bereich, Kompetenztrainings, Angleichsförderung, Berufsberatung und Profilklassen, als auch kooperatives und tutorielles Lernen, Hausaufgabenbetreuung, Entwicklungsberichte, Lernbüros, das Drehtürmodell, die Sprachförderung oder auch die Jungen-Mädchen-Konferenzen (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 110). Somit können, vor allem aber sollen Schulen ihre Gestaltungsautonomie dazu nutzen, schulspezifische Strategien für die Umsetzung der Individuellen Förderung zu entwickeln, die zu ihrem Profil, ihrer Schülerschaft sowie den regionalen Besonderheiten passen (vgl. ebd., S. 111).

Diese Neuerungen, die sich auf die Einzelschule beziehen, lassen sich dabei u. a. auf die zwei folgenden Aspekte zurückführen. So hat es zum einen in der ersten Hälfte der 1990er Jahre einen Schulreformprozess gegeben (erste Phase)⁶, der die Profilierung der Einzelschule zur Folge hatte. Dabei wurden den Einzelschulen, die als eigenständige Handlungsebenen gesehen werden (vgl. Fend 2008a, S. 146), neue Freiheiten gewährt, die sich vor allem in der Vergrößerung von Gestaltungsspielräumen und in der Ermöglichung von Profilbildungen durch schulinterne Lehrpläne und Arbeitsschwerpunkte auszeichneten (vgl. Dühlmeier 2009, S. 169). Zum anderen wird, nachdem Studien wie TIMSS und PISA trotz scheinbar homogener Lerngruppen erschreckende Leistungsdefizite bei deutschen Schülern und Schülerinnen

⁶ Der Schulreformprozess der 1990er Jahre, bei dem Altrichter drei Phasen unterscheidet (Altrichter 2006), ist, was auch im bildungspolitischen Umgang mit dem Konzept der Individuellen Förderung deutlich wird, einerseits durch die Profilierung der Einzelschule und andererseits durch zentrale Steuerungsversuche gekennzeichnet (vgl. Dühlmeier 2009, S. 169).

offenbart haben, Heterogenität, ursprünglich als „*didaktisches* Problem“ (Wennig 2007, S. 21; Hervorhebung im Original) in Verbindung mit Unterrichtsgestaltung gesehen, aktuell zunehmend als „*institutionelles* Problem von Bildungseinrichtungen“ (ebd., S. 21; Hervorhebung im Original) verstanden und im Kontext der Diskussion um Chancengleichheit diskutiert. Die Veröffentlichungen haben somit zu einem Perspektivwechsel im Bildungssystem beigetragen. Während ungenügende Schulleistungen bis dahin vor allem als „Ausdruck des Ungenügens der Schüler“ (Fend 2008a, S. 23) galten, wurde schließlich das staatliche Handeln in der Gestalt des schulischen Handelns auf den Prüfstand gestellt. Somit indizieren problematische Schüler- und Schülerinnenleistungen nicht mehr ausschließlich das Versagen der Lerner, sondern auch das der Schulen (vgl. ebd., S. 23). Das deutsche Schulsystem und damit alle Schulen sollen

„weg von der selektiven, auf Ausgliederung und Homogenität fixierten, hin zu einer individuell fördernden, an den Stärken der Schülerinnen und Schülern orientierten Schule [hin zu Schulen], die Unterschiedlichkeit und Heterogenität als Chance begreif[en], die unter Bildungsgerechtigkeit auch die Verantwortung versteh[en] jedem einzelnen Kind gerecht zu werden“ (Fischer et al. 2015, S. 5).

„Als eine weitere Neuerung kommen Instrumente sog. ‚out-put-Steuerung‘ hinzu, mit denen Schulen in den letzten Jahren ganz grundsätzlich konfrontiert sind“ (Wischer 2013, S. 2). Entsprechend werden trotz der Stärkung der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und dem damit verbundenen Verzicht auf konkrete Vorgaben zur schulischen Umsetzung des Konzepts der Individuellen Förderung Veränderungen im schulischen Handlungsfeld von außen gesteuert, wodurch eine Einschränkung der beträchtlichen Gestaltungsspielräume erfolgt (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 139; Trautmann/Wischer 2014, S. 111). Diese administrative Steuerungsoption erfolgt dabei durch eine Überprüfbarmachung der Vorgaben (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 111) und hängt mit der zweiten und dritten Phase der Schul- und Bildungsreformen nach 1990 zusammen. So wird in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre die Phase der Ermöglichungsstrategie von einer Anforderungsstrategie (zweite Phase) abgelöst, welche unterschiedliche Konzepte wie die verpflichtende Schulprogrammarbeit und die Einführung von Vergleichsarbeiten einfordert. Dadurch wurden für die Einzelschulen auf der einen Seite Managementinstrumente geschaffen, während sich auf der anderen Seite bereits an dieser Stelle die Suche nach geeigneten Instrumenten zur Systemsteuerung abzeichnete (vgl. Dühlmeier 2009, S. 169). Mit der Veröffentlichung und Diskussion der Ergebnisse der großen internationalen Schulleistungsstudien wird die Schulentwicklung dann durch staatliche Steuerungsversuche bestimmt (Phase 3) (vgl. ebd.), was u. a. mit Instrumenten – sog. „evidenzbasierte Steuerung“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 145) – wie z. B. mit Bildungsstandards, deren Einhaltung dann durch Leistungsvergleichsarbeiten u. Ä. überprüft wird, ge-

schieht. So finden sich im Hinblick auf Individuelle Förderung „entsprechende Kriterien (Entwicklung eines Förderkonzeptes, differenzierte Lernkultur etc.) oft als Qualitätsstandards für gute Schule, wobei dann im Rahmen schulischer Inspektionsverfahren ermittelt wird, was davon die Schulen bereits erreicht bzw. umgesetzt haben“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 145; Wischer 2013, S. 2). In Niedersachsen, wo die längsten Erfahrungen mit Schulinspektionen vorliegen, ist beispielsweise der Aspekt der Individuellen Förderung in die Bewertung des Unterrichts mit aufgenommen worden, was zum einen, so das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, die aktuelle Erlasslage berücksichtigt, zum anderen aber auch die Umsetzung zentraler Bildungsziele, wie z. B. gleiche Bildungschancen, Bildungsgerechtigkeit, erfolgreiche Partizipation sowie einen verbesserten Umgang mit Heterogenität unterstützt (vgl. Niedersächsisches Institut für schulische Qualitätsentwicklung 2014, S. 24).

Das bedeutet, dass sich mit Blick auf die Erfahrungen der 1970er Jahre sowie im Anschluss an schultheoretische Überlegungen und empirische Befunde zu den Gestaltungsspielräumen im Bildungssystem (vgl. Fend 2008a/b) ein Wechsel im Umgang mit der Reformstrategie der Individuellen Förderung vollzogen hat. Individuelle Förderung ist heute als Leitidee bzw. als Auftrag für die Einzelschule administrativ verankert und gewinnt entsprechend gegenüber den anderen Reformvorhaben eine höhere Verbindlichkeit, was letztendlich eine andere Qualität von Reformdruck bewirkt (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 139), wobei die konkrete Umsetzung aber an die Einzelschule gegeben wird, wodurch eine bessere Passung zwischen den lokalen Gegebenheiten und den Maßnahmen erreicht werden soll (vgl. ebd., S. 145). Die Gestaltungsautonomie liegt demnach im Kontext der Einzelschule, auf der Mesoebene, wobei die Makroebene zum einen diverse Initiativen, Programme und Handreichungen für die Schulen bereithält, „über die eine Schul- und Unterrichtsentwicklung hin zu einer Intensivierung einer heterogenitätssensibleren Förderung angeregt werden soll“ (Trautmann/Wischer 2014, S. 106), sowie zum anderen, um die Entwicklung der Schulen von außen zu steuern, entsprechende Qualitätskriterien vorgibt, nach denen die Schulen im Hinblick auf die Umsetzung der Individuellen Förderung evaluiert werden (vgl. ebd.).

I.1.3. Individuelle Förderung in administrativen Vorgaben

Eine verbesserte Individuelle Förderung ist als zentrale Leitlinie in vielen Erlassen und Schulgesetzen inzwischen fest verankert (vgl. Solzbacher 2013, S. 270), um der zunehmenden Heterogenität in deutschen Schulen zu begegnen, diese gar als Chance zu begreifen (vgl. Fischer et al. 2015, S. 5). Allerdings sind das Verständnis von Individueller Förderung und He-

terogenität und damit die geforderte Umsetzung in den Gesetzen und Erlassen aufgrund des Föderalismus sehr unterschiedlich, da ausschließlich die Landesgesetzgeber die Befugnis haben, den Schulbereich zu regeln und die entsprechenden Gesetze zu gestalten (vgl. Kulow 2009, S. 192). Aus diesem Grund finden sich in den Schulgesetzen und Erlassen der 16 Bundesländer nicht nur unterschiedliche Interpretationen des Begriffs, sondern auch verschiedene gesetzliche Vorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung, was einen Vergleich erschwert bzw. eine einheitliche Bestimmung nicht zulässt (vgl. Fischer et al. 2015, S. 38 f.). Dennoch, so haben Fischer et al. aktuell herausgearbeitet, verpflichten nahezu alle Bundesländer ihre Schulen mehr oder weniger dazu, Individuelle Förderung umzusetzen (vgl. ebd., S. 38). Dabei wird, so zeigen Fischer et al. in diesem Zusammenhang auf, der Terminus Individuelle Förderung in 13 Landesschulgesetzen explizit, in zwei implizit mit Hilfe von synonymen Termini wie z. B. „Individualisierung“ und in dem von Baden-Württemberg gar nicht verwendet. Trotz der fehlenden Erwähnung im baden-württembergischen Schulgesetz sind die Schulen dort aber ebenfalls angehalten, ihre Schüler und Schülerinnen individuell zu fördern. So hat Baden-Württemberg Individuelle Förderung bereits 2007 zum Leitthema der Bildungspolitik gemacht (vgl. Pressemitteilung des Kultusministers Rau zur Individuellen Förderung in der baden-württembergischen Bildungspolitik vom 05.09.2007), und auch aktuell finden sich verschiedene Handreichungen zur Umsetzung der Individuellen Förderung an den Schulen in Baden-Württemberg (vgl. u. a. Handreichung Praxisbeispiele zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen 2011; Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen 2013; Individuelle Förderung am Gymnasium 2014). Zudem sind mit Beginn des Schuljahres 2015/2016 zahlreiche Änderungen in Kraft getreten, die die Individuelle Förderung an den Schulen unterstützen sollen (vgl. Pressemitteilung des Kultusministers Stoch zu den wichtigen Neuerungen im Schuljahr 2015/2016 in Baden-Württemberg vom 10.09.2015).

Darüber hinaus lassen sich verschiedene Initiativen identifizieren, mit denen die Bildungspolitik sowohl auf Bundesebene als auch in den einzelnen Bundesländern versucht, die Implementierung der Individuellen Förderung auf den unterschiedlichen Ebenen zu unterstützen und Entwicklungsprozesse voranzubringen (vgl. Gasse 2012, S. 85), und die gleichzeitig bescheinigen, dass Individuelle Förderung gegenwärtig ein wichtiges bildungspolitisches Ziel ist (vgl. Solzbacher 2013, S. 271). So hat sich auf Bundesebene beispielsweise das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (im Folgenden KMK abgekürzt) nach der Jahrtausendwende zur Sicherung der Qualität der Schule u. a. auf die Einführung von Standards und deren Überprüfung für das deutsche Bil-

dungssystem geeinigt (vgl. Haag/Streber 2014, S. 23) und bereits 2004 einen entsprechenden Beschluss gefasst. Somit werden seitens der Makroebene u. a. in den Standards inhaltliche Schwerpunkte für die Ausbildung an der Universität und den Vorbereitungsdienst der zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen definiert (vgl. KMK 2004; überarbeitet 2014)⁷. Dort wurden auch das Konzept der Individuellen Förderung und zwei curriculare Schwerpunkte, „Differenzierung, Integration und Förderung – Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht“ sowie „Diagnostik, Beurteilung und Beratung – Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen“ (vgl. KMK 2004, S. 5), aufgenommen. Entsprechend sollen laut den Standards die zukünftigen Lehrkräfte die für den Förderprozess und damit die für die Individuelle Förderung benötigten Kompetenzen schon im Studium bzw. im Vorbereitungsdienst erlangen. Die für diesen Prozess notwendigen Fähigkeiten lassen sich dabei konsequent in den einzelnen Kompetenzbereichen wiederfinden. So lautet im Kompetenzbereich „Beurteilen“ die siebte Kompetenz: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (KMK 2004, S. 11). Somit finden sich hier Diagnose- und Lernberatungskompetenzen, die die Nachwuchslehrkräfte im Studium theoretisch – die Absolventinnen und Absolventen „wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden“ (ebd.) – und im Vorbereitungsdienst praktisch – die Absolventinnen und Absolventen „erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte [...] und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein“ (ebd.) – als Ausbildungsziel erlangen sollen. Aber auch 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 der diagnostischen Kompetenzen (UDikom) können im diesem Zusammenhang genannt werden. Zudem haben die Kultusministerkonferenz und die einzelnen Länder in den letzten Jahren „zahlreiche Initiativen ergriffen und die Weichen neu gestellt“ ([kmk.org/individuelle Förderung](http://kmk.org/individuelle_Foerderung)) und u. a. unter dem Aspekt der Individuellen Förderung Beschlüsse zur Sprachförderung, zur Förderung von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen und zur Förderung von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen (vgl. [kmk.org/Individuelle Förderung](http://kmk.org/Individuelle_Foerderung)) verabschiedet, da die „Voraussetzung, um Schülern und Schülerinnen die bestmöglichen Zukunftschancen zu

⁷ Im Zuge der Einführung der Inklusion/der inklusiven Schule wurden die Standards für die Lehrerbildung 2014 mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet mit dem Ziel, angehende Lehrkräfte zum professionellen Umgang mit Vielfalt und für das gemeinsame Lernen von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung zu befähigen (vgl. kmk.org).

eröffnen, [...] die individuelle Förderung entsprechend ihren Begabungen und Möglichkeiten [ist]“ (kmk.org/individuelle Förderung⁸).

Aber auch die einzelnen Landesregierungen und Ministerien haben eigene Maßnahmen entwickelt und eingeleitet, die den Kern der bildungspolitischen Reformstrategie bilden. In nahezu allen 16 Bundesländern gibt es inzwischen normierende Vorgaben zur Individuellen Förderung, und zwar sowohl in Gesetzen und Erlassen als auch in den Referenzrahmen für die Schulinspektionen (vgl. z. B. Niedersächsisches Institut für schulische Qualitätsentwicklung 2014, Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) 2011). Insgesamt sind die Ansätze dabei sehr vielfältig und von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. Zur Unterstützung der Schulen und ihrer Akteure und Akteurinnen wurden beispielsweise Handreichungen wie die zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung des Landes Niedersachsen (vgl. u. a. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006) oder die zur Individuellen Förderung am Gymnasium in Baden-Württemberg (vgl. Individuelle Förderung am Gymnasium 2014) veröffentlicht oder Webseiten mit Links zu Informations- und Kontaktmöglichkeiten, Materialhinweisen und Good-Practice-Beispielen (vgl. z. B. KMK Niedersachsen; Zukunftsschulen NRW, Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Enrichment-Programm Schleswig-Holstein, Hessisches Kultusministerium⁹) geschaltet sowie Projekte entwickelt, die den Kern der Individuellen Förderung an die schulische Praxis herantragen sollen (vgl. Gasse 2012, S. 86).

Obwohl es, wie u. a. Solzbacher et al. am Beispiel der Bundesländer Niedersachsen und NRW aufzeigen, im Einzelnen bundeslandspezifische Akzentsetzungen gibt (vgl. Solzbacher et al. 2011, S. 18–23), lassen sich in den Dokumenten laut Trautmann und Wischer bezüglich der inhaltlichen und konzeptionellen Konturierung von Individueller Förderung folgende Übereinstimmungen herausarbeiten (vgl. ebd. 2014, S. 108):

- Anders als beim traditionellen bzw. engen Förderbegriff, dem eher solche Maßnahmen vorbehalten bleiben, die auf den Abbau von Defiziten zielen, wird der Förderbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben erheblich ausgeweitet und mit einer positiven Konnotation verbunden. Entsprechend gilt Fördern nun nicht mehr als eine zusätzliche Form der Unterstützung, mit der spezifische Defizite und damit auch spezifische Zielgruppen angesprochen werden, sondern als gezielte Förderung aller Begabungen (vgl. ebd. 2014, S. 108).

⁸ www.kmk.org/de/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung.html.

⁹ Die genauen Angaben finden sich im Literaturverzeichnis.

- Mit diesem Förderverständnis geht dabei einher, dass die Fördermaßnahmen und Ressourcen im Prinzip nicht mehr gesondert zu legitimieren sind, [sondern] alle gleichermaßen Anspruch auf Ressourcen und Zuwendungen haben, wodurch „die Frage besonderer Bedürftigkeit oder etwa kompensatorischer Bemühungen für bestimmte Schülergruppen bei gegebenen Ressourcen weitgehend in die Deutungshoheit der einzelschulischen Akteure rückt“ (ebd. 2014, S. 109, zitiert nach Trautmann/Wischer 2011, S. 153 ff.).
- Obwohl „allein begrifflich impliziert [ist], dass Förderung nicht kategorial, sondern auf den Einzelnen mit seinen je individuellen Bedürfnissen auszurichten sei [...] kommen die bildungspolitischen Konkretisierungen nicht ohne eine Hervorhebung von einzelnen Gruppen aus, die dann offenbar doch wieder einer besonderen Förderung bedürfen“ (Trautmann/Wischer 2014, S. 109). So wird neben den klassischen Zielgruppen wie beispielsweise im Nordrhein-Westfälischen Schulgesetz, wo Schüler und Schülerinnen mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen sowie Schüler und Schülerinnen, deren Muttersprache nicht deutsch ist, besonders erwähnt werden (§ 2 Abs. 9–10 NRW-Schulgesetz), in allen Bundesländern auch die Gruppe der besonders begabten Schüler und Schülerinnen hervorgehoben (vgl. u. a. § 54 Abs. 1, 4 NSchG; § 2 Abs. 11 NRW-Schulgesetz sowie zusammenfassend Solzbacher et al. 2012). Insgesamt, so haben Fischer et al. hinsichtlich der direkten Erwähnung unterschiedlicher Zielgruppen herausgearbeitet, finden

„in 15 Bundesländern Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in elf Bundesländern Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen, in acht Bundesländern Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, in vier Bundesländern Schülerinnen und Schüler aus soziokulturell herausgeforderten familiären Settings und in drei Bundesländern Genderaspekte Erwähnung“ (Fischer et al. 2015, S. 39).

- Sehr weit angelegt ist zudem das Spektrum an Problemen, die durch Individuelle Förderung gelöst, bzw. der Ziele, die mit Individueller Förderung erreicht werden sollen. Ausgehend von der doch recht allgemeinen Idee des Forums Bildung, dass sich Menschen „nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 23), werden in den landesspezifischen Dokumenten – sofern Ziele überhaupt konkret angesprochen werden – zumeist gleich mehrere Ziele aufgeführt, die sich dabei mit einem „Streich“ (Trautmann/Wischer 2014, S. 109) erreichen lassen. Auffällig ist dabei, so Trautmann und Wischer weiter, dass diese Ziele in der Regel additiv aufgelistet bzw. nebeneinandergestellt werden, dabei aber Gerechtigkeitsfragen und Zielkonflikte, wie sie z. B. schon 1972 von Nunner-Winkler diskutiert worden sind, sowie auch potenzielle Ressourcenprobleme bei der Umsetzung (vgl. Oelkers 2009) aber unthematisiert bleiben (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 109 f.).

Werden die aufgezeigten Erkenntnisse zur Individuellen Förderung zusammengefasst, so kann festgehalten werden, dass Individueller Förderung von Seiten der Bildungspolitik eine große Bedeutung zukommt und diese als Schlüssel zur Lösung zahlreicher Probleme des deutschen Bildungssystems gesehen wird. Aufgrund einer Vielzahl an inhaltlichen Auslegungsmöglichkeiten und Zielsetzungen und durch die Verlagerung der Gestaltungsverantwortung an die Einzelschulen bleibt der Begriff der Individuellen Förderung sowohl für Beobachter und Beobachterinnen des bildungspolitischen Diskurses als auch für die schulischen Akteure und Akteurinnen unscharf. Es bleibt letztlich auch bei einer umfassenden Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Dokumenten offen, was mit Individueller Förderung im Einzelnen gemeint ist, wie Individuelle Förderung konkret auf der Schulebene realisiert und umgesetzt werden soll und was dabei erreicht werden soll oder auch erreicht werden kann. Somit hat sich trotz des veränderten Umgangs mit Individueller Förderung, der Verankerung in Gesetzen und Erlassen und der damit administrativen Verordnung nichts an den bereits in den 1970er Jahren von Nunner-Winkler aufgezeigten Charakteristika geändert. Individuelle Förderung lässt auch als gesetzlich verankerte Reformstrategie eine Vielfalt an inhaltlichen Auslegungsmöglichkeiten und Zielsetzungen zu, sodass sich erneut jedermann auf Individuelle Förderung berufen kann, egal welche gesellschaftstheoretischen oder bildungspolitischen Zielsetzungen vertreten werden. Individuelle Förderung kann entsprechend mehr als politischer Slogan denn als konkretes Konzept zur Intensivierung einer heterogenitätssensiblen Förderung in Schule und Unterricht charakterisiert werden, dessen Umsetzung den schulischen Akteuren und Akteurinnen trotz der aufgezeigten Unschärfe administrativ verordnet wird.

Bleibt noch zu klären, warum sich gerade Individuelle Förderung – ein Slogan, bei dem nicht nur Politik und Verwaltung, sondern auch Wissenschaft, Lehrkräfte und Schulen Probleme haben, ihn mit Inhalten zu füllen (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 146) – in der Frage nach dem geeigneten Umgang mit Heterogenität, was keineswegs ein neues pädagogisches Problem, sondern vielmehr als „schulpädagogischer Dauerbrenner“ (ebd., S. 17) bekannt ist, durchsetzen und in der deutschen Bildungspolitik behaupten konnte und auch immer noch kann.

Entscheidend ist hier der Unterschied sowohl zu den 70er Jahren als auch im Hinblick auf andere bereits initiierte Reformvorhaben, wie beispielsweise die Einführung von Gesamtschulen, die der Beantwortung der Frage um einen angemessenen Umgang mit Heterogenität zugeschrieben werden, wobei prinzipiell eine „bessere Förderung für *alle* SchülerInnen“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 144; Hervorhebung im Original) angestrebt wurde, dass Indivi-

duelle Förderung anders als in den 1970er Jahren und anders als die anderen schulpädagogischen Empfehlungen in der Bildungspolitik zu einer administrativen Vorgabe erhoben und schließlich in Schulgesetzen und Erlassen zahlreicher Bundesländer gesetzlich verankert wurde. Während Boller et al. bei der Erklärung „auf die Suggestionskraft des Begriffs [setzen]“ (ebd. 2008, S. 172), konkretisieren Trautmann und Wischer dies noch, indem sie festhalten, dass der Begriff der Individuellen Förderung „hinreichend unpräzise [sowie] parteipolitisch nicht besetzt [ist] und [sich] sehr positiv [anhört]“ (ebd. 2011, S. 147)¹⁰, was sehr gute Voraussetzungen sind, um zu einem bildungspolitischen Leitbegriff zu werden (vgl. ebd.). Somit muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich Individuelle Förderung trotz der Unschärfe des Begriffs oder gerade deswegen „gewissermaßen von einem Postulat, das pädagogisch-normative Diskurse über Schule seit jeher begleitet hat [...], zu einer bildungspolitischen Steuerungsstrategie ersten Ranges entwickelt“ (ebd., S. 144) hat.

1.1.4. Individuelle Förderung im wissenschaftlichen Kontext

Während für den Begriff der Individuellen Förderung im nationalen Bildungsdiskurs bislang kein einheitliches theoretisches Konzept oder empirisches Modell vorliegt, finden sich im wissenschaftlichen Diskurs mittlerweile Versuche, die Ideen und Konzepte zu schärfen, um so der sowohl in der Fachliteratur als auch in der schulischen Praxis lange Zeit herrschenden „babylonischen Begriffsverwirrung“ über das, was Individuelle Förderung genau sein soll (vgl. Wiebke 2011, S. 11), zu begegnen. Allerdings bleibt es hier beim Versuch, da eine allgemeingeltende Definition von Individueller Förderung bis heute nicht existiert (vgl. Fischer et al. 2015, S. 19).

Einen Versuch der Schärfung hat Kunze für die Begriffe Individualisierung und Individuelle Förderung, die oftmals parallel verwendet werden, vorgenommen, indem sie diese voneinander abgrenzt. So bezeichnet Kunze Individualisierung im schulischen Kontext neben der Möglichkeit, verschiedene Bildungsgänge einzuschlagen oder Wahlmöglichkeiten wahrzunehmen, auch als einen auf den Einzelnen abgestimmten Unterricht, während das Konzept der Individuellen Förderung eine „Unterstützungsbedürftigkeit“ (ebd. 2016, S. 22) unterstellt. Zudem wird beim individualisierten Lernen vom Lerner her gedacht, während beim individuellen Fördern die Lehrkraft im Rahmen der Förderarbeit im Fokus steht. Obwohl im pädagogischen Kontext in Verbindung mit Förderung zuerst an die Unterstützung von Schwächeren gedacht wird, kann sich Individuelle Förderung auch auf den Ausbau von Stärken und/oder

¹⁰ Trautmann und Wischer orientieren sich bei dieser Beschreibung an Euler (vgl. Euler 2006, S. 8), der die bildungspolitische Stellung des Qualitätsbegriffs ähnlich begründet (vgl. ebd. 2011, S. 147).

den Erwerb einer Expertise beziehen. Die besondere Konnotation von Förderung wird dabei durch die Unterscheidung von Förder- und Forderunterricht deutlich. Zudem ist Individuelle Förderung, wie Kunze feststellt, nicht auf den Unterricht und die Lehrkraft beschränkt, sondern kann auch durch Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Eltern, Mitschüler oder Mitschülerinnen erfolgen (vgl. ebd. 2016, S. 22). Neben dieser ersten Möglichkeit der Annäherung kann über die verschiedenen Erklärungs- und Definitionsansätze Individuelle Förderung aus unterschiedlichen Blickwinkeln und mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung fokussiert und es können weitere Verständnismöglichkeiten und damit Schärfungen dargestellt werden. So orientiert sich die Definition von Graumann, in der sie erklärt:

„Einen Schüler individuell zu fördern bedeutet, ihn in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge zu fassen, sein außerschulisches Umfeld in die Förderung einzubeziehen, offen zu sein für seine Interessen und Stärken und, darauf aufbauend, ihn an die Hand zu nehmen, um ihm helfen zu können, seine Schwächen zu beheben“ (ebd. 2008, S. 21 f.),

am traditionellen Förderbegriff, der, wie bereits dargestellt, den Defizitenausgleich der Schüler und Schülerinnen, hier das Beheben der Schwächen, fokussiert. Die Definition von Eckert¹¹ – „Individuelles Fördern besteht [...] darin, Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellen Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können“ (ebd. 2016, S. 97) – ist bezüglich des Förderbegriffs ähnlich ausgerichtet, unterscheidet sich aber in der Rolle des Lernenden. Während Graumann die Lernenden darstellt, als wären sie auf die Anleitung des Lehrers angewiesen und damit nur passiv am Förderprozess beteiligt, sollen bei Eckert Lernsituationen geschaffen werden, in denen Schüler und Schülerinnen Stärken entfalten und ihre Schwächen abbauen können. Dem Lerner wird hier also im Förderprozess eine aktive Rolle zugesprochen. Darüber hinaus weist Graumann auf den Stellenwert des außerschulischen Umfelds der Förderbedürftigen sowie deren Neigungen und Talente, die für die Individuelle Förderung von Bedeutung sind, hin. Sie nähert sich damit, obwohl sie dem traditionellen Förderbegriff verhaftet ist, dem neuen, umfassenden Förderverständnis an, das sowohl die Einzelschule und damit die Rahmenbedingungen vor Ort im Blick hat (vgl. Trautmann/Wischer 2013b) als auch recht umfassend und nicht nur curricular bezogen ist (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 75).

Einen ähnlichen Ansatz verfolgen Klieme und Warwas, die Individuelle Förderung „als erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ (ebd. 2011, S. 805) definieren. Damit legen sie den Fokus deutlich auf die

¹¹ Die Definition von Eckert findet sich im Buch *Was ist guter Unterricht?* von Hilbert Meyer und wird deswegen auch oftmals mit Hilbert Meyer in Verbindung gebracht bzw. mit seinem Namen zitiert (vgl. Meyer 2016, S. 97).

Förderhandlung und folglich auf die zu fördernden Personen. Im Rahmen ihres Definitionsversuchs sind sie sich aber bewusst, dass der Begriff im wissenschaftlichen Diskurs selten zu finden ist, da er ein eigentlich selbstverständliches Merkmal pädagogischen Handelns beschreibt. Sie setzen in diesem Zusammenhang Individuelle Förderung mit dem Begriff der Erziehung gleich (vgl. ebd., S. 807), da Erziehung danach strebt, „die Edukanden im Blick auf Erziehungsziele ‚voranzubringen‘, und zwar in einer gegenüber ungesteuerten Entwicklung fokussierten und beschleunigten Weise, dass Erziehung im weitesten Sinne immer ‚Förderung‘ ist“ (ebd.). Individuelle Förderung kann somit also nicht nur über den Lernbegriff, sondern auch über den Erziehungsbegriff konkretisiert und verstanden werden, was den Begriff sehr komplex und die von Fischer festgestellten fehlenden Arbeitsgrundlagen verständlich erscheinen lässt (vgl. ebd. 2015, S. 19).

Ein weiterer Definitionsansatz liegt, wie bereits erwähnt, darin, dass Individuelle Förderung nicht auf bestimmte Schülergruppen fixiert sein soll, sondern alle Schüler und Schülerinnen berücksichtigen und entsprechend fördern soll. Dieser Aspekt findet sich nicht nur in den Empfehlungen des Forums Bildung von 2001 (vgl. Trautmann/Wischer 2013b), sondern wird auch bei Meyer betont, indem er feststellt, dass Individuelle Förderung alle Schüler und Schülerinnen berücksichtigen soll, da „mit ‚individuellem Fördern‘ nicht nur die Förderung leistungsschwacher Schüler gemeint [ist], für die sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist; vielmehr ist Förderung für alle Schüler in allen Schulformen und Niveaustufen notwendig“ (ebd. 2003, S. 39). Das hier angesprochene Förderverständnis verfolgt somit die Zielsetzung, „alle Förderbedarfe als konstituierend für Individuelle Förderung zu verstehen und einen zielgruppenbezogenen Ansatz zu vernachlässigen“ (Böttcher et al. 2014, S. 75).

Einen differenzierten Blick auf die am Förderprozess beteiligten Akteure und Akteurinnen nimmt Kunze in ihrer Definition vor. So werden laut Kunze unter Individueller Förderung

„alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (ebd. 2016, S. 22).

Im Gegensatz zu den anderen Begriffsverständnissen ist hier nicht nur die Verantwortung der Fördernden für den Verlauf der Förderung von Bedeutung, sondern auch die der Geförderten. Individuelle Förderung ist somit kein einseitiger Prozess, sondern liegt in der Verantwortung aller Beteiligten, wodurch sowohl die fördernde als auch die zu fördernden Personen einen aktiven Part übernehmen. Die Definition ist zudem bewusst ohne bestimmte Zielsetzungen, wie sie z. B. in den Formulierungen der Kultusministerien zu finden sind, verfasst, wodurch eine normative Setzung vermieden werden soll (vgl. ebd. 2016, S. 19). Zielklarheit wird aller-

dings nicht nur von bildungspolitischer Seite suggeriert (vgl. Boller et al. 2008, S. 173), sondern auch in der pädagogischen Literatur. So bedeutet für Eckert Individuelles Fördern, jeder Schülerin und jedem Schüler „die Chancen zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln [...] und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen“ (ebd. 2016, S. 97). Diese Definition greift somit auf das neue, ganzheitliche Förderverständnis (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 75) zurück und ist darauf ausgerichtet, alle Schüler und Schülerinnen entsprechend ihren „individuellen Potenziale[n]“ (Fischer et al. 2015, S. 11) zu fördern.

Dieses ganzheitliche Verständnis von Individueller Förderung wird, verbunden mit der Forderung nach Chancengleichheit, auch in der Definition von Braun und Schmischke aufgegriffen, wonach sich „Kinder und Heranwachsende in ihrer Gesamtpersönlichkeit optimal weiterentwickeln“ (ebd. 2008, S. 8) können, unabhängig davon, ob sich diese Schüler und Schülerinnen dabei im oberen oder unteren Leistungsbereich oder im großen Spektrum dazwischen befinden (vgl. ebd.). Somit wenden sie sich nicht nur vom klassischen Förderverständnis ab, sondern auch von der Idee der Förderung bestimmter Zielgruppen. Zudem verwerfen sie die Auffassung, Individuelle Förderung entspreche einem reinen Kompensationsgeschehen im Sinne eines „Nachhilfeschäfts für Problemfälle“ (ebd., S. 8), wodurch diese Definition am ehesten den Empfehlungen des Forums Bildung entspricht.

Als abschließende Perspektive, aus der Individuelle Förderung definiert und verstanden werden kann, ist Individuelle Förderung als Begabungsförderung bzw. -entwicklung zu nennen, welcher im Kontext des bildungspolitischen Verständnisses in Niedersachsen und damit in dieser Arbeit eine besondere Bedeutung zukommt. Solzbacher et al. haben die wissenschaftliche Literatur zur Begabungsforschung aufgearbeitet und stellen fest, dass es schwierig ist, Begabungen und Begabungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben und empirisch zu erfassen (vgl. ebd. 2012, S. 15). So unterscheiden sich die inhaltlichen Kontexte, in denen die Begriffe Begabung und Begabungsentwicklung verwendet wurden und werden, in einigen Aspekten voneinander. Es zeigt sich beispielsweise, dass sowohl die möglichen thematischen Zusammenhänge, in denen der Begabungsbegriff vorkommt, als auch die Bedeutung von Begabung sehr vielfältig und unterschiedlich sein können. Es besteht einerseits die Auffassung, dass sich eine (Hoch-)Begabung anhand kognitiver Leistungsfähigkeit objektiv feststellen lässt, beispielsweise durch den Einsatz von Intelligenztests zur Ermittlung von Intelligenzquotienten (IQ), die auf die Anfänge der Begabungsforschung (Stern 1912, 1916; Terman 1916) zurückzuführen sind, während andererseits ein breiter angelegtes Verständnis davon ausgeht, dass verschiedene Begabungen das Begabungspotenzial einer Person bilden

und entsprechend vermutlich deutlich mehr Personen – in Abhängigkeit von ihrer individuellen Entwicklung in einzelnen Begabungsbereichen – als (hoch)begabt bezeichnet werden können (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 15). In diesem Sinne erweitert z. B. Gardner den Begriff des Intelligenzbegriffs bewusst und subsumiert darunter mehrere weitere Fähigkeitsbereiche zur Charakterisierung von Begabungspotenzialen von Personen. Dabei verdeutlicht er in seiner Theorie der multiplen Intelligenz die Gleichwertigkeit aller Begabungen, indem er beispielsweise logisch-mathematische, interpersonale und intrapersonale Intelligenz unterscheidet (vgl. ebd. 2005, 2008). Nicht zuletzt durch die kontinuierliche wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Themen um (Hoch-)Begabungen sind in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene Hochbegabungsmodelle entwickelt worden (z. B. Heller 2001; Gagne 2002; Mönks 1999; Renzulli 1986¹²), in deren Zusammenhang festzustellen ist, dass neben der Orientierung an Intelligenzmessungen auch jene Auffassungen von Begabung an Bedeutung gewonnen haben, die Begabung(en) als multidimensional beschreiben und neben den kognitiven Leistungen auch musische, emotionale, motorische und soziale Fähigkeiten bei der Analyse von Begabungspotenzialen mit einbeziehen (vgl. z. B. das Münchener Begabungsmodell nach Heller 2001, S. 23 ff.). Darüber hinaus wird übereinstimmend angenommen, dass alle Menschen Begabungen haben und sich diese im Verlauf des Lebens ausbilden, weiterentwickeln und auch verschieben können. Begabungen werden dabei aber laut Heller auch als Gesamtheit personaler und soziokultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen definiert, sodass Begabungsentwicklung auch als fortschreitender Interaktionsprozess zwischen (personen)internen Anlagefaktoren und externen Sozialisationsfaktoren verstanden werden kann (vgl. ebd. 2008, S. 8). Die Möglichkeit, die Förderung von Begabungen als pädagogische Aufgabe aufzufassen und Begabungsförderung als Unterstützung bei der Begabungsentwicklung bzw. -entfaltung zu betrachten, ergibt sich durch die Wechselwirkung zwischen individuellem Potenzial und der Interaktion mit der pädagogischen und sozialen Umwelt. Individuelle Förderung kann hierbei als eine mögliche Form von Begabungsförderung, wenn sie qualitativ gut ausgeführt wird, bedeutsam und wirkungsvoll für Begabungsentwicklung sein.

In diesem Zusammenhang von Begabungsforschung und -förderung definieren Solzbacher et al. unter Individueller Förderung

„alle pädagogischen Handlungen, die mit der Intention erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, unter Aufdeckung und Berücksichtigung seines spezifischen Potenzials, seiner jesppezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnisse, (Lern-)Wege, (Lern-)Ziele und (Lern-)Möglichkeiten. Ein wichtiger Ausgangspunkt ist dabei die Lebenssituation des Kindes. Zu diesen Handlungen gehört auch die professionelle Reflexion der Bedeutung der Beziehungsebene zwischen PädagogIn und Kind, sowie die Reflexion des Verlaufs der Entwicklung emoti-

¹² Die genauen Literaturangaben finden sich im Literaturverzeichnis.

onal-sozialer und kognitiver Persönlichkeitsmerkmale. Darin eingeschlossen sind die – mit dem Kind gemeinsam zu gestaltenden – fördernden und fordernden Lernumgebungen und Lernprozesse“ (ebd. 2011, S. 38 f.).

Aus dem Begriffsverständnis von Solzbacher et al. gehen umfangreiche Zielsetzungen von Individueller Förderung hervor. So soll neben dem Ausbau von kognitiven Fähigkeiten explizit die emotional-soziale Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden. Diese Erweiterung leitet sich dabei aus der zugrundeliegenden Annahme ab, dass Individuelle Förderung die Begabungen eines Kindes fördert, wobei die Begabungen als „individuelle Fähigkeitspotenziale“ (Heller/Perleth 2007, S. 141) verstanden werden, welche nicht „Fertigkeiten oder Kompetenzen an sich beschreiben, sondern nur die Möglichkeit zu diesen“ (Solzbacher 2013, S. 271). Diese Potenziale sind dabei als dynamisch anzusehen. Ihre Umsetzung in Leistung kann dabei, orientiert am Begabungsmodell nach Heller, durch vielschichtige Faktoren beeinflusst werden, welche u. a. sowohl Umwelt als auch (nicht-kognitive) Persönlichkeitsmerkmale umschließen. Im Zusammenhang mit dieser Definition merkt Solzbacher kritisch an, dass die Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale in der gegenwärtigen Diskussion um Bildung kaum Aufmerksamkeit erhält, im Kontext von Individueller Förderung aber von Bedeutung ist und stärker in den Blick genommen werden sollte. Dementsprechend wird dieser Aspekt in ihrer Definition akzentuiert und soll damit zur Entfaltung der verschiedenen Begabungen seitens der Lernenden beitragen (vgl. ebd. 2013, S. 273).

Wie die vorangegangenen Ausführungen zum Begriff der Individuellen Förderung in der Wissenschaft zeigen, finden sich zahlreiche Definitionen bzw. Beschreibungen mit zum Teil divergierenden Zielsetzungen, was, wie Fischer et al. aufgezeigt haben (vgl. ebd. 2015, S. 19), eine fehlende Arbeitsgrundlage zur Folge hat. Dennoch lassen sich, wie Solzbacher et al. ausführen, verschiedene Gemeinsamkeiten innerhalb der Definitionen erkennen. So verstehen alle Definitionen Individuelle Förderung nicht nur als einen dynamischen Prozess, es liegt ihnen auch ein ähnliches Verständnis von Lernen und Lernentwicklung zugrunde. Lernen wird hierbei als aktives Tun von subjektiver Bedeutung in einer Einheit von Denken und Fühlen verstanden. Außerdem liegt allen Definitionen die Annahme zugrunde, dass individuelles Lernen und individuelles Fördern komplementäre Prozesse sind und dass eine Passung von individuellem Lernen und Lernen im schulischen Gruppenkontext theoretisch und praktisch möglich ist (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 4).

Trotz der Versuche, die Ideen und Konzepte im Kontext der Individuellen Förderung zu schärfen und zu strukturieren, finden sich auch im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Definitionen und Zielsetzungen, sodass auch hier Individuelle Förderung nicht einheitlich definiert werden kann, sondern immer im Zusammenhang mit den verschiedenen Lesarten

und Zielsetzungen gesehen werden muss, was die Schaffung einer einheitlichen Arbeitsgrundlage unmöglich macht.

I.2. Argumente für und Ziele von Individueller Förderung

Im Folgenden sollen die im Zusammenhang mit Individueller Förderung angeführten Argumente und Zielsetzungen dargestellt werden, wobei diese, sofern möglich, in Beziehung mit empirischen Ergebnissen gesetzt werden. Da die in den verschiedenen Diskursen verwendeten Argumente und angestrebten Zielsetzungen immer in Verbindung mit dem Verständnis von Individueller Förderung und mit den verschiedenen Lesarten stehen, erhebt die folgende Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern will vielmehr die Vielfältigkeit der Argumente und Zielsetzungen aufzeigen, die im Kontext des Begriffs der Individuellen Förderung zu finden sind.

I.2.1. Argumente für die Forderung nach Individueller Förderung

„Die Forderung nach Individueller Förderung, nach Unterstützung der Einzelnen beim Lernen und beim Erwachsenwerden ist nicht neu. Wir finden sie als Topos der Reformpädagogik [...] ebenso wie im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970“ (Kunze 2016, S. 16).

Bereits 1976 haben auch Klafki und Stöcker im Kontext der Allgemeinen Didaktik in ihrem Aufsatz „Innere Differenzierung des Unterrichts“, in dem sie Schwierigkeiten und Probleme aufzeigen, Einwände gegen das Prinzip einer möglichst weitgehenden Homogenisierung der lernenden Gruppe erhoben und sich für das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen eingesetzt. So machen sie deutlich, dass

„das Ziel, homogene Gruppen zu bilden, [nur] annäherungsweise erreichbar [wäre], wenn es legitim wäre, ein einziges Auswahlkriterium zugrunde zu legen, oder unter der höchst spekulativen Voraussetzung, alle oder die meisten für Lernprozesse wesentlichen Merkmale seien bei bestimmten Schülergruppen sehr ähnlich ausgeprägt“ (ebd. 1976, S. 500).

Zudem zeigen sie auf, dass die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Lernmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen weitgehend sozialisationsbedingt und damit sozialschichtenbedingt sind. Entsprechend würde eine konsequente Homogenisierung in der Mehrzahl dazu führen, dass Kinder aus verschiedenen Sozialschichten getrennt und unterschiedlich beschult werden würden. Außerdem zeigen sie unter Einbeziehung nationaler und internationaler Studienergebnisse auf, dass es keine empirische Evidenz dafür gibt, dass alle Schüler und Schülerinnen in homogenen Lerngruppen erfolgreicher lernen (vgl. ebd., S. 500 f.). Dagegen können in heterogenen Gruppen, so Klafki und Stöcker, „unterschiedliche Qualitäten einzel-

ner Schüler im gemeinsam zu bewältigenden Lernprozess wirksam werden. Und zwar gilt das in mehrfacher Hinsicht:

1. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Hinblick auf kognitive Schulanforderungen leistungsschwächeren Schüler können nicht nur durch die Anregungen ihrer kognitiv leistungsfähigeren Mitschüler Entwicklungsimpulse erhalten, sondern ihnen wird – bei variabel gestalteter innerer Differenzierung – die Möglichkeit gegeben, eigene Fähigkeitsdimensionen – z. B. emotional-expressiv oder organisatorisch-praktische – in den unterrichtlichen Arbeits- und Kommunikationsprozeß einzubringen.
2. Die bewußte Bemühung des Lehrers, durch Innere Differenzierung verschiedene Persönlichkeitsdimensionen der Schüler anzusprechen, kann Anreize für jeden Schüler bieten, über das Ins-Spiel-Bringen und die positive Erfahrung und Bestätigung seiner ‚Stärken‘ andere, weniger entwickelte eigene Fähigkeiten auszubilden.
3. Für die zu einem bestimmten Zeitpunkt kognitiv leistungstärkeren Schüler kann eine mehrdimensional angelegte Unterrichtsgestaltung im Sinne Innerer Differenzierung insofern eine entscheidende Förderung bedeuten, als sie wesentliche Fähigkeiten anspricht, die bei homogener Gruppenbildung kaum oder in geringerem Maße herausgefordert werden: z. B. die Fähigkeit, anderen sachgemäße Hilfen im Lernprozeß zu geben, die Fähigkeit, einen Kooperationsprozeß durch bewußte Selbstdisziplin und Kontrolle einer Dominanztendenzen zu fördern usw.“ (ebd. 1976, S. 502f.).

Klafki und Stöcker fassen ihre aufgezeigten Befunde und Argumente abschließend noch in Begründungen und Zielsetzungen für Innere Differenzierung, also für die Förderung aller Schüler und Schülerinnen in heterogenen Lerngruppen zusammen. So soll „Innere Differenzierung [...]“:

- der Zielsetzung optimaler Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen;
- die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen und ihre wechselseitige Beziehung anregen und unterstützen;
- die Selbstständigkeit jedes einzelnen Schülers fördern, ihn also ‚das Lernen lehren‘ oder besser: ‚das Lernen lernen lassen‘;
- die Kooperationsfähigkeit der Schüler, ihre Fähigkeiten zu bewußtem sozialem Lernen und in diesem Rahmen ihre Kooperationsfähigkeit entwickeln (während der herkömmliche, undifferenzierte Klassenunterricht den einzelnen Schüler, ob gewollt oder ungewollt, weitgehend isoliert)“ (ebd. 1976, S. 503).

Verbunden mit dieser Forderung nach Lernen in heterogenen Lerngruppen und der damit verbundenen Individuellen Förderung machen sich die beiden Autoren auch Gedanken, welche Voraussetzungen geschaffen bzw. welche Gesichtspunkte beachtet werden müssen, damit Innere Differenzierung im Unterricht verwirklicht werden kann. Dabei stellen sie fest, dass „es sich dabei um hohe Anforderungen sowohl an die Schüler wie an die Lehrer handelt [...], daß bisher zwar das Postulat Innere Differenzierung häufig vertreten wird, wir in der Wirklichkeit des Unterrichts aber nur sehr bescheidene Anfänge in diese Richtung vorfinden“ (ebd. 1976, S. 503).

Entsprechend haben Klafki und Stöcker 1976 nicht nur Argumente für das Lernen in heterogenen Gruppen und Individuelle Förderung erarbeitet, sondern bereits damals auf mögliche

Probleme und Schwierigkeiten in der Umsetzung aufmerksam gemacht und mögliche Lösungsansätze aufgezeigt (vgl. ebd. 1976, S. 503 ff.). Wie die vorhergehenden Ausführungen zum Begriff der Individuellen Förderung aufzeigen konnten, konnten sich Klafki und Stöcker mit ihren Einwänden gegen die weitgehende Homogenisierung der lernenden Gruppen und mit der Forderung nach Individueller Förderung nicht durchsetzen.

Erst mit dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen bei den ersten PISA-Ergebnissen im Jahr 2001 rückten sowohl Individuelle Förderung als auch die Argumente von Klafki und Stöcker wieder in das bildungspolitische und schulpädagogische Blickfeld. Neben ihren weiterhin aktuellen Argumenten lassen sich in Bezug auf die heutigen Diskurse weitere Argumente für die Forderung nach Individueller Förderung anführen. So sind auf der einen Seite der Erfolg der skandinavischen PISA-Siegerländer, in denen vor allem das Unterrichtsprinzip der Individuellen Förderung praktiziert wird, sowie auf der anderen Seite die in den deutschen Schulen vorfindbaren Chancenungleichheiten Argumente für die Forderung nach Individueller Förderung (vgl. Solzbacher 2013, S. 270). Mit Individueller Förderung könnten nämlich, so der Arbeitsstab Forum Bildung, Benachteiligungen vermieden und abgebaut sowie Begabungen erkannt und gefördert werden (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001, S. 7). Dadurch wäre es möglich, Chancengleichheit herzustellen und Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, sich entsprechend ihren Potenzialen zu entwickeln (vgl. Fischer et al. 2015, S. 11), eben genau das, was laut den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU in Deutschland nicht genug umgesetzt wird und wodurch vor allem Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten benachteiligt werden. Aber auch Schüler und Schülerinnen mit Leistungsstärken oder besonderen Lernpotenzialen werden in Deutschland, so die weiteren Befunde der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, nicht ausreichend gefördert. Mit der Ausrichtung der Individuellen Förderung auf die individuellen Potenziale aller Schüler und Schülerinnen im deutschen Schulsystem sollen sowohl Leistungsexzellenz gefördert als auch Leistungsschwierigkeiten überwunden werden (vgl. Fischer et al. 2015, S. 11). So wird der Schlüssel zu einem fairen und leistungsstarken Bildungssystem in der Individuellen Förderung aller Schüler und Schülerinnen gesehen (vgl. Dräger 2009, S. 4). Des Weiteren nennt Solzbacher mit Blick auf die bildungspolitischen Gründe „die messbaren Erfolge bzw. die hohe Reputation von reformpädagogisch orientierten Schulen als weiteres Argument für mehr individuelle Förderung in der Schule“ (ebd. 2013, S. 270).

Neben den bildungspolitischen Gründen, ausgelöst durch die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien und die damit verbundene Diskussion um Individuelle Förderung im

deutschen Schulsystem, lassen sich auch schulische Veränderungen als weitere Gründe für die Forderung nach Individueller Förderung anführen. So liegen gewichtige Gründe für mehr Individuelle Förderung im Bereich der Sekundarstufen in den Veränderungen in den Grundschulen. Denn Grundschulen setzen zumindest tendenziell schon länger auf eine stärkere Individualisierung der Lehr-Lern-Arrangements (vgl. z. B. Hanke 2006; Hinz/Schumacher 2006; Inckemann 2014). Dies wird beispielsweise auch durch die Studie von Solzbacher et al. an niedersächsischen Grundschulen belegt. „So geben fast 90 % der befragten Lehrkräfte an, dass individuelle Förderung an der Schule, an der sie tätig sind, praktiziert wird“ (Solzbacher et al. 2013, S. 273). Die von Kunze und Solzbacher im kleineren Rahmen durchgeführte Studie „Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zu individueller Förderung in der Sekundarstufe I“ hat ergeben, dass zwar alle Befragten bis auf einen Individuelle Förderung als wichtiges anzustrebendes Ziel halten, aber nur 75 % der Lehrkräfte in den Hauptschulen und den Gymnasien sowie 50 % der Realschullehrkräfte bestätigen, dass aus Sicht der Befragten Individuelle Förderung in allen Schulen eine größere Rolle spielt als noch vor einigen Jahren (vgl. Solzbacher 2016, S. 35). Diese Diskrepanz bringt bzw. sollte die weiterführenden Schulen in Zugzwang bringen (vgl. Kunze 2016, S. 18), zumal die überwiegend guten Erfahrungen und Forschungsbefunde mit integrativem bzw. gemeinsamem Unterricht, die vom Konzept her teils binnendifferenzierend, teils individualisierend sind, dies unterstützen (vgl. Brügelmann 2003, S. 63 f.; Graumann 2014, S. 102).

Ein weiterer Grund für die Forderung nach Individueller Förderung liegt in den neueren Erkenntnissen der Forschung, genauer in denen der Lernpsychologie, „die die Individualität etwa von Lernwegen, Lernbedürfnissen, Lernmotivationen herausstellen“ (Solzbacher 2013, S. 271). So hat sich das Lernverständnis im letzten Jahrhundert von einem überwiegend kausal orientierten Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion und instruktiver Übertragung von Wissen basiert, zu einem situierten Lernbegriff entwickelt, der sich auf Handlungen, Wachstum und konstruktive Wirklichkeitsaneignung in dafür angemessenen Lernumgebungen bezieht. Im Mittelpunkt steht dabei, dass jedwedes Lernen nur vom Lernenden selber initiiert und durchgeführt werden kann, wodurch der Prozess des eigenverantwortlichen, selbstorganisierten und persönlichkeitsentfaltenden Lernens eine zentrale Bedeutung erhält (vgl. Arnold/Schüssler 1998). Somit scheinen „am ‚imaginären Durchschnittsschüler‘ ausgerichtete Instruktionen bzw. ein Lernen im Gleichschritt [...] wenig aussichtsreich“ (Wischer 2011, S. 51). Aber auch die Lehr-Lern-Forschung, die auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler und Schülerinnen verweist und ableitend zu der Gestaltung eines adaptiven Unterrichts im Sinne einer verstärkten Individualisierung und Differenzierung auf-

fordert, unterstützt die Argumentation der Forderung nach Individueller Förderung (vgl. Trautmann/Wischer 2013a).

Zudem finden sich aber auch gesellschaftliche Herausforderungen, welche die Forderung nach Individueller Förderung begründen. So ist Heterogenität längst in den Schulen angekommen und veränderte Familienformen sowie kulturelle und religiöse Vielfalt prägen die schulischen Verhältnisse. Gefordert wird, resultierend aus einem stärkeren Bewusstsein für das Vorhandensein heterogener Lerngruppen, dementsprechend eine Schule, die Unterschiedlichkeit und Heterogenität als Chance sieht und die unter Bildungsgerechtigkeit auch die Verantwortung erkennt, jedem einzelnen Kind gerecht zu werden (vgl. z. B. Trautmann/Wischer 2008, S. 166; Fischer et al. 2015, S. 5). Entsprechend stehen die beiden Begriffe Heterogenität und Individuelle Förderung in einer engen Verbindung zueinander. Unter dem Oberbegriff der Individuellen Förderung werden Maßnahmen gemeint, die den Aufbau einer „anders gelagerte[n] Förderung“ (Boller et al. 2008, S. 170) begünstigen, die die Aufmerksamkeit stärker auf die Individualisierung der Lernprozesse richten sowie auf eine zunehmende innere Differenzierung des Unterrichts und in diesem Zusammenhang Methodenvariation und -vielfalt sowie eine Diagnostik des Lernstandes fokussieren (vgl. ebd.). Dabei geschieht dies laut Wischer oftmals im Sinne der „Wiederaufnahme altbekannter [...] reformpädagogischer Methodenpostulate“ (ebd. 2007, S. 34).

Daneben spielt auch das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern eine große Rolle. So wird die Schulform des Gymnasiums immer attraktiver, während sich vor allem die Hauptschulen mit sinkenden Schülerzahlen konfrontiert sehen. Im Umkehrschluss bedeutet diese Entwicklung, dass die Gymnasien somit eine veränderte Schülerschaft zu Schulabschlüssen führen müssen, die sich dagegen in ihren Ansprüchen und Inhalten kaum verändert haben (vgl. Kunze 2016, S. 18). Deutlich wird dies auch daran, dass zahlreiche Eltern für ihre Kinder Nachhilfe zur Unterstützung engagieren. Je nach Untersuchungsansatz wird festgestellt, dass zwischen einem Sechstel und einem Viertel aller Schülerinnen und Schüler diese Form der außerschulischen Unterstützung wahrnimmt (vgl. Hurrelmann 2006; Institut für Jugendforschung 2003; Klemm/Hollenbach-Biele 2016). Diese Inanspruchnahme von Nachhilfe wird dabei auch als Versagen sowohl der deutschen Schulen als auch der deutschen Bildungspolitik gewertet. Entsprechend ist es naheliegend, dass die Schulen ihre Qualität verbessern und dem einzelnen Schüler und der einzelnen Schülerin mehr Unterstützung anbieten sollen, um auch den Lernenden gerecht zu werden, die keine Nachhilfe in Anspruch nehmen oder in Anspruch nehmen können (vgl. Kunze 2016, S. 18).

Hinzu kommen weitere gesellschaftliche Veränderungen, auf die, so wird vermutet, mit strukturellen Veränderungen im Bildungssystem reagiert werden muss. So sehen sich die Schulen aktuell mit den Konsequenzen des demografischen Wandels konfrontiert, was auf der einen Seite dazu führt, dass zahlreiche Schulstandorte, resultierend aus rückläufigen Schülerzahlen, von der Schließung bedroht sind, und auf der anderen Seite, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft beispielsweise aufgrund eines zunehmenden Anteils von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund verändert (vgl. Burckhart-Ropohl 2013, S. 25). Zudem breitet sich aber auch die Sorge um eine ausreichende Versorgung mit qualifizierten Nachwuchskräften in Deutschland aus (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang könnte eine gelingende Förderung eine Möglichkeit sein, den gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen und mit dem Konzept der Individuellen Förderung nicht nur guten Unterricht, sondern auch gelingende Schulentwicklung zu praktizieren. Zudem muss Individuelle Förderung zukünftig auch im Hinblick auf die aktuelle Diskussion um Inklusion in den Blick genommen werden. So erfordert das mit Inklusion verbundene Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen nicht nur in der Schule, sondern auch an der Gesellschaft ein Umdenken, in dessen Zusammenhang die Individuelle Förderung „als Brückenschlag hin zu einem inklusiven Bildungssystem verstanden werden kann“ (Fischer et al. 2015, S. 12).

Neben bildungspolitischen, schulischen und gesellschaftlichen Gründen stellt auch der soziologische Befund einen gewichtigen Begründungshintergrund für die stärkere Beachtung des Individuums dar, da sich Lebensverhältnisse und Lebensentwürfe heute immer stärker individualisieren. Dabei bietet diese Individualisierung auf der einen Seite den Kindern und Jugendlichen mehr Freiheit, auf der anderen Seite wird aber die Verantwortung für das Gelingen oder Scheitern dem Einzelnen aufgebürdet (vgl. Kunze 2016, S. 18). Wie die Kinder- und Jugendforschung zeigt, erzeugt dies sowohl Individualisierungsgewinner als auch Individualisierungsverlierer (vgl. Schröder 1995, S. 223). Gegen diese Diagnose ist allerdings einschränkend eingewandt worden, dass die empirische Forschung zeige, „dass die Annahme einer radikalisierten Individualisierung einen Mythos darstelle, dessen pädagogische Inanspruchnahme zu einer unangemessenen Interpretation der Erziehungswirklichkeit führt“ (Dollinger 2007, S. 83).

Auch der in der Pädagogik geführte Heterogenitätsdiskurs ist von entscheidender Bedeutung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Emmerich/Hormel 2013; Koller/Casale/Ricken 2014; Walgenbach 2014; Budde et al. 2015). So wurde in einer kaum noch überschaubaren Zahl von Untersuchungen die Relevanz von Verschiedenheit für Bildung und Erziehung herausgearbeitet. So unterscheiden sich die Lernenden beispielsweise hinsichtlich Alter, Geschlecht, sozio-

ökonomischer Herkunft, Sprache, Migrationshintergrund, Milieu, Behinderung, Begabung/Leistungsvoraussetzung oder ihrer Lernleistung. Entsprechend ist es nachvollziehbar, dass ein mit diesen Argumenten geführter Diskurs wichtige Argumente liefert, damit auch in der Schule die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen stärker beachtet wird. So unterschiedlich, wie die Individuen sind, so unterschiedlich muss letztlich auch ihre Förderung sein. Allerdings ist die Umsetzung dieses Anspruchs in der Schule sehr schwierig, da sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur in einer der oben genannten Dimensionen unterscheiden, sondern immer zugleich auch in mehreren und zudem auch noch in vielerlei Hinsicht. Entsprechend ist im Heterogenitätsdiskurs immer wieder darauf verwiesen worden, dass Verschiedenheit nur im Zusammenhang mit Gleichheit denkbar ist.

„Heterogenität [...] ist nur die eine Seite der Medaille; sie ist nicht von Homogenität zu trennen. Beides ist tief in der modernen Gesellschaft verankert. Gleichheit und Differenz stehen in einem Spannungsverhältnis, das nicht einseitig aufzulösen ist. Deshalb greift Heterogenität als neues Leitbild zu kurz.“ (Wenning 2004, S. 565)

Bräu macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass zwar jedes Kind einen Anspruch darauf hat, in seiner Einzigartigkeit und Eigenart gesehen zu werden, es hat ein Recht auf Differenz. Gleichzeitig hat das Kind aber auch einen Anspruch darauf, als eines unter Gleichen behandelt zu werden und gleichberechtigt zu sein (vgl. ebd. 2005, S. 138). Entsprechend kommt es hier an den Schulen zu einem Spannungsverhältnis zwischen der Frage nach der Bildungsgerechtigkeit und dem Respekt vor dem Recht des Einzelnen. Die Bereitstellung des gleichen Bildungsangebotes führt nämlich aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen zur Nutzung des Angebotes zu unterschiedlicher realer Nutzung und damit dazu, dass ein homogenes Angebot Leistungsheterogenität erzeugt. Entsprechend darf bei der Auseinandersetzung mit Individueller Förderung der Aspekt der zwei Seiten der Medaille nicht außer Acht gelassen werden.

Aufgrund des unterschiedlichen Verständnisses, der verschiedenen Lesarten von Individueller Förderung und der damit einhergehenden fehlenden einheitlichen Arbeitsgrundlage über das, was unter Individueller Förderung zu verstehen ist, als auch aufgrund der mit Blick auf den Heterogenitätsdiskurs aufgezeigten Komplexität und Widersprüchlichkeit des Feldes ist davon auszugehen, dass es neben den hier genannten Argumenten zahlreiche weitere Argumentationsansätze für die Forderung nach Individueller Förderung gibt, die dann mit den jeweiligen individuellen Definitionen und Zielsetzungen von Individueller Förderung in Verbindung stehen.

I.2.2. Ziele von Individueller Förderung

Die Ziele der Individuellen Förderung scheinen, wie Kunze deutlich macht, schon im Begriff selber zu stecken. Es geht um die Unterstützung der einzelnen Schüler und Schülerinnen (vgl. ebd. 2016, S. 20). Eine Analyse der einschlägigen Dokumente im aktuellen Diskurs im Hinblick auf die mit Individueller Förderung verbundenen Zielsetzungen offenbart dann aber, dass es nicht nur kein einheitliches Begriffsverständnis gibt, sondern dass mit Individueller Förderung ganz unterschiedliche, zum Teil sogar konträre Ziele verfolgt werden. Kunze führt in diesem Zusammenhang folgende Zielsetzungen auf, die mit Individueller Förderung erreicht werden sollen.

So wird in den bildungspolitischen Dokumenten ganz klar die Umsetzung des *Menschenrechts auf Bildung* und freie Entfaltung der Persönlichkeit in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Kunze 2016, S. 20; Hervorhebung im Original). Das Recht auf Bildung, das seinen Ursprung in der im Jahr 1948 herausgegebenen Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hat, ist sowohl national als auch international sowie regional verbindlich und in verschiedenen politischen Steuerungsinstrumenten verankert¹³ (vgl. Müller-Using 2012, S. 321). In der UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 sind neben dem Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung im Artikel 28 sowie im Artikel 29 die Ausrichtung und die Aufgaben von Bildungszielen und Bildungseinrichtungen definiert. So beinhaltet laut UN-Konvention das Recht auf Bildung des Kindes neben der Verpflichtung auf Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildung auch die Forderung, eine Art von Bildung anzubieten, die die unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse¹⁴ von Kindern aufgreift und diesen gerecht wird. Letztendlich soll das Recht auf Bildung auf der Grundlage von Chancengleichheit verwirklicht werden. So gesehen beschreibt das Recht auf Bildung also das Anrecht der Menschen auf Bildung und die damit verbundene freie Entfaltung der Persönlichkeit, welches in den bildungspolitischen Dokumenten in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. Kunze 2016, S. 20).

Ergänzen ließe sich in diesem Zusammenhang noch das *Recht auf gesellschaftliche Teilhabe*, das heute, so Kunze, ohne eine solide Allgemeinbildung, ohne gewisse Basiskompetenzen nicht eigenständig wahrzunehmen ist. So soll z. B. die Förderung von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen dazu beitragen, dass „die Chance[n] auf einen Schulabschluss sowie die erfolgreiche Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben für alle Schülerinnen und Schüler erhöht werden“ (www.kmk.org/Förderstrategien für leistungsschwächere

¹³ Wie z. B. dem Internationalem Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, die Konvention über die Rechte des Kindes und die europäische Sozialcharta (vgl. Müller-Using 2012, S. 321).

¹⁴ Dazu zählen u. a. Migration, unterschiedliche soziokulturelle Kontexte, Behinderungen oder die Individualität von Lernzugängen und Begabungen.

Schülerinnen und Schüler). Individuelle Förderung kann aber auch primär als eine Möglichkeit verstanden werden, junge Menschen für die Anforderungen der Gesellschaft und/oder der Wirtschaft „passend“ zu machen. Bei einer Orientierung auf *praktische Tauglichkeit* wären dann zuallererst jene Kompetenzen zu entwickeln, die aktuell gebraucht werden. Des Weiteren kann Individuelle Förderung aber auch als ein Weg gesehen werden, auf dem alle Schüler und Schülerinnen zum *Erreichen der Bildungsstandards*, also einer festgelegten Norm, gebracht werden. Ganz anders liegt der Akzent, wenn das vorrangige Ziel der Individuellen Förderung in *der Stärkung der Eigenheiten* und jener Seiten gesehen wird, die den Jugendlichen selbst besonders wichtig sind (vgl. Kunze 2016, S. 20). Ein weiteres mögliches Ziel von Individueller Förderung kann auch die *Verbesserung von Selektionsentscheidungen* sein, also z. B. keinen Schüler oder keine Schülerin wegen zu geringer Deutschkenntnisse an die Hauptschule zu schicken. Konträr dagegen wäre das Ziel, über Individuelle Förderung *mehr Integration* zu ermöglichen und so auf Selektionsentscheidungen beispielsweise nach Schulform verzichten zu können oder sie hinauszuschieben. Als vorrangiges Ziel kann aber auch gesehen werden, *die Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe nicht zu groß werden zu lassen*, entweder im Hinblick auf die kognitiven Leistungen und/oder im Hinblick auf die emotionale, soziale oder motorische Entwicklung der Schüler und Schülerinnen. Dabei kann dahinter die ganz pragmatische Absicht stehen, gemeinsamen Unterricht überhaupt noch realisieren zu können. In diesem Zusammenhang zielt Individuelle Förderung dann darauf ab, gravierende *Schwächen auszugleichen*, Über- und Unterforderung zu vermeiden. Dagegen kann eine auf die Ausschöpfung aller Begabungspotenziale und die Gewährung optimaler Entwicklungsbedingungen orientierte Individuelle Förderung *die Zunahme der Heterogenität* nicht nur in Kauf nehmen, sondern sogar anstreben. Ein weiteres Ziel könnte zudem im dauerhaften *Umbau des Systems Schule* gesehen werden, da eine methodisch vielfältige, umfassend realisierte Individuelle Förderung gravierende Einschnitte in übliche Organisations- und Arbeitsweisen von Schulen bedeutet und entsprechend durchaus als Anstoß für Reformen wirken kann. Zudem könnte ein vorrangiges Ziel auch der *Ausgleich vorhandener Benachteiligungen* und die Prävention künftiger Nachteile durch misslingende Bildungskarrieren sein (vgl. Kunze 2016, S. 20).

Derzeit, so stellt Kunze fest, lässt sich im Kontext der Diskussion um Individuelle Förderung keine klare Bevorzugung oder Abweisung einzelner dieser Ziele erkennen, sie verweist in diesem Zusammenhang aber auch darauf, dass die Zielsetzungen von Individueller Förderung auch immer etwas mit den Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zu tun haben, da von den Zielen u. a. abhängt, was an Individueller Förderung in den Schulen tatsächlich praktiziert

wird und wie in diesem Zusammenhang die Ressourcen verteilt werden (vgl. ebd. 2016, S. 20 f.). Eine Auseinandersetzung mit den teils konträr zueinanderstehenden Zielen ist aber dennoch notwendig. So verweisen Trautmann und Wischer zu Recht darauf, dass die pädagogische Reformdebatte wie auch die bildungspolitische Diskussion Gefahr laufen, Differenzen in den Zielperspektiven auszublenden“ (ebd. 2011, S. 154) und damit auch Gerechtigkeitsfragen nicht [zu] thematisieren (vgl. Wischer/Trautmann 2014, S. 109 f.).

Die von Kunze aufgezeigte Vielfalt bei den mit Individueller Förderung verbundenen Zielsetzungen zeigt sich auch beim genaueren Blick in die landesspezifischen Dokumente, wo – wenn überhaupt Ziele genannt werden – verschiedene Zielsetzungen von Individueller Förderung zu finden sind. So wird in NRW mit Individueller Förderung das Ziel verbunden bzw. angestrebt, die Lernpotenziale aller Schüler und Schülerinnen durch die Schule voll auszuschöpfen und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aller Kinder und Jugendlichen Rechnung zu tragen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; Stichwort Individuelle Förderung). In der Handreichung *Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen. Handreichung zu Grundlagen und Möglichkeiten der Umsetzung am Berufskolleg*, herausgegeben von der Bezirksregierung Münster (NRW), wird die Zielsetzung von Individueller Förderung noch konkretisiert. So soll durch Individuelle Förderung die berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz eines jeden Lerners erhöht werden. Zudem ist für die Berufskollegs mit dem Thema Individuelle Förderung das Ziel verbunden, die hohen Abbrecherquoten sowie die Zahlen der Nichtversetzungen und des Nichtbestehens bei den Berufsabschlussprüfungen zu minimieren. Zudem soll Individuelle Förderung die Schul- und Unterrichtsqualität sichern und weiterentwickeln (vgl. *Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen. Handreichung zu Grundlagen und Möglichkeiten der Umsetzung am Berufskolleg* 2011, S. 11 f.). In Baden-Württemberg dagegen ist vorrangiges Ziel der Bildungspolitik, Chancengerechtigkeit herzustellen, wozu Individuelle Förderung entscheidend beiträgt. Individuelle Förderung wird dabei, so die Broschüre *Individuelle Förderung am Gymnasium*, als Chance und Auftrag gesehen, um der Verschiedenheit der Schüler und Schülerinnen zu begegnen, Stärken und Schwächen zu erkennen und die Schüler und Schülerinnen entsprechend richtig zu unterstützen und sie in ihrer Entwicklung optimal fördern zu können (vgl. *Individuelle Förderung am Gymnasium* 2014, S. 3). Übergeordnetes Ziel aller Maßnahmen ist dabei, dass die Schüler und Schülerinnen die Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse und die eigene Lernentwicklung übernehmen (vgl. *Individuelle Förderung am Gymnasium* 2014, S. 7). In den vom Hessischen Kultusministerium 2012 unter dem Titel *Individuelle Förderung ⇔ Individualisiertes Lernen* herausgegebenen Orientierungs-

grundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung, die den schulischen Akteuren und Akteurinnen Anknüpfungspunkte für die Umsetzung der Individuellen Förderung bieten sollen, werden dagegen gar keine landesspezifischen Ziele der Individuellen Förderung genannt, sondern die im pädagogischen und öffentlichen Diskurs genannten Zielsetzungen zusammengetragen und systematisiert. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die im Einzelnen aufgeführten Ziele teilweise miteinander verschränkt sind sowie teilweise auch als Weg zum Ziel betrachtet werden können (vgl. Kultusministerium Hessen; Individuelle Förderung \Leftrightarrow Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung 2012, S. 19). Folgende Zielsetzungen werden dabei genannt:

„I. Individualisierte Unterstützung aller Schüler/innen in allen Schulformen

Zugangsweisen und Prinzipien

- Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit, gesellschaftlicher Teilhabe und beruflicher Entwicklung; gleiche Chancen auf Teilhabe und Exzellenz
- Anerkennung, Wertschätzung und Integration von Verschiedenheit
- Ausbau und Ausschöpfung von Stärken, Potenzialen und Kompetenzen
- Abbau von Schwächen und Problemen, Ausgleich vorhandener Benachteiligungen
- Subjekt- und Entwicklungsorientierung, Persönlichkeitsentfaltung, Zukunftsbewältigung
- Vermeidung von Versagensgefühlen und Beschämung, Verbesserung der Schulmotivation und Lernfreude
- Berücksichtigung von persönlichen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Bedarfen

Ziele und Erfolgskriterien – auch im Hinblick auf PISA 2009

- Schaffung und Stärkung von Basiskompetenzen und Schlüsselkompetenzen
- Reduktion der großen Anzahl der Schüler/innen mit den unteren Lesekompetenzstufen, Prävention von funktionalem Analphabetismus
- Verbreiterung und Verlängerung der Leistungsspitze in mehreren Bereichen
- Verringerung des großen Abstands in der mathematischen Kompetenz zu PISA-Siegerländern
- Verkleinerung der großen Streuung in der naturwissenschaftlichen Kompetenz
- Verringerung des hemmenden Einflusses der sozialen Herkunft (einschließlich Migrationshintergrund)
- Verbesserung der Lesekompetenz besonders bei Jungen (Genderausgleich)
- Verbesserung der mathematischen Kompetenz besonders bei Mädchen (Genderausgleich)
- Verstärkung der kognitiven Aktivierung für alle Schülerinnen und Schüler

II. Ermöglichung von bruchlosen Lernbiografien

- Ermöglichen von Abschlüssen und Anschlüssen, Erleichterung von Übergängen
- Prävention künftiger Nachteile, ‚Vorhilfe‘ und Prävention statt Nachhilfe und Intervention
- Schaffung von Kompetenzen, Orientierung an Bildungsstandards
- Verbesserung des Umgangs mit Lebenszeit durch Reduzierung von Rückstellungen und Klassenwiederholungen
- Verringerung der Anzahl von leistungsschwächeren Schüler/innen und Jugendlichen ohne Schulabschluss
- Prävention von Schulversagen, Schulverweigerung, Schulabbruch und Ausbildungsabbruch
- Erweiterung der Aufstiegsmöglichkeiten/Durchlässigkeit nach oben innerhalb der Schule, zwischen den Schulformen und nachschulisch‘ (Kultusministerium Hessen; Individuelle Förderung \Leftrightarrow Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung 2012, S. 19 f.).

Diese Auflistung und vor allem die Tatsache, dass in bildungspolitischen Dokumenten so eine Auflistung überhaupt vorgenommen wird, macht noch einmal deutlich, wie unkonkret Individuelle Förderung und die mit dem Begriff verbundenen Zielsetzungen sind, und bestätigt die zu Beginn aufgezeigte Problematik des Begriffs.

Auch im schulischen Kontext selber finden sich verschiedene Zielsetzungen von Individueller Förderung, da, obwohl die meisten der in der Studie von Solzbacher¹⁵ et al. befragten Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen Individuelle Förderung als konkrete Handlung bzw. als Methode verstehen, die dazu eingesetzt wird, damit jedes Kind gemäß seinem Entwicklungs- und Leistungsstand unterstützt werden kann (vgl. Solzbacher 2013, S. 273), die Zielsetzungen Individueller Förderung jedoch von den Lehrern und Lehrerinnen unterschiedlich definiert werden. So ist das am weitesten verbreitete Ziel die Unterstützung schwacher Schüler und Schülerinnen. Aber auch die Unterstützung von Schülern und Schülerinnen entsprechend ihrer Lernausgangslage ist ein Ziel von Grundschullehrkräften ebenso wie die Förderung starker Schüler und Schülerinnen, während dagegen die Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation sowie die Bildung der Persönlichkeit nur von etwa zwei Dritteln der Befragten als oberstes Ziel genannt wird (vgl. Behrensen et al. 2012, S. 2 f.; Solzbacher 2013, S. 273 f.; Solzbacher et al. 2012, S. 52 ff.). Dieser Unterschied in den Zielsetzungen bei gleichem bzw. ähnlichem Verständnis von Individueller Förderung lässt vermuten, dass die Lehrkräfte Individuelle Förderung individuell entsprechend ihren Zielsetzungen umsetzen.

Im Rahmen der Sekundarstufenuntersuchung von Kunze und Solzbacher¹⁶ ergeben sich weitere Ziele, die mit Individueller Förderung verbunden werden können. So dominiert bei den Definitionen „die individuelle Förderung auf dem Hintergrund einer Stärken-/Schwächen-Analyse der Schülerinnen und Schüler. Das heißt, individuelle Förderung dient hier vor allem dazu, die Stärken aus- und die Schwächen abzubauen“ (Solzbacher 2013, S. 274; Solzbacher 2016, S. 37), und nicht dazu, auf die Neigungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen einzugehen. Es dominiert die Individuelle Förderung als Anpassung an Leistungsanforderungen, wobei für die Stärkeren und Schwächeren jeweils die optimalen Lernmethoden gefunden werden sollen (vgl. Solzbacher 2016, S. 37).

Auch hier ist davon auszugehen, dass es aufgrund des unterschiedlichen Verständnisses und der verschiedenen Lesarten von Individueller Förderung und der damit einhergehenden feh-

¹⁵ Solzbacher, C./Behrensen, B./Sauerhering, M./Schwer, C.: Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften, Köln 2012. Für genaue Informationen zur Studie siehe II Kapitel, Abschnitt 3.2.

¹⁶ Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.). Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5., aktualisierte Auflage, Baltmannsweiler 2016. Für genaue Informationen zur Studie siehe II. Kapitel, Abschnitt 3.2.

lenden einheitlichen Arbeitsgrundlage über das, was unter Individueller Förderung zu verstehen ist, neben den erwähnten Zielen weitere Zielsetzungen im Zusammenhang mit Individueller Förderung gibt, die wie die verschiedenen Argumente für Individuelle Förderung dann mit den jeweiligen individuellen Definitionen und Argumentationen für die Forderung nach Individueller Förderung in Verbindung stehen.

Insgesamt konnte bezogen auf die Argumente und Zielsetzungen im Kontext des Diskurses zur Individuellen Förderung aufgezeigt werden, dass diese nicht nur sehr vielfältig und unterschiedlich, zum Teil auch konträr sind, sondern sich auch beliebig aufzählen und entsprechend auswechseln lassen. Somit bleibt offen, was mit Individueller Förderung warum erreicht werden soll bzw. überhaupt erreicht werden kann.

I.2.3. Zusammenfassende Bewertung der theoretischen Grundlagen der Individuellen Förderung

Zusammenfassend kann über die theoretischen Grundlagen der Individuellen Förderung festgehalten werden, dass diese sehr vielfältig, zum Teil sogar konträr sind, was auch nach einer ausführlichen Auseinandersetzung mit Individueller Förderung im bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs eine klare Definition von Individueller Förderung und damit die Schaffung einer einheitlichen Arbeitsgrundlage unmöglich macht. Zudem, so hat die Auseinandersetzung mit dem Begriff in den verschiedenen Diskursen gezeigt, ist es sinnvoll, den Begriff der Individuellen Förderung innerhalb der verschiedenen Diskurse zu betrachten und eine Trennung dieser vorzunehmen, um, wie hier geschehen, die unterschiedlichen Blickwinkel und die daraus resultierenden Definitionen, aber auch die mit Individueller Förderung jeweils verbundenen Argumentationen und Zielsetzungen aufzeigen und verständlich machen zu können. So konnte in den vorangegangenen Ausführungen nicht nur die Stellung des Begriffs der Individuellen Förderung als zentrale Leitlinie in der aktuellen bildungspolitischen, wissenschaftlichen und auch schulpraktischen Diskussion, sondern auch seine vielfältigen Anwendungsbereiche sowie die Existenz der verschiedenen, teils konträren Begriffsauslegungen und Argumentationen für die Forderung nach Individueller Förderung und die damit verbundenen Zielsetzungen in der Bildungspolitik, den administrativen Vorgaben, der Wissenschaft sowie der schulischen Praxis aufgezeigt und begründet werden. Zudem wurde dabei deutlich, dass bei der Auseinandersetzung mit Individueller Förderung nicht nur zwischen den verschiedenen Diskursen unterschieden werden muss, sondern auch zwischen den verschiedenen Interessensgruppen und Ebenen, die alle neben einem individuell konnotierten Verständnis nicht nur unterschiedliche Argumente für die Forderung nach Individueller Förde-

rung haben, sondern auch unterschiedliche Zielsetzungen mit Individueller Förderung verbinden. Letztendlich bedeutet diese große Vielfalt des Begriffs der Individuellen Förderung hinsichtlich der verschiedenen Definitionen und der mit der Forderung nach Individueller Förderung verbundenen Argumentationen und Zielsetzungen, dass trotz einer von bildungspolitischen Seite suggerierten Zielklarheit sowohl offenbleibt, was genau unter Individueller Förderung zu verstehen ist, welche theoretischen Bezüge sie aufweist, welche Methoden im Unterricht praktikabel sind, als auch, welche strukturellen Bedingungen in der Organisation Schule gegeben sein müssen, welche Kompetenzen seitens der Lehrkräfte erforderlich sind und welche unerwünschten „Nebenwirkungen“ Individuelle Förderung möglicherweise für die Schulen mit sich bringt.

Für die schulische Praxis hat nämlich gerade diese Unschärfe des Begriffs und die damit verbundene Vielzahl von Zielen, Lesarten und konzeptionellen Vorschlägen spürbare Folgen, da die Lehrer und Lehrerinnen sowie die pädagogischen Fachkräfte sich zunächst eigenständig mit der Begriffsbedeutung auseinandersetzen und dieses persönliche Verständnis schließlich konzeptionell umsetzen müssen. Dabei kann diese Mehrdeutigkeit auf der einen Seite zu Unsicherheiten, Irritationen und Abwehrhaltungen seitens der Lehrerinnen und Lehrer führen, und auf der anderen Seite kann es angesichts der vagen bildungspolitischen Regelungsvorgaben zu zahlreichen Rekontextualisierungsprozessen oder Umformungstendenzen auf den verschiedenen Ebenen kommen¹⁷, was wiederherum drastische Konsequenzen für die Umsetzung bzw. Wirksamkeit der Individuellen Förderung mit sich bringen kann.

Werden die verschiedenen Definitionen zur Individuellen Förderung zusammengefasst, dann lässt sich für den Begriff ein Verständnis feststellen, welches sich von spezifischen Zielgruppen abwendet und sich auf eine ganzheitliche Förderung bezieht. Entsprechend sollten sich im Rahmen der schulischen Umsetzung die Maßnahmen und Aktivitäten zur Individuellen Förderung an alle Schüler und Schülerinnen richten, um ihnen im Rahmen einer begabungsgerechten Individuellen Förderung beim Aufbau von Stärken und Abbau von Schwächen behilflich zu sein, wobei dies nicht nur auf die kognitiven Kapazitäten der Schüler und Schülerinnen zielen, sondern auf sämtliche Persönlichkeitsmerkmale ausgerichtet sein sollte. Um dies zu erreichen, darf sich die Umsetzung der Individuellen Förderung nicht nur auf den Unterricht und das didaktische Handeln des Lehrpersonals beschränken, sondern muss sich auf die komplette Schulpraxis ausweiten. Für das Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit, das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien in Niedersachsen

¹⁷ Eine Auseinandersetzung mit den möglichen Rekontextualisierungsprozessen und Umformungstendenzen erfolgt im II. Kapitel, Abschnitt 4.2.

zu untersuchen, reicht diese Definition nicht aus, sie ist falsch akzentuiert und muss mit Blick auf die Einzelschule präzisiert werden. Entsprechend der von Solzbacher aufgezeigten Forschungslücke – „[e]s gibt in der Forschung [...] keine Klarheit über die mit individueller Förderung verbundenen Personen und Institutionen und deren Einbettung in Zielvorstellungen zu Schule und Unterricht“ (ebd. 2010, S. 29) – soll in dieser Studie die Institution Schule, speziell die Schulform des Gymnasiums, in den Mittelpunkt gestellt und Individuelle Förderung aus der Sicht der schulischen Akteure und Akteurinnen erforscht werden. Dementsprechend basiert die weitere Forschungsarbeit auf einem Verständnis von Individueller Förderung, das die Aufmerksamkeit auf die Einzelschule richtet, da Individuelle Förderung dort von verschiedenen, aber zusammenhängenden Faktoren abhängt. So steht Individuelle Förderung im Zusammenhang mit den die Schule umgebenden Rahmenbedingungen und kann nur im Unterricht und von einer einzelnen Lehrkraft kaum geleistet werden. Aus diesem Grund muss Individuelle Förderung, damit sie gelingen kann, als Leitidee in die systematische und zielgerichtete Entwicklung der Schule als Ganzes aufgenommen werden (vgl. Trautmann/Wischer 2013a).

Dementsprechend wird Individuelle Förderung im Folgenden als gesamtschulisches Konzept verstanden, das ausgehend vom jeweiligen Verständnis der Einzelschule, welches sich an den bildungspolitischen Regelungsvorgaben und den vor Ort gegebenen Rahmenbedingungen orientiert, sowohl die Bedingungen als auch die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule regelt. Entsprechend den vielfältigen Definitions- und Umsetzungsmöglichkeiten von Individueller Förderung, die sich aus den verschiedenen Diskursen zum Begriff und damit zum Verständnis der Individuellen Förderung ergeben, können keine Einschränkungen bezüglich Verständnis, Maßnahmen oder Zielsetzungen vorgenommen werden. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass jede Einzelschule gemäß ihrer schulkonzeptionellen Leitidee Maßnahmen zur begabungsgerechten Individuellen Förderung, angepasst an ihre Schülerschaft und die gegebenen Rahmenbedingungen, einrichtet und umsetzt. Entsprechend dem individuellen Förderverständnis können sich in diesen Maßnahmen dabei alle im Vorfeld erarbeiteten Akzentsetzungen als auch darüber hinausgehende Akzente wiederfinden. Die Maßnahmen können zudem sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts erfolgen und sind nicht mit bestimmten Personen wie z. B. Lehrkräften in Verbindung zu setzen. Nur mit einer so offen gehaltenen Definition von Individueller Förderung kann die Umsetzung der bildungspolitischen Vorgaben zur Individuellen Förderung an Gymnasien in Niedersachsen und damit die schultheoretische Mehrebenenperspektive auf die Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien erarbeitet und analysiert werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, mit welchem Methoden und Maßnahmen das Konzept der Individuellen Förderung verbunden wird, wie Individuelle Förderung an den Schulen umgesetzt werden kann und soll und welche Kompetenzen Lehrkräfte für eine erfolgreiche Umsetzung benötigen. Entsprechend sollen im Folgenden die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten der Individuellen Förderung an Schulen sowie die damit zusammenhängenden Chancen und Probleme dargestellt und diskutiert werden.

II. Kapitel Forschungs- und Erkenntnisstand zur Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Mikro- und Mesoebene des Schulsystems

„Zur Behebung der durch nationale und internationalen Leistungsvergleichsstudien diagnostizierten Missstände im deutschen Bildungssystem wird derzeit ‚individuelle Förderung‘ als Mittel der Wahl diskutiert. Den mittelmäßigen Leistungen deutscher Schüler/innen soll dabei in erster Linie durch eine anders gelagerte Förderung, Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts, durch Methodenvielfalt und -vielfalt verbunden mit der Diagnostik des Lernstands und der Lernvoraussetzungen begegnet werden.“ (Boller et al. 2008, S. 170)

Im Folgenden soll der Forschungs- und Erkenntnisstand zur Individuellen Förderung dargestellt werden. Entsprechend der angestrebten Mehrebenenperspektive werden sowohl der Forschungs- als auch der Erkenntnisstand hinsichtlich Mikro- und Mesoebene aufgegliedert und ebenenbezogen dargestellt. Aufgrund der ausufernden Rhetorik über Individuelle Förderung (vgl. Arnold et al. 2008, S. 11) und der in administrativen Vorgaben, praxeologischen Empfehlungen und schulischen Förderkonzepten zu findenden langen Listen von Maßnahmen, Verfahren, Aktivitäten und Instrumenten (vgl. Wischer 2013, S. 3) erhebt die folgende Darstellung dabei ebenfalls keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern will vielmehr einen Überblick geben und die Vielfältigkeit der Bausteine und Strategien für Individuelle Förderung aufzeigen.

II.1. Individuelle Förderung auf der Mikroebene

Während dem Begriff der Individuellen Förderung selber keine einheitlich anerkannte Definition zugrunde liegt, lassen sich sowohl wissenschaftlich basierte Bausteine und Konzepte zur Umsetzung Individueller Förderung in der schulischen Praxis als auch Forschungsergebnisse zu Fragen und Aspekten Individueller Förderung, die sich auf einzelne Handlungsebenen oder auf ausgewählte Verfahren resp. Instrumente konzentrieren und deren Wirkung untersuchen, nennen, da sich parallel zum bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs in der Wissenschaft ein neues Forschungsfeld etabliert hat, das sich mit der Thematik der Individuellen Förderung beschäftigt. Während die einschlägigen Bausteine bzw. Instrumente für die Umsetzung der Individuellen Förderung national und international seit Jahrzehnten Gegenstand einer intensiven erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung sind, an die die Forschung zur Individuellen Förderung anknüpft, um eine theoretische Modellierung und die empirische Prüfung einzelner Konzepte und Verfahren hinsichtlich deren Effekte vorzunehmen (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 111 f.), finden sich nur vereinzelte empirische Untersuchungen zum Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förde-

rung. Diesbezüglich wird wiederholt das Fehlen ausreichender empirisch abgesicherter Daten bemängelt (z. B. Solzbacher 2013, S. 272; Trautmann/Wischer 2014, S. 114 f.; Fischer et al. 2015, S. 43) und festgestellt, „dass wir in Deutschland noch am Anfang einer systematischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik stehen“ (Solzbacher 2013, S. 272). Obwohl die Forschung noch am Anfang steht, gibt es für die vorliegende Forschungsarbeit relevante Studien, deren Ergebnisse im Folgenden ausgehend vom Begriffsverständnis „Förderung“ im Zusammenhang mit möglichen Bausteinen und Maßnahmen zur Individuellen Förderung präsentiert werden sollen. Im Sinne der schultheoretischen Mehrebenenperspektive werden die Ergebnisse dabei nicht chronologisch, sondern nach Meso- und Mikroebene aufgegliedert und kontextbezogen skizziert. Aus Gründen der besseren Übertragbarkeit wird zudem ein deutlicher Schwerpunkt auf die Auswertung nationaler Forschungsergebnisse gelegt. Dabei bilden vor allem die Studien von Kunze und Solzbacher¹⁸ sowie Solzbacher et al.¹⁹, die sich jeweils das Begriffsverständnis der Lehrkräfte von Individueller Förderung, ihre Haltungen zur Individuellen Förderung, ihre Umsetzungsstrategien sowie die schulische Realität zum Forschungsschwerpunkt machen, wichtige Anknüpfungspunkte für die Entwicklung und Auswertung des Forschungsvorhabens der vorliegenden Arbeit und werden entsprechend ausführlich dargestellt.

II.1.1. Über den Begriff der Förderung zum Begriff der Individuellen Förderung

Da „Förderung“ ein zentraler Topos der Sonderpädagogik [...], aber auch der Integrationspädagogik sowie der Pädagogiken der Gesamtschule, der Grundschule und der Berufsschule“ (Klieme/Warwas 2011, S. 806) ist, hat das Konzept in der Pädagogik eine lange Geschichte. So stammt der Terminus Förderung ursprünglich aus der Heil- und Sonderpädagogik und gewann erst 1973 durch den Deutschen Bildungsrat „im Zusammenhang mit der Binnenreform der Allgemeinen Schule bezüglich Integration“ (Graumann 2008, S. 20) eine größere Bedeutung. Mit dem Beschluss „zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ durch die KMK im Mai 1994 rückten die gemeinsame Erziehung und der gemeinsame Unterricht in den Blickpunkt. Zudem wurde der Begriff „Sonderschulbedürftigkeit“ durch den Begriff „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ ersetzt, wodurch der Auftrag der Förderung auch an die Regelschulen gerichtet wird und nicht mehr ausschließlich den

¹⁸ Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.). Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. 5., aktualisierte Auflage, Baltmannsweiler 2016.

¹⁹ Solzbacher, C./Behrens, B./Sauerhering, M./Schwer, C.: Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften, Köln 2012.

Förderschulen obliegt (vgl. ebd.). So stellt das generelle Thema Förderung inzwischen einen über die Sonderpädagogik hinausgehenden Kern der pädagogischen Debatten dar.

Allerdings ist auch der Begriff Förderung schwer zu konkretisieren, da ihm ein sehr weitgefasstes Begriffsverständnis unterliegt. So findet er Verwendung als Oberbegriff für alle pädagogischen Handlungen, die auf die möglichst optimale Bildung und Erziehung ausgerichtet sind (vgl. Ricken 2008, S. 74). Tenorth und Tippelt sprechen im *Lexikon Pädagogik* gar von einem „Sammelbegriff für alle erzieherischen, beratenden oder therapeutischen Maßnahmen zur Ausbildung und Verwendung ausgewählter Fähigkeiten“ (ebd. 2007, S. 252). Auf Schule bezogen lässt sich „Förderung“ konkretisieren als zielorientierte und intendierte pädagogische Intervention (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 14), die „nicht vom Lerner, sondern vom Lehrer her gedacht“ (Kunze 2016, S. 22) wird und im Idealfall zu einem Kompetenzerwerb (vgl. Böttcher et al. 2014, S. 14) in möglichst „allen Persönlichkeitsdimensionen“ (Haag/Streber 2014, S. 28) führt. Dieses weitgefasste Begriffsverständnis spiegelt sich nicht nur in den Definitionen, sondern auch in den schulischen Einrichtungen wider. So wird im Regelschulbereich heute zwischen Fördereinrichtungen wie Sonder- bzw. Förderschulen auf der einen und Fördermaßnahmen/Förderunterricht als geplante individuelle Maßnahme auf der anderen Seite unterschieden. An den Schulen selbst lassen sich die Fördermaßnahmen noch in innerschulische und außerschulische Fördermaßnahmen unterteilen, was eine – für diese Arbeit allerdings auch nicht notwendige – enge Definition von Förderung unmöglich macht.

Von zentraler Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist jedoch die Veränderung im Begriffsverständnis von „Förderung“, die sich in den letzten Jahren im Kontext der schulischen Reformbemühungen ergeben hat. So stammt der Förderbegriff ursprünglich aus der Heil- und Sonderpädagogik, welche ihn stark geprägt hat. Erst seit Anfang der 1960er Jahre findet er schließlich auch Verwendung in der allgemeinen Didaktik (vgl. Graumann 2008, S. 20; Haag/Streber 2014, S. 49). Abgeleitet aus seinem terminologischen Ursprung bezieht sich das klassische Begriffsverständnis auf die Förderung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf, dessen Gründe vielfältig sein können. So unterscheiden die Herausgeber des *Handbuchs Förderung* sieben verschiedene, für die Institution Schule relevante Bereiche der Förderung, welche sich überwiegend an bekannten Defizit- bzw. Symptomgruppen orientieren. Demnach sind für die Förderung der psychomotorischen Entwicklung, der basalen kognitiven Fähigkeiten, der sprachlichen Entwicklung, der sozialen Kompetenzen, der schulfachlichen Fähigkeiten, der Motivation und des Selbstlernens sowie der lebenspraktischen Fähigkeiten verschiedene Förderpraktiken und entsprechende Konzepte entwickelt worden (vgl. Arnold 2008, S. 176 f.). Dies macht deutlich, wie vielfältig die Förderansätze alleine im Bereich des Defizi-

tausgleichs sein können. Wird diese Komplexität auf die Schule übertragen, kann der damit einhergehende hohe Anspruch an die Lehrerprofessionalität nur vermutet werden. Um entstandene Defizite aufzufangen bzw. ihnen entgegenzuwirken, werden traditionell entweder Förderkurse oder Förderunterricht für betroffene Schüler und Schülerinnen als Angebot neben dem Regelunterricht angeboten oder auch spezielle Förderschulen eingerichtet²⁰ (vgl. Fischer et al. 2015, S. 29 f.).

Seit den 1990er Jahren werden diese klassischen Fördermaßnahmen allerdings deutlich durch neue Förderformen erweitert, wie z. B. die Begabtenförderung, die frühkindliche Förderung und die Individuelle Förderung (vgl. Fischer et al. 2015, S. 29). Während sich sowohl die Begabtenförderung als auch die frühkindliche Förderung wie die klassische Form der Förderung an speziellen Zielgruppen orientieren, wird der Förderbegriff durch das Konzept der Individuellen Förderung neu betrachtet. So intendiert Individuelle Förderung nicht mehr die Konzeption eines speziellen Förderprogramms für bestimmte Zielgruppen, wie beispielsweise benachteiligte oder hochbegabte Schüler und Schülerinnen, sondern soll als Maßnahme gesehen werden, die sich an jedes einzelne Individuum richtet (vgl. Fischer et al. 2015, S. 31; Kunze 2016, S. 20). Dieses Verständnis wird durch den Zusatz des Adjektivs „individuell“ erzeugt, denn es „betont das Subjekt, den Blick auf das einzelne Kind sowie seine Lebenslage und Bildungsbiographie“ (Böttcher et al. 2014, S. 14). Durch diese Erweiterung der Fördermaßnahmen und damit auch des Verständnisses hat sich eine Veränderung von einem negativ besetzten Förderaspekt hin zu einem ganzheitlichen Unterstützungsaspekt vollzogen (vgl. Fischer et al. 2015, S. 29 f.).

Mit Hilfe der Individuellen Förderung soll schließlich die optimale Gestaltung individueller Lernprozesse ermöglicht werden; diese Intention lässt einen deutlichen Zusammenhang zwischen Lernen und Fördern erkennen (vgl. Fischer et al. 2015, S. 25). Während einerseits die Gestaltung des optimalen Lernwegs als Voraussetzung für die Leistungsexzellenz einzelner Schüler und Schülerinnen verantwortlich gemacht wird, kann ein ineffektiver Lernprozess andererseits zu Minderleistungen führen. Der hier relevante (schul)pädagogische Lernbegriff beschreibt in der Außenperspektive „Lernen als eine zielgerichtete Tätigkeit, die auf den Erwerb von Kompetenzen und Fertigkeiten gerichtet ist und je nach Art der angestrebten Lernziele unterschiedliche Einzelaktivitäten umfasst“ (Krapp 2007, S. 455). In diesem Zusammenhang lässt sich Individuelle Förderung als „Individualisierte‘ Förderung“ (Boller et al. 2008, S. 171) verstehen, „bei der jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler – einem

²⁰ Die Einrichtung von Förderschulen verliert im gegenwärtigen Diskurs um das Thema Inklusion immer mehr an Bedeutung.

Nachhilfesettings gleich – von der Lehrkraft im Lernprozess persönlich begleitet und unterstützt wird“ (ebd.). Jedoch sollte an dieser Stelle betont werden, dass Individuelle Förderung nicht zwangsläufig im Unterricht durch Lehrer und Lehrerinnen erfolgen muss (vgl. Kunze 2016, S. 22).

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich in den letzten Jahren das Verständnis des Begriffs der Förderung gewandelt hat und entsprechend Individuelle Förderung als eine „Spezifizierung“ (Haag/Streber 2014, S. 50) des Förderbegriffs verstanden werden kann. Während die traditionelle Auslegung des Terminus Förderung eher im Zusammenhang mit Defiziten bzw. Stärken steht, beinhaltet das heute weitverbreitete Verständnis der Individuellen Förderung ein ganzheitliches, also „recht umfassendes und nicht nur curricular bezogenes“ (Böttcher et al. 2014, S. 75) Förderverständnis, welches das Ziel verfolgt, „alle Förderbedarfe als konstituierend für Individuelle Förderung zu verstehen und einen zielgruppenbezogenen Ansatz zu vernachlässigen“ (ebd., S. 21). Es lässt sich vermuten, dass der beschriebene Wandel für die Existenz vielfältiger, verschiedener, teilweise konträrer Definitionen verantwortlich ist.

Was in der schulischen Praxis von Lehrern und Lehrerinnen unter Individueller Förderung verstanden und wie diese in Verbindung damit umgesetzt wird, soll im Folgenden unter Bezugnahme auf verschiedene vorhandene Konzepte und Bausteine zur Individuellen Förderung anhand der Ergebnisse bisheriger empirischer Untersuchungen aufgezeigt werden.

II.1.2. Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Verständnis von Individueller Förderung bei Lehrkräften

Vertiefende Einblicke in das Verständnis von Lehrkräften liefert das zwischen 2006 und 2008 an der Universität Osnabrück durchgeführte Projekt „Individuelle Förderung in der Schule – Eine empirische Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I“ von Kunze und Solzbacher (vgl. Solzbacher 2016, S. 33–53). Lehrer und Lehrerinnen von Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien wurden im Rahmen der Studie mit standardisierten Online-Fragebögen als auch mit problemzentrierten Interviews befragt. Mit dieser Studie wurde beabsichtigt, Kenntnisse über Gelingens- und Misslingsbedingungen für den Aufbau einer Förderpraxis im Sinne der Individuellen Förderung an Einzelschulen zu erweitern und dabei die Sichtweisen der schulischen Akteure und Akteurinnen zu berücksichtigen. Da die so gewonnenen Ergebnisse anschließend zur Weiterentwicklung und Effektivierung schulischer Entwicklungsarbeit beitragen sollen, liegt der Fokus insbesondere bei den Schlussfolgerungen der Studie auf der Schulentwicklung (vgl. ebd., S. 34).

Besonders hervorzuheben bei den Ergebnissen der Studie ist, dass bis auf eine Lehrkraft alle befragten Lehrkräfte Individuelle Förderung „für ein wichtiges anzustrebendes Ziel“ (ebd., S. 35) halten, was wiederum mit der weitverbreiteten Einschätzung korreliert, wonach Individuelle Förderung in den vergangenen Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen hat – sowohl auf der Schul- als auch auf der Unterrichtsebene (vgl. ebd., S. 35). Im Rahmen der Untersuchung wurden die interviewten Lehrer und Lehrerinnen nicht nur zu verschiedenen Aspekten von Individueller Förderung befragt, sie wurden auch gebeten, eine Definition zu nennen. Im Zusammenhang mit der Untersuchung des Begriffsverständnisses der Lehrer und Lehrerinnen wird deutlich, dass unter den Befragten keine einheitliche Definition für das Konzept der Individuellen Förderung bzw. hinsichtlich ihrer Zielsetzung existiert (vgl. ebd., S. 37). Dennoch lassen sich auch hier Akzentsetzungen erkennen; so war bei diesen Definitionen laut Solzbacher „die Individuelle Förderung auf dem Hintergrund einer Stärken-/Schwächen- Analyse der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 37) dominierend, wonach Individuelle Förderung dazu dient, die Stärken aus- und die Schwächen abzubauen. Des Weiteren arbeitet Solzbacher heraus, dass „im Blickpunkt [...] dabei eher Defizite im Lernstand und grundsätzlich die defizitäre Leistungsfähigkeit und der Lernstand des Einzelnen [stehen]. Eher weniger ist die Rede von den Neigungen jedes einzelnen Kindes und vom Eingehen auf diese Neigungen“ (ebd.). Es dominiert in dieser Studie somit die Individuelle Förderung als die Anpassung an Leistungsanforderungen. So gesehen sollen für die Stärkeren und Schwächeren die jeweiligen optimalen Lernmethoden gefunden werden. In der Extremform kann hier somit von einer eindeutig selektiv verstandenen Schulleistungsförderung gesprochen werden (vgl. ebd.). Mit Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs lässt sich hier zudem neben der beschriebenen Entwicklung des Förderbegriffs auch eine Vermischung der verschiedenen Definitionen erkennen. Obwohl die Stärken und Schwächen der Schüler und Schülerinnen scheinbar vermehrt in den Blick genommen werden, wodurch das klassische Förderverständnis abgelöst und durch ein neueres Verständnis ersetzt worden ist, fehlt doch das ganzheitliche, umfassende Verständnis des Konzepts in den von den Lehrkräften genannten Definitionen, da die Neigungen der Schüler und Schülerinnen außer Acht gelassen werden. In einigen wenigen Schulen, die bereits mit reformpädagogischen Konzepten arbeiteten, finden Kunze und Solzbacher Definitionen, die Individuelle Förderung mit einem bestimmten Menschenbild assoziieren, wie z. B. das christliche Menschenbild, „wodurch jede[r] einzelne Schüler in seiner Individualität und seiner Persönlichkeit wahrzunehmen, anzuerkennen und ihm gerecht zu werden“ (Solzbacher 2016, S. 37) ist.

Zu den Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften zur Individuellen Förderung haben Solzbacher et al.²¹ eine weitere Studie durchgeführt, die einen Einblick in das Verständnis von Lehrkräften zur Individuellen Förderung ermöglicht. Die Studie wurde im Zeitraum von Herbst 2009 bis Herbst 2011 durchgeführt und besteht neben einer quantitativen Online-Befragung von Grundschullehrkräften aus einem mehrstufigen Interviewverfahren, in dem die ausgewählten Lehrkräfte persönlich durch die Forscherinnen befragt wurden. Aufbauend auf der Frage, ob Individuelle Förderung an der jeweiligen Grundschule stattfindet, die von 89,9 % der befragten Lehrkräfte bejaht und von 2,9 % verneint wurde, während sich weitere 7,8 % nicht sicher waren, steht hier am Anfang die Frage nach dem Verständnis von Individueller Förderung der befragten Lehrkräfte. Denn nur wenn bekannt ist, was die Antwortenden unter Individueller Förderung verstehen, kann, so Solzbacher, die Frage, ob Individuelle Förderung an niedersächsischen Grundschulen stattfindet, richtig interpretiert werden. Dementsprechend wird sowohl in der Online-Befragung als auch in den Experteninterviews nach dem Verständnis von Individueller Förderung gefragt. Im Fragebogen der Online-Befragung konnten die befragten Lehrkräfte auf die Frage „Was bedeutet für Sie Individuelle Förderung?“ offen antworten. Hier zeigen sich laut Solzbacher et al. vor allem bei drei Aussagen folgende Übereinstimmungen:

- „1. Individuelle Förderung bedeutet, jedes Kind gemäß seinem Entwicklungs- und Leistungsstand zu fördern (408 Nennungen).
2. Individuelle Förderung bedeutet den Einsatz konkreter Handlung(en) bzw. Methode(n) von Lehrkräften (208 Nennungen).
3. Individuelle Förderung bedeutet, Ziele anzuvisieren, die die Entwicklung von Kompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder unterstützen (111 Nennungen)“ (ebd. 2012, S. 51).

In den genannten Aussagen zeigen sich, ähnlich wie in den wissenschaftlichen Definitionen, unterschiedliche Blickwinkel bzw. Schwerpunktsetzungen. So steht in der ersten Aussage die Förderung aller Schüler und Schülerinnen gemäß ihren Stärken und Schwächen im Vordergrund, während in der zweiten Aussage die Handlungen und der Einsatz von Methoden durch die Lehrkräfte im Mittelpunkt stehen. Die dritte und letzte Aussage geht noch einen Schritt weiter und beinhaltet den ganzheitlichen Förderaspekt, wie er bei Fischer et al. beschrieben wird (vgl. ebd. 2015, S. 29 f.). Um die im Fragebogen genannten Aussagen verstehen zu können, fragen Solzbacher et al. in den Experteninterviews ebenfalls nach dem Verständnis von Individueller Förderung. So „kann [Individuelle Förderung] sowohl mit dem Ziel einer Behebung von Defiziten als auch mit dem Ziel einer differenzierten Begabungsförderung oder auch mit dem Ziel einer Anerkennung unterschiedlicher Lerntempi betrieben werden“ (ebd.

²¹ Solzbacher, C./Behrens, B./Sauerhering, M./Schwer, C.: Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrerinnen, Köln 2012.

2012, S. 52). Daneben gibt es eine kleine Gruppe (92 Nennungen), „die den Charakter der Mehrarbeit und des zeitlichen Aufwands in den Vordergrund“ (ebd.) stellt und somit Individuelle Förderung als eine Zumutung begreift. Als weitere in der Online-Befragung genannte Aussagen bezüglich der Bedeutung von Individueller Förderung zählen Solzbacher et al. folgende Nennungen auf:

- „die Rolle von Lehrern und Lehrerinnen als Unterstützer, Anleiter, Ansprechpartner oder Helfer im Kontext individueller Förderung. Hier ist der Fokus besonders auf das einzelne Kind und nicht auf den Gruppenkontext gelegt (92 Nennungen)
- die Rolle der Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen, Eltern sowie externen Fachkräften (29 Nennungen)
- Der Begriff ‚individuelle Förderung‘ erzeugt auch Überlegungen bezüglich der ‚Rahmenbedingungen von individueller Förderung‘, die meist begleitet werden von Kritik an finanziellen Kürzungen, dem Mangel an Personal und (Klassen-)Räumen (32 Nennungen)
- individuelle Förderung als Rahmen einer gezielten Diagnostik von Stärken und Schwächen oder ein zielgerichtetes Arbeiten (im Sinne von Fördern) in Anlehnung an Diagnosen (19 Nennungen)
- einseitige Defizitförderung (24 Nennungen) als das Eingehen auf persönliche Schwierigkeiten bzw. Probleme von Kindern oder als Unterstützungsbedarf schwacher Schülerinnen und Schüler
- zukunftsbezogene Ziele (16 Nennungen) im Sinne eines Fitmachens für das Leben, für die Verbesserung der späteren Beschäftigungsfähigkeit, Sicherung der Grundbildung sowie Herstellung von Chancengerechtigkeit
- individuelle Förderung als Orientierung am und Wertschätzung des Menschen an sich (17 Nennungen)
- individuelle Förderung als Ansatz zur Steigerung von Lernfreude und Lernmotivation (14 Nennungen)“ (ebd. 2012, S. 52).

Die Ergebnisse der Studie von Solzbacher et al. zeigen somit deutlich, wie unterschiedlich das Verständnis und damit auch die Zielsetzungen von Individueller Förderung in der schulischen Praxis sein können, und bestätigen entsprechend die Feststellung von Fischer et al., dass es bis heute auch im schulischen Kontext keine einheitliche Arbeitsgrundlage gibt (vgl. ebd. 2015, S. 19).

Auch das Forschungsprojekt von Racherbäumer und Kühn, in dem Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulformen und -stufen in Nordrhein-Westfalen zum Verhältnis von Individueller Förderung und zentralen Prüfungen befragt wurden, hat als Grundlage der Untersuchung die Lehrkräfte um eine persönliche Einschätzung von Individueller Förderung gebeten. Dabei wurden die Lehrkräfte gefragt, inwiefern gängige, aus der themenbezogenen Literatur abgeleitete Verfahren Individueller Förderung ihrem Verständnis von Individueller Förderung entsprechen. Es wurde eine vierstufige Likert-Skala von 1 bis 4 verwendet, bei der die Förderung leistungsschwacher Schüler und Schülerinnen die höchste Zustimmung fand (3.54), gefolgt von der Förderung leistungsstarker Schüler und Schülerinnen (3.53), der Ermöglichung verschiedener Lernwege (3.51), der Inneren Differenzierung (3.48), der kontinuierlichen Anknüpfung an die Lernausgangslage (3.45), der kontinuierlichen Diagnostik der Lernausgangslage (3.33), den offenen Lernformen (3.15), dem selbstbestimmten Lernen (3.12), der individuellen Dokumentation der Lernentwicklung (3.00), der Berücksichtigung der Schüler- und

Schülerinneninteressen (2.95), der außerschulischen Fördermaßnahmen (2.92) und den unterschiedlichen Lernzielen (9.92) (vgl. ebd. 2013, Tabelle 1: Verständnis individueller Förderung aus Sicht der Lehrkräfte, S. 36). Bei den Lehrkräften zeigt sich somit eine hohe Zustimmung im Hinblick auf die unterschiedlichen Aspekte Individueller Förderung, wobei, so Racherbäumer und Kühn, auffällig ist, dass die Items, die eher offenen Lernarrangements zuzuordnen sind, eine geringere Zustimmung erfahren. Im Vergleich der unterschiedlichen Schulstufen, Schulformen, der Geschlechter sowie der Berufserfahrung der Befragten zeigten die statistischen Analysen, so Racherbäumer und Kühn, keine signifikanten Unterschiede (vgl. ebd. 2013, S. 36). Die Studie kommt somit im Hinblick auf das Verständnis der befragten Lehrkräfte zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte ein Verständnis haben, das dem Diskurs in der aktuellen Forschungsliteratur entspricht. Werden die Ergebnisse mit anderen Studien in Beziehung gesetzt, dann zeigt sich deutlich, dass die Studie auch die Erkenntnisse aus anderen Untersuchungen widerspiegelt. So entsprechen die höchsten Zustimmungswerte für die Förderung leistungsschwacher und leistungsstarker Schüler und Schülerinnen auch der von Kunze und Solzbacher in ihrer Studie herausgearbeiteten Akzentsetzung, bei der die Förderung der leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler und Schülerinnen im Vordergrund steht (vgl. Solzbacher 2016, S. 37).

Somit kann für das Verständnis von Individueller Förderung im schulischen Kontext festgehalten werden, dass sich vielfältige Ansätze und Interpretationen von Individueller Förderung an den Schulen finden und es entsprechend keine einheitliche Arbeitsgrundlage gibt. Dennoch lassen sich sowohl Akzentsetzungen wie die Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen als auch Verbindungen zum wissenschaftlichen Diskurs in den Studien herausarbeiten, wodurch deutlich wird, dass es trotz der fehlenden einheitlichen Arbeitsgrundlage einen gewissen Rahmen gibt, in den sich das Verständnis von Individueller Förderung an den Schulen einordnen lässt.

II.1.3. (Ideal-)Typischer Ablauf der Individuellen Förderung

Im schulischen Kontext auf theoretischer Ebene lässt sich Individuelle Förderung als zirkulärer Prozess aus Diagnose und Förderung mit dem Ziel der gezielten Anpassung der didaktischen Lernangebote der Schule an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen des Schülers und der Schülerin (vgl. Helmke 2009) beschreiben. So besteht der schulische Förderprozess aus drei Schritten, der Diagnose als erstem, der Förderung als zweitem und der Evaluation als drittem Schritt, wobei diese Schritte sowohl hintereinander als auch parallel verlaufen können (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 4). Die Diagnose dient dabei „der kontinuierlichen Feststel-

lung individueller Lernvoraussetzungen, während die Förderung die systematische Umsetzung entsprechender Lernangebote fokussiert“ (Fischer et al. 2015, S. 47). Schritt 1 und 2 werden bei Solzbacher et al. als die eigentlichen Phasen des Förderprozesses bezeichnet, die dann durch die Durchführung der Maßnahmen (Schritt 3), die Evaluation der eingesetzten Maßnahmen (Schritt 4) und die kontinuierliche Dokumentation der Phasen 1–4 ergänzt werden (vgl. ebd. 2012, S. 4).

II.1.4. Pädagogische Diagnostik im Rahmen der Individuellen Förderung

Ein wichtiges Instrument des Förderprozesses ist die pädagogische Diagnostik, die bei der differenzierten Betrachtung von Solzbacher et al. die erste Sequenz und somit den Ausgang der Individuellen Förderung bildet. Denn „Individuelle Förderung kann nur auf Informationen über das zu fördernde Individuum basieren. Alles andere wäre nicht zielführend, oft sogar schädigend“ (von Saldern 2010, S. 51). Laut Ingenkamp und Lissmann umfasst pädagogische Diagnostik

„alle diagnostischen Tätigkeiten [...] durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben“ (ebd. 2008, S. 13).

Aber auch Wischer und Trautmann weisen auf die Bedeutung der „Diagnostik des Lernstands“ (Boller et al. 2008, S. 170) hin, denn es „geht ja nicht einfach um mehr Förderung. Die Grundidee besteht vielmehr darin, die Lern- und Unterstützungsangebote passgenau auf den einzelnen Schüler abzustimmen. Dies setzt kontinuierliche Diagnosen voraus, die den jeweiligen Lernstand erfassen“ (Trautmann/Wischer 2013a). So gesehen ist die Beherrschung einiger der im Folgenden von Fischer et al. genannten diagnostischen Verfahren zur Erfassung des Lernstands für Lehrkräfte sinnvoll:

- „– Testverfahren (z. B. Schulleistungstests)
- Befragungsverfahren (z. B. Interviews, Fragebögen)
- Beobachtungsverfahren (z. B. Kategoriensysteme, Schätzskalen)
- Alternative Verfahren (z. B. Lerntagebücher, Portfolios, Kompetenzraster, Lernlandkarten)“ (ebd. 2015, S. 49).

Trautmann und Wischer fordern in diesem Zusammenhang gar „verbindlich verankerte Formen der Diagnose (über Lernfortschritt, Stärken und Schwächen etc.)“ (ebd. 2013a) für die Einzelschule. Dennoch, so zeigen aktuelle Studien, sind die diagnostischen Kompetenzen

auch heute²² bei den Lehrkräften nur wenig ausgeprägt. So ergibt die Studie von Solzbacher et al. zwar, dass von den online befragten Lehrkräften 71,3 % die eigenen Fähigkeiten, den Förderbedarf eines Kindes zu erkennen, als „sehr gut“ und „gut“ (vgl. ebd. 2012, S. 63) und

„insgesamt ‚nur‘ 58,7 % der Lehrkräfte ihre Fähigkeit, die Ressourcen eines Kindes [zu] erkennen als ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ bewerten. [Dennoch sehen] nur 9,9 % der Lehrkräfte die eigenen diagnostischen Fähigkeiten beim *Erkennen des Förderbedarfs* und noch weniger beim Erkennen von Ressourcen (5,6 %) als ‚sehr gut‘ [an]“ (ebd. 2012, S. 63 f.; Hervorhebung im Original).

Eine große Anzahl an Lehrkräften sieht ihre Fähigkeiten bezüglich der pädagogischen Diagnostik – diese für die Etablierung von Individueller Förderung so wichtige Kompetenz – wesentlich kritischer und bewertet diese nur mit „befriedigend“, „ausreichend“ und „mangelhaft“. Bezüglich der Bewertung der eigenen Fähigkeit, die Ressourcen eines Kindes zu erkennen, geben 37 % der Lehrkräfte „befriedigend“, 3,7 % „ausreichend“ und 0,7 % „mangelhaft“ an. Dies macht deutlich, dass trotz guter und sehr guter Diagnosekompetenz bei der Mehrheit ein Nachholbedarf bezüglich diagnostischer Fähigkeiten besteht, was die Lehrkräfte auch in ihrem Wunsch nach Fortbildungen ausdrücken (vgl. ebd., S. 64). Auffällig erscheint an dieser Stelle zudem der von Solzbacher et al. herausgearbeitete Zusammenhang

„bezüglich der Einschätzung der eigenen diagnostischen Fähigkeiten [...] zwischen dem Lebensalter und den beiden Variablen ‚eigene Fähigkeit, Ressourcen eines Kindes zu erkennen‘ und ‚eigene Fähigkeit, den Förderbedarf eines Kindes zu erkennen‘: Je höher das Lebensalter, desto höher schätzen die Lehrkräfte ihre eigenen diagnostischen Fähigkeiten ein“ (ebd., S. 64; Hervorhebung im Original).

Die geringe Ausprägung bzw. Anwendung der diagnostischen Fähigkeiten haben auch Racherbäumer und Kühn im Kontext ihres Forschungsprojektes zu den schul- und unterrichtsbezogenen Wirkungen zentraler Prüfungen für die Schulform des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen herausgefunden. So haben sie festgestellt, dass bei Lehrkräften die Verwendung von bestimmten Maßnahmen zur Individuellen Förderung zwar leicht zugenommen hat, die Anwendung allerdings ohne eine vorherige Diagnostik der Lernausgangslage der Schüler und Schülerinnen erfolgt. Entsprechend kommen sie zu dem Schluss, dass vor allem der Bereich der Diagnostik in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis am Gymnasium kaum Beachtung findet, obwohl dieser sowohl für eine Abklärung der Lernvoraussetzungen als auch für eine gezielte Weiterentwicklung des Unterrichts unverzichtbar ist (vgl. Kühn 2014, S. 136).

Pädagogische Diagnostik, die sich in drei große Inhaltsbereiche einteilen lässt, beinhaltet zum Ersten die Diagnose der Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes,²³ als Zweites die Diag-

²² Die letzte relevante Studie bezieht sich auf das Jahr 2011.

²³ Hierzu gehören z. B. das Vorwissen, kognitive Bedingungen, Interessen usw. sowie die Diagnose der Schulleistungen.

nose der persönlichkeitspezifischen Vorbedingungen für schulisches Lernen²⁴ und als Drittes die Diagnose der Gruppenprozesse in der Schulklasse selbst²⁵ (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 6). Die im Rahmen der pädagogischen Diagnostik getroffenen Beobachtungen und die daraus gezogenen Diagnosen von Verhalten, Lernen und Lernentwicklung der Schüler und Schülerinnen sollen Anhaltspunkt für die weitere Förderplanung bzw. den gezielten Einsatz von Instrumenten und Verfahren sein. Dabei geschieht die Diagnostik, so hat die Online-Befragung im Rahmen der Studie von Solzbacher et al. ergeben, relativ häufig durch systematische Beobachtung. Eine systematische Beobachtung ist eine Beobachtung, die auf eine direkte Fragestellung, wie z. B. hinsichtlich der Feststellung eines Förderbedarfs, bezogen ist. Ihre Kontrolliertheit unterscheidet sie von der Alltagsbeobachtung. Die systematische Beobachtung hat dabei im pädagogischen Kontext unterschiedliche Funktionen.²⁶ Bezogen auf die pädagogische Diagnostik ist sie ein Instrument „im Rahmen der Grundkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, verbunden vor allem auch mit dem Bereich der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern“ (Richert 2016, S. 55).

So geben 55,5 % an, systematische Beobachtungen häufig und 21,6 % sogar sehr häufig anzuwenden, während 19,8 %, fast ein Fünftel, nur selten und 3 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer nie im eigenen Unterricht systematisch beobachten (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 65). Die Studie an den weiterführenden Schulen von Kunze und Solzbacher hat Ähnliches ergeben. So geben 99 % der Lehrkräfte an, dass sie ihre Kenntnisse über die Lernentwicklung aus den in den Klassenarbeiten erbrachten Ergebnissen ableiten und zu 95 % auf der Grundlage von Beobachtungen gewinnen. Solzbacher und Kunze stehen diesem Ergebnis allerdings aufgrund der weiteren Ergebnisse der Studie kritisch gegenüber. So ist bei dieser Angabe zu berücksichtigen, „dass erklärtermaßen ein Großteil des Unterrichts frontal abgehalten wird, [...] [was bedeuten würde,] dass diese Beobachtungen auf der mündlichen Leistungserbringung oder eben Nicht-Leistungserbringung von Schülern beruhen“ (Solzbacher 2016, S. 43). Da die Studie zudem ergeben hat, dass die Lehrkräfte andere subjektive Beobachtungsverfahren nicht systematisch einsetzen (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 65), lässt sich schlussfolgern, dass die Erkenntnisse über die Lernentwicklung der Schüler und Schülerinnen fast ausschließlich über traditionelle Leistungsdokumentationsverfahren erfolgen müssen (vgl. Solzbacher 2016, S. 43).

²⁴ Motivationale und emotionale Merkmale.

²⁵ Zum Beispiel das soziale Klima und das weitere Lernumfeld mit den Peers und der Familie.

²⁶ Außerdem ist sie ein Instrument zur Unterrichtsforschung bzw. eine grundlegende Methode in der empirischen Forschung (vgl. Richert 2016, S. 55).

II.1.5. Förderplanung im Rahmen der Individuellen Förderung

Förderung und professionelle Förderplanung wird in den Allgemeinbildenden Schulen vermehrt als Chance zur Lösung vielfältiger bildungspolitischer Probleme und Aufgaben gesehen. Auch hier wirkt sich das unterschiedliche Verständnis von Förderung und Individueller Förderung auf die Förderplanung und damit auf die Förderkonzepte aus. So lassen sich zwei Fördertendenzen erkennen, die sich vor allem darin unterscheiden, wie die Rolle der Subjekte im Förderprozess verstanden wird. Demnach kann auf der einen Seite der Förderbedarf im Kontext des Passungsproblems zwischen Anforderung und den aktuellen Schüler- und Schülerinnenleistungen oder zwischen dem sozialen Verhalten des Einzelnen und den Interaktions- und Kommunikationsregeln der Gruppe (vgl. Arnold/Kretschmann 2002, S. 266 f.) stehen, wonach die Förderung dann die Auflösung des Passungsproblems ist (vgl. Schuck 2008, S. 108). Förderbedarf kann auf der anderen Seite aber auch auf die individuellen Bedürfnisse nach Anerkennung, Selbstverwirklichung, nach emotionaler Bindung, Identität und Persönlichkeitsentwicklung sowie Teilhabe und damit nach Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen abzielen (vgl. ebd. 2006, S. 85). Entsprechend diesen Bedingungen kann Förderung dann als Summe pädagogischer Handlungen verstanden werden, die auf die „Anregung und Begleitung einer an Bildungszielen orientierten, für wertvoll gehaltenen Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten von Menschen in ihren Lebensgemeinschaften und an den sozialen Folgen von Benachteiligungen und Behinderungen ausgerichtet sind“ (ebd. 2006, S. 84) und an dem, was der Schüler oder die Schülerin in seiner bzw. ihrer Lebens- und Lernwelt an Unterstützung, Anregung sowie Begleitung für seine bzw. ihre Entwicklung benötigt, um die angestrebten Ziele zu erreichen (vgl. ebd. 2008, S. 108).

II.1.6. Methoden der Individuellen Förderung

Um eine Individuelle Förderung, die der Vielfalt aller Lernenden gerecht wird, an Schulen zu implementieren, reicht es nicht aus, „sich [...] auf einzelne Bausteine oder Maßnahmen [...] [zu beschränken]“ (Schratz et al. 2012, S. 8). Entsprechend groß ist die Vielfalt. So finden sich als Methoden bzw. Instrumente, die in Wissenschaft und Bildungspolitik immer mit Individueller Förderung angeführt werden: Förderunterricht, fachbezogene individuelle Beratung der Schüler und Schülerinnen, Binnendifferenzierung, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, individualisierte Lernaufgaben, Kompetenzraster, Schülerselbstbeurteilung, Schülermitbeurteilung, Lernverträge/Lernbriefe, Lerntagebücher, systematische Beobachtung, Förderpläne, Portfolio, Enrichment, Akzeleration und Schülerreflexionsbögen (vgl. Solzbacher 2016, S. 38). Ein erster Versuch der Strukturierung der vielen Methoden und Maßnahmen lässt sich

über die Gliederung in innere²⁷ und äußere Differenzierungsmaßnahmen vornehmen. Einen anderen Versuch der Strukturierung der verschiedenen Möglichkeiten von Individueller Förderung haben Klieme und Warwas vorgenommen, indem sie sich basierend auf wissenschaftlichen Untersuchungen der zahlreich existierenden Empfehlungen für Methoden und Konzepte, die die Gestaltung von Unterrichtsprozessen im Sinne der Individuellen Förderung beabsichtigen, mit der Perspektive der pädagogischen Praxis an Allgemeinbildenden Schulen auseinandergesetzt und drei Varianten eines pädagogischen Verständnisses von Individueller Förderung unterschieden haben. So wird Individuelle Förderung in der ersten Variante als ein „[k]ompensatorisches Training- und Zusatzangebot“ (ebd. 2011, S. 808) verstanden, welches an einer ausführlichen Differenzialdiagnostik ansetzt. Die Trainings enthalten zahlreiche Ansatzpunkte, wie z. B. die Entwicklung von motorischen, kognitiven oder sprachlichen Grundfähigkeiten, schulfachlichen und sozialen Fähigkeiten sowie zur Motivation und Selbstwahrnehmung (vgl. ebd.). Mit den entsprechenden Maßnahmen werden die Verbesserung schulischer Leistungen sowie der Ausgleich definierter Defizite, die mit schulischen Leistungen verbunden sind, angestrebt. Die Trainings- und kompensatorischen Zusatzangebote sind dabei nicht auf den außerschulischen Bereich²⁸ beschränkt, sondern durch zahlreiche Maßnahmen, wie z. B. den Förderunterricht, in der offiziellen Stundentafel verankert (vgl. ebd., S. 809).

Als zweite Variante nennen Klieme und Warwas die Möglichkeit „[v]ielfältige Lernwege durch offenen Unterricht“ (ebd. 2011, S. 808), die sich vor allem an einem reformpädagogisch fundierten Verständnis von Individueller Förderung orientiert. Hier werden den Lernenden vielfältige Lernangebote, Lernwege und Methoden angeboten, um die Selbsttätigkeit der Lernenden als zentrales Prinzip zu realisieren. Das Angebot orientiert sich dabei, wie der Name vermuten lässt, am Konzept des Offenen Unterrichts und umfasst methodisch-didaktische Gestaltungselemente wie beispielsweise Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen oder Lernen nach Jahres- und Wochenplan. Die Lehrkraft übernimmt hier die Rolle einer Beraterin und hilft den Lernenden sowohl bei der Auswahl als auch bei der zeitlichen Anordnung und Dauer der Lerntätigkeiten. Zudem, so haben Forschungen zum Offenen Unterricht gezeigt (vgl. z. B. Lipowsky 2002), erweist es sich als besonders effektiv, wenn die Lehrkraft die Lernarrangements so aufbereitet, dass die Lernenden neue Konstrukte mit bereits bestehendem Wissen verknüpfen können, um so ihr Vorwissen zu erweitern bzw. umzustrukturieren (vgl. Klieme/Warwas 2011, S. 809). Das dritte Verständnis beruht auf dem Prinzip der „Differenzierung durch adaptiven Unterricht“ (vgl. ebd., S. 810), bei dem zwischen der Lernum-

²⁷ Auch Binnendifferenzierung genannt (vgl. Huwendiek 2014, S. 93).

²⁸ Wie z. B. Nachhilfe.

gebung und den diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen eine Passung hergestellt wird. Dies kann sowohl durch Anpassung der Ziele, Inhalte, Materialien oder Lernzeit usw. an die Voraussetzungen der Schüler als Makro-Adaption auf Klassenebene als auch auf der „Prozessebene im Verlauf der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (ebd.), beispielsweise durch individuell abgestimmte Rückmeldungen oder Fragen als Mikro-Adaption, erreicht werden (vgl. ebd.). Im schulischen Alltag bedeutet dieses Prinzip, so hat u. a. Helmke nachgewiesen, häufig die Verwendung verschiedener Arbeitsblätter oder Arbeitsanweisungen für unterschiedliche Lerner (Helmke 2009). Bei der Einordnung der drei Varianten eines pädagogischen Verständnisses von Individueller Förderung wird deutlich, dass vor allem das erste Verständnis eng mit dem klassischen Förderbegriff, der den Defizitausgleich der Schüler und Schülerinnen fokussiert, in Verbindung steht, während sich die weiteren Begriffsauslegungen vom klassischen Förderbegriff abwenden. Dies macht noch einmal deutlich, dass das Verständnis von Förderung bzw. des Förderbegriffs Auswirkungen auf die Zielsetzungen der Förderung und damit auch auf die Umsetzung und die in diesem Zusammenhang verwendeten Methoden und Instrumente hat.

Aber auch die verschiedenen Schulformen haben, wie bereits aufgezeigt, ein unterschiedliches Verständnis von Förderung und Individueller Förderung und damit Einfluss auf die Umsetzung von Individueller Förderung sowie die verwendeten Instrumente und Methoden. So sind allein für die Durchführung der Individuellen Förderung in der Grundschule zahlreiche Methoden entwickelt worden, deren Wirksamkeit und Praktikabilität oftmals noch nicht ausreichend untersucht worden sind. In der Literatur für den Grundschulbereich sind mehr als 50 verschiedene Instrumentarien bekannt, mit denen jeweils andere Aspekte von Individueller Förderung realisiert werden können (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 70). In ihrer Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften hat das Team um Solzbacher im Rahmen der Online-Befragung unter dem Aspekt „Wenden Sie folgende Instrumente²⁹ der individuellen Förderung an?“ (Solzbacher 2012, S. 70) nach verschiedenen Methoden gefragt. In den Ergebnissen wird zum einen deutlich, dass der Einsatz von Methoden individueller Förderung noch nicht umfassend implementiert ist, und zum anderen, dass Partner- und Partnerinnenarbeit am häufigsten eingesetzt wird. So setzen Lehrkräfte an den untersuchten

²⁹ Partner- und Partnerinnenarbeit, Binnendifferenzierung, Arbeiten an Stationen, Systematische Beobachtung, Helfersystem, Förderpläne, Eigenproduktives Arbeiten, Expertenreferate der Schüler_innen, Freiarbeit, fachliche oder fachbezogene individuelle Beratung, individualisierte Lernaufgaben, Förderunterricht, Wochenplanarbeit, Schüler selbstbeurteilung, Expertensystem, Schülermitbeurteilung, Hausaufgabenbetreuung, systematische Förderung, differenzierte Klassenarbeiten, Schülerreflexionsbögen, Enrichment, standardisierte Trainings, Lerntagebücher/Portfolio, Akzeleration, tutoriell begleitete Förderangebote, Tandemunterricht, Kompetenzraster, Lernverträge/Lernbriefe, Lernstudios.

Grundschulen häufig Partner- und Partnerinnenarbeit, Binnendifferenzierung, Arbeiten an Stationen und Helfersysteme ein (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 70; Solzbacher 2013, S. 275). Gründe dafür, so zeigen die anschließenden Interviews mit Lehrkräften, sind die durch Partner- und Partnerinnenarbeit der Kinder geschaffene Arbeitserleichterung für die Lehrer und Lehrerinnen und die damit einhergehende Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen. Als zusätzlicher Nutzen der Partner- und Partnerinnenarbeit wird zudem das Helfersystem beschrieben, bei dem Erst- und Zweitklässler zusammenarbeiten (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 71). Die Interviews zeigen außerdem, dass es in der Anwendung der Methoden von Individueller Förderung vielfältige Gestaltungsspielräume gibt und hinter den verwendeten Begriffen nicht immer das gleiche Verständnis bzw. die gleiche Umsetzung der Methode steht (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 72; Solzbacher 2013, S. 275). Nur wenigen Lehrkräften, so zeigt die Studie,

„scheint es gleichermaßen wichtig zu sein, Kinder vor anspruchsvolle Herausforderungen zu stellen und damit ihren jeweiligen Begabungen Rechnung zu tragen. [Entsprechend wird] [i]ndividuelle Förderung im Sinne einer Ausdifferenzierung von Heterogenität [...] bisher nur von einem kleinen Teil der Lehrkräfte verfolgt“ (Solzbacher 2013, S. 275),

was die Partnerarbeit als am häufigsten eingesetzte Methode erklärt (ebd.). Weiterhin zeigt die Studie, dass trotz der großen Anzahl von Methoden eine Methodenverengung vorliegt und in den Fachbüchern zur Individuellen Förderung häufig vorgeschlagene Methoden, wie z. B. Lernverträge/Lernbriefe, Kompetenzraster oder Tandemunterricht, nie eingesetzt werden (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 72).

Diese Methodenverengung zeigt sich bereits in der Studie *Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs*, die in den Jahren 2005 bis 2007 am Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wurde (vgl. Kaufmann 2007). Die Studie untersuchte dabei einerseits die Entstehung und Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen und Angeboten in ganztägigen Formen der Grundschule und andererseits deren Einschätzung durch Kinder, Eltern und Lehrkräfte bzw. beteiligte Betreuungskräfte (vgl. ebd., S. 9). Die Interviewstudie wurde dabei mit zwei Erhebungszeitpunkten³⁰ im Längsschnitt an insgesamt sechs Schulen in vier Bundesländern durchgeführt³¹. So wird in den zentralen Ergebnissen der Studie u. a. deutlich, dass die befragten Lehrkräfte grundsätzlich die Bereitschaft haben, ihren Unterricht für neue Unterrichtsformen und somit auch für Individuelle Förderung zu öffnen. Die Lehrer und Lehrerinnen machen aber auch eine Überforderung dahingehend deutlich, die geforderten offenen Unterrichtsformen auszubauen, die „über den partiell gestalteten Ansatz

³⁰ 3. und 4. Schuljahr.

³¹ In den Bundesländern Brandenburg, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Bayern.

differenzierter Aufgabenstellung und -bearbeitung in Einzel- oder Partnerarbeit mit regelmäßigen Reflexionseinheiten hinaus[gehen]“ (ebd., S. 135). Als weiteres Ergebnis zeigt die Studie zudem, dass der praktischen Umsetzung der Individuellen Förderung „auf struktureller Ebene gravierende Hindernisse entgegen[stehen]“ (ebd., S. 153). In diesem Zusammenhang verweist Kaufmann z. B. auf das unveränderte Bewertungssystem, mit dem individualisierte Lernformen nicht adäquat erfasst werden können. Zudem kann sowohl ein enormer Fortbildungsbedarf bei den befragten Lehrern und Lehrerinnen festgestellt werden als auch das Bewusstsein, dass „die Veränderung und Reflexion des eigenen professionellen Rollenverständnisses weg von der ‚instruierenden‘ bis zur ‚beratenden‘ Lehrkraft“ (ebd., S. 154) eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung und das Gelingen von Individueller Förderung im Unterricht ist. Auch die bereits erwähnte Studie „Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuelle Förderung in der Sekundarstufe I“ von Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher (vgl. Solzbacher 2016, S. 33–53) greift den Einsatz von Methoden und Instrumenten zur Individuellen Förderung auf, um über Kenntnis und Einsatz von Methoden zur Individuellen Förderung bei den befragten Lehrkräften auf das Verständnis und den Stand der Individuellen Förderung an den einzelnen Schulen schließen zu können. Dabei lässt sich als Ergebnis festhalten, dass keine bzw. nur wenige Maßnahmen an den untersuchten Schulen systematisch verankert sind. Zudem existieren auch keine schulinternen Curricula oder andere gemeinsame Vereinbarungen, was bedeutet, dass es generell keine Veränderung in der Lernkultur an den Schulen gibt und diese auch nicht angedacht ist (ebd., S. 39). Bezüglich des Einsatzes von Instrumenten zur Individuellen Förderung wird Förderunterricht mit 55 % als das mit Abstand am häufigsten eingesetzte Instrument genannt. Die meisten befragten Lehrer und Lehrerinnen geben zudem an, nur gelegentlich auf Instrumente oder Maßnahmen zur Individuellen Förderung zurückzugreifen. Nennen die Befragten konkrete Maßnahmen, so beziehen sich diese häufig auf Programme, an denen die Schulen teilnehmen und die für mehr Individuelle Förderungen sorgen (Solzbacher 2013, S. 276; Solzbacher 2016, S. 39). Im Rahmen dieser Studie wurde ebenfalls der Einsatz einschlägiger Instrumente zur Individuellen Förderung abgefragt.

„Als gelegentlich eingesetzt werden [dabei] folgende Instrumente von den Befragten ausgeführt:

- 62 % fachlich und fachbezogene individuelle Beratung
- 69 % Binnendifferenzierung (im eigenen Unterricht 75 %)
- 70 % Freiarbeit (65 % im eigenen Unterricht)
- 56 % Wochenplanarbeit (48 % im eigenen Unterricht)
- 77 % individualisierte Lernaufgaben“ (Solzbacher 2013, S. 276; Solzbacher 2016, S. 39).

Auch bei den im Rahmen dieser Studie befragten Lehrkräften der weiterführenden Schule zeigt sich, ähnlich wie in der späteren Studie von Solzbacher et al. in der Grundschule, dass die Lehrkräfte, die die Instrumente gelegentlich benutzen, unsicher im Umgang mit den Me-

thoden sind und vieles „nur mal ausprobiert wird“ (Solzbacher 2013, S. 276; Solzbacher 2016, S. 39). Laut der Untersuchung eher selten oder nie eingesetzte Instrumente sind in diesem Zusammenhang folgende zu nennen:

- „– Kompetenzraster
- Lernverträge und Lernbriefe
- Lerntagebücher
- Portfolios“ (Solzbacher 2016, S. 40).

Diese Überforderung auf Seiten der Lehrer und Lehrerinnen wirkt sich, so das Ergebnis der Studie, auch auf die Schüler und Schülerinnen aus, da diese sich aufgrund des fehlenden Einsatzes der Methoden nicht an ihre neue Schüler- bzw. Schülerinnenrolle, „die Rolle des selbsttätigen, selbstverantwortlichen Lerner“ (Solzbacher 2013, S. 276; Solzbacher 2016, S. 40), welche als Voraussetzung und Ziel des individualisierten Unterrichts genannt wird, gewöhnen können.

In ihrem Forschungsprojekt zu den schul- und unterrichtsbezogenen Wirkungen zentraler Prüfungen haben Racherbäumer und Kühn 501 Lehrkräfte aller Schulformen in Nordrhein-Westfalen befragt, inwieweit unterrichtliche Maßnahmen zur Individuellen Förderung im Kontext zentraler Abschlussprüfungen realisiert werden. Dabei haben sie das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften im Hinblick auf die Individuelle Förderung im Kontext der erweiterten Bildungszeit am Gymnasium im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs G9-neu in Nordrhein-Westfalen, anhand der Daten von 285 Lehrern und Lehrerinnen aller 13 teilnehmenden Gymnasien mit neuem G9-Bildungsgang, erfasst. Als Erhebungsinstrument wurde ein papierbasierter Fragebogen verwendet, in dem die Lehrkräfte zur allgemeinen Unterrichtsgestaltung befragt wurden. Die Ergebnisse der Mathematiklehrer und Mathematiklehrerinnen und die der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen zeigen dabei, dass sich im Hinblick auf die grundsätzliche Unterrichtsgestaltung in der Qualifikationsphase insgesamt ein deutlicher Trend zum lehrer- und lehrerinnenzentrierten Unterricht ohne individualisierende Lehr- und Lernarrangements erkennen lässt. Zudem machen laut Kühn der nur marginale Einsatz differenzierender Materialien bzw. Verfahren sowie das Fehlen konzeptionell geleiteter Maßnahmen deutlich, dass die gezielte Förderung individueller Lernprozesse in Vorbereitung auf das Abitur am Gymnasium offensichtlich kaum stattfindet. Zudem weisen die Befunde laut Kühn darauf hin, dass insbesondere zielgerichtete Ansätze einer Individuellen Förderung in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis nicht verankert sind (vgl. ebd. 2014, S. 127). In vertiefenden Analysen konnten Racherbäumer und Kühn für einzelne Aspekte der Unterrichtsgestaltung fachspezifische Unterschiede herausarbeiten, wobei diese laut Kühn nur in trivialer Größenordnung und damit praktisch kaum relevant sind. Im Mathematikunterricht

sind, so die Ergebnisse, traditionelle Lehrverfahren tendenziell etwas stärker ausgeprägt als im Deutschunterricht, wo hingegen häufiger Projekte durchgeführt und Portfolios eingesetzt werden. Kühn weist in diesem Zusammenhang aber darauf hin, da die Mittelwerte um den Skalenwert 2 streuen, der einen eher selten und unregelmäßigen Einsatz entsprechender Methoden und Arbeitsweisen suggeriert, dass sich die Werte doch insgesamt alle auf einem niedrigen Niveau bewegen (vgl. ebd., S. 127 f.). Die Ergebnisse der Studie zeigen somit, dass Maßnahmen zur Individuellen Förderung am Gymnasium kaum bzw. gar nicht eingesetzt werden und entsprechend in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis am Gymnasium Individuelle Förderung kaum realisiert wird.

Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte im Rahmen von Individueller Förderung vermehrt als Lernprozessbegleiter und Lernprozessbegleiterinnen mit der Aufgabe, „Kindern bei der Entwicklung von Selbst- bzw. Lernkompetenzen sowie bei sog. ‚Selbstaneignungsprozessen‘ mit Hilfe einzelner Methoden aus dem vielfältigen Methodeninventar zu unterstützen“ (Solzbacher et al. 2012, S. 72), fungieren, sprechen sich nicht nur Solzbacher et al. für eine Erweiterung des Methodenrepertoires aus, sondern es „formulieren [auch] viele Lehrkräfte aller Schulformen einen Bedarf an speziellen Fortbildungen zur differenzierten und ressourcenorientierten Diagnostik und zu Methoden individueller Förderung“ (Solzbacher 2013, S. 276). Auch Kaufmann stellt im Rahmen ihrer Studie neben einem enormen Fortbildungsbedarf innerhalb der Lehrerschaft fest, dass „die Veränderung und Reflexion des eigenen professionellen Rollenverständnisses weg von der ‚instruierenden‘ hin zur ‚beratenden‘ Lehrkraft“ (ebd. 2007, S. 154) eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung Individueller Förderung im Unterricht darstellt.

In diesem Zusammenhang soll auch auf die Studie von Palowski, Boller und Müller aus dem Jahr 2013 verwiesen werden, die sich mit der Klassenwiederholung und der Individuellen Förderung in der Sekundarstufe II aus Schüler- und Schülerinnensicht beschäftigt.³² Die Arbeit beruht auf problemzentrierten Interviews und einer Dokumentenanalyse. Dabei stehen individuelle Schüler- und Schülerinnenbiografien, eine Rekonstruktion typischer Muster von Verarbeitung und Bilanzierung einer Wiederholung der gymnasialen Oberstufe sowie die Erfassung struktureller Merkmale der drei untersuchten Schulen im Fokus. Die Studie betont in ihren Ergebnissen, dass „die Sozialbeziehungen zu den Lehrer/innen [entscheidend bestimmen], wie die Qualität von Beratungskontakten eingeschätzt wird; d. h. ob sich die Einzelnen als Individuen wahrgenommen und anerkannt fühlen“ (Palowski et al. 2013, S. 170). Die Er-

³² Oberstufe aus Schülersicht.

gebnisse wurden mit Erkenntnissen aus der Hirnphysiologie von Hütter in Beziehung gesetzt. So haben seine Studien ergeben, dass bei der Anregung des Motivationssystems, welches für das Lernen essenziell ist, die Art der zwischenmenschlichen Beziehungen höchst bedeutsam ist. Durch Faktoren wie „Zuwendung, Freundlichkeit, Sympathie und Akzeptanz“ (Hütter 2006, zitiert nach Palowski et al. 2013, S. 170) wird das Lehrer-Schüler-Verhältnis demnach maßgeblich geprägt und zeichnet sich bei Erfolg durch eine ausgeglichene Balance von Einfühlung und Führung aus. Besonders dann, wenn ein vertrauliches Verhältnis aufgebaut wurde, werden Lehrer oder auch Tutoren in den Problemlösungsprozess miteinbezogen (vgl. Palowski et al. 2013, S. 172). Dementsprechend ist die Fortbildung der Lehrkräfte bezüglich Methoden nicht nur für die Umsetzung der Individuellen Förderung von Bedeutung, sondern auch für eine gute Gestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung, die einen individualisierten Unterricht prägt.

II.1.7. Beteiligte Akteure und Akteurinnen bei der Umsetzung der Individuellen Förderung

Der Aspekt der Akteure und Akteurinnen wurde bereits in der Definition von Kunze verarbeitet, die Individuelle Förderung als „alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern“ (Kunze 2016, S. 22) versteht. Entsprechend den Ergebnissen der angeführten Studien scheint die Schüler-Lehrer-Beziehung eine wichtige Komponente im Kontext der Umsetzung der Individuellen Förderung zu sein. Dies macht auch Fend deutlich, indem er feststellt, dass das „entscheidende operative Geschehen des Lehrens und Lernen [...] sich in diesen vielen Begegnungen zwischen Lehrpersonen und Schülern in der Schulklasse und im Unterricht ab[spielt]“ (Fend 2008a, S. 235). Individuelle Förderung findet demnach in dieser Interaktion zwischen Lehrern und Lehrerinnen sowie Schülern und Schülerinnen statt und muss von beiden entsprechend der jeweiligen Rollenzuteilung des individualisierten Unterrichts umgesetzt werden. Die Lehrkräfte benötigen für die Umsetzung dieser neuen Lehrerrolle als „Lernberater und Organisator von Lernprozessen, [...] zurückhaltende[r] Beobachter, Mentor und Coach“ (Steinborn 2008, S. 204) eine bestimmte Haltung, die sich durch „Respekt und Vertrauen gegenüber dem Einzelnen, Glauben an seine Stärken und positive Leistungserwartungen“ (Solzbacher 2016, S. 52) auszeichnet, da diese das Fundament für Individuelle Förderung bilden (vgl. ebd.). Aber auch den Schülern und Schülerinnen kommt im Kontext der Individuellen Förderung eine veränderte Rolle zu. So kann eine „wirkliche Förderung [...] nur in einem Unterricht gelingen, in dem Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler kooperieren und sich als Partner im Lernprozess verstehen“ (Wittmann 2005, S. 6).

Entsprechend liegt die Verantwortung bei der Umsetzung der Individuellen Förderung auch beim Schüler oder der Schülerin, der bzw. die sich für sein bzw. ihr Lernen selbst verantwortlich sieht und die eigenen Kompetenzen und Leistungen reflektieren kann. Denn damit Individualisierung gelingen kann, „müssen Schüler innerhalb des gegebenen Rahmens selbständig sowohl alleine als auch kooperativ arbeiten können“ (Czerwanski 2006, S. 11). Denn nicht nur die Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen, sondern „insbesondere die [...] Motivation, der Wille und die Lernbereitschaft der Schüler und Schülerinnen [wird] als ausschlaggebender Faktor für das Gelingen bzw. das Scheitern individueller Förderung angesehen“ (Solzbacher 2008, S. 37). Zudem benötigen die Schüler und Schülerinnen ein gewisses Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, demnach ein gewisses Selbstbild, damit sie nicht nur ihre Schwachpunkte, die bearbeitet werden müssen, erkennen, sondern sich auch zutrauen, gewisse Anforderungen zu schaffen (vgl. ebd. 2016, S. 48). Letztendlich bedeutet dies, dass nicht nur die Lehrkräfte im Kontext der Individuellen Förderung fortgebildet werden müssen, sondern auch die Schüler und Schülerinnen entsprechende Trainings zur Ausbildung des Selbstbilds und zum Umgang mit den neuen Methoden benötigen; sie müssen dieses neue, eigenverantwortliche Unterrichtsverhalten erst erlernen (vgl. Czerwanski 2006, S. 12). Zudem, das hat die Studie von Kunze und Solzbacher ergeben, müssen Schüler und Schülerinnen nach Meinung der Lehrkräfte auch motiviert sein und gefördert werden wollen, da dies eine wichtige Voraussetzung für das Wirken von Individueller Förderung ist (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 56; Solzbacher 2016, S. 44). Im Rahmen der Online-Befragung an Grundschulen wurde dies ebenfalls von fast 83 % der Grundschullehrkräfte bestätigt (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 57). An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Schülerinnen und Schüler hier nicht nur zu Akteurinnen und Akteuren der Individuellen Förderung werden, sondern sie auch die Verantwortung von den Lehrkräften übertragen bekommen. Die Schülerinnen und Schüler sind somit nicht nur beteiligt, sondern haben eine wichtige Bedeutung im Prozess der Individuellen Förderung.

Für die Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Mikroebene der Schulen lassen sich neben Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern noch mehr beteiligte Akteure und Akteurinnen finden. So stellt Kunze fest, dass Individuelle Förderung nicht auf den Unterricht und die Lehrkraft beschränkt ist, sondern auch durch Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Eltern oder Mitschüler und Mitschülerinnen erfolgen kann (vgl. Kunze 2016, S. 22). Infolgedessen lassen sich also neben der Lehrkraft und den zu fördernden Schülerinnen und Schülern auch Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Eltern und Mitschüler und Mitschülerinnen als an der Individuellen Förderung beteiligte Personen auf der Mikroebene

nennen. Bestätigt wird dies auch durch Solzbacher et al., die in ihrer Studie herausarbeiten, dass Beziehungselemente wie der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen, Schulleitung und Eltern die Chancen und Grenzen einer Individuellen Förderung bestimmen (vgl. ebd. 2012, S. 132). In diesem Zusammenhang lässt sich hier auch auf die von Wischer und Trautmann aufgezeigten wichtigen Elemente eines schulischen Förderkonzeptes verweisen, in dem sie u. a. die „intensive Lehrerkooperation und Zusammenarbeit mit anderen Professionen (wie Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter) [und] Konzepte der Elternarbeit, der Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern sowie der Schüler- und Elternbeteiligung“ (ebd. 2013a) aufzählen. Dementsprechend kann die Liste der beteiligten Personen noch durch Lehrerkollegen und Lehrerkolleginnen (Lehrerkooperationen), andere Professionen und außerschulische Träger³³ ergänzt werden. Welchen Einfluss die Akteure und Akteurinnen auf den Prozess der Individuellen Förderung haben und wie sich dieser auswirkt, ist bisher nicht erforscht worden. Bezüglich der Lehrerkooperationen hat die Studie von Kunze und Solzbacher allerdings ergeben, dass es an den untersuchten Schulen keine Kooperationen bei der Umsetzung der Individuellen Förderung gibt. In der Online-Befragung gaben 75 % der Befragten an, dass sie den Förderbedarf alleine festlegen.

„Bei Zeugniskonferenzen wird das Thema Förderung einzelner Schüler zu 67 % zwar angesprochen, aber nach Auffassung der Interviewten ‚viel zu kurz‘. Eher selten (28 %) ist dieses Thema in Fachkonferenzen zu finden, gelegentlich in Teamkonferenzen (57 %)“ (Solzbacher 2016, S. 42).

Auch bezüglich der von Trautmann und Wischer als wichtig erachteten Elternarbeit (ebd. 2013a) liefert die Studie Informationen. So bieten die Gespräche mit Eltern, Schülern und Schülerinnen zwar eine wichtige Grundlage für die Umsetzung der Individuellen Förderung, da sie aber oftmals nur im Rahmen von Elternsprechtagen erfolgen, finden viele Lehrkräfte, dass diese Kooperation viel zu selten stattfindet (vgl. Solzbacher 2016, S. 42).

Im Rahmen der Studie an Grundschulen haben mehr als 97 % zugestimmt, „dass für individuelle Förderung in der Grundschule die Kooperation im Lehrerkollegium benötigt wird“ (Solzbacher et al. 2012, S. 61). Dementsprechend ergeben sich aus den durchgeführten Interviews auch gelungene Beispiele für professionelle Kooperationen im Team mit Gremienarbeit und klaren Strukturen bezüglich Absprachen und Förderbeschlüssen (vgl. ebd.).

³³ Die an der Individuellen Förderung beteiligten Professionen und außerschulischen Träger richten sich u. a. nach dem Förderverständnis, den Ressourcen sowie dem Umfeld der Einzelschule.

II.1.8. Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung

Eine Möglichkeit, die individuelle Lernentwicklung und damit auch den Förderprozess im Rahmen der Individuellen Förderung zu dokumentieren, ist die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung.³⁴ Die Dokumentation ist eine Möglichkeit, in pädagogischen Kontexten als Prozess sowie als Produkt das Aufzeichnen von bildungsrelevanten Informationen von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen. Dabei ist die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung neben der Schülerakte, den Einträgen in das Klassenbuch usw. Bestandteil des gesamten Systems der Dokumentation der schülerbezogenen Informationen in der Schule und kann dementsprechend als kontinuierliche schriftliche Fixierung von Lernständen und des Lernfortschritts in Bezug auf die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gesehen werden (vgl. Rakhkochkine/Dhaouadi 2008, S. 165). Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist als Element der Förderung auf unterschiedlichen Stufen des Schulsystems und in unterschiedlichen Bildungsbereichen bedeutsam.

„Im Bereich der Schule wird die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung im Kontext [...] der individuellen Förderung sowie als Bestandteil der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte diskutiert und zunehmend institutionell verankert“ (ebd., S. 165 f.).

Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erlaubt neben einer zuverlässigen Speicherung, einer Transparenz des Förderprozesses und der Entwicklung der Schüler und Schülerinnen sowie der Zugänglichkeit der Informationen für alle am Förderprozess beteiligten Personen auch die Möglichkeit des Austausches. Für die Lehrkräfte fungiert die Dokumentation als Vorbereitung für pädagogische Entscheidungen sowie als Grundlage für die Entwicklung von individuellen Förderangeboten. Außerdem dient sie neben dem Austausch mit anderen Lehrern und Lehrerinnen, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen, Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen usw. innerhalb und außerhalb der eigenen Schule auch der Rechenschaftsfunktion gegenüber Schulleitung, Bildungsverwaltung, den Erziehungsberechtigten sowie der Öffentlichkeit in Bezug auf die Umsetzung der Forderung nach Individueller Förderung (vgl. ebd., S. 166). Der Aufbau und die konkrete Gestaltung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist außer von den jeweiligen institutionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen³⁵ auch abhängig von dem pädagogischen Konzept der einzelnen Einrichtungen sowie den Qualifikationen, persönlichen Einstellungen und Ressourcen der an der Dokumentation Beteiligten (vgl. ebd.). Dennoch finden sich einheitliche Dimensionen wie die Beschreibung der Lernvoraussetzungen verbunden mit den intrapersonellen und umfeldbezo-

³⁴ Die folgende Beschreibung des Ablaufs der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung stellt Möglichkeiten der Umsetzung vor, erhebt aber keinen Anspruch aufzuzeigen, wie die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung letztendlich an den Schulen wirklich umgesetzt wird.

³⁵ Nicht in jedem Bundesland ist die Dokumentation der individuellen Förderung vorgegeben.

genen Ressourcen und Risiken, die Förder- und Entwicklungsziele sowie methodische Überlegungen und die Überprüfung der Förderziele (vgl. Sander 2006, S. 20 f.; Bundschuh 2007, S. 247), die alle Dokumentationen enthalten sollten. Zudem muss bei der Formulierung der Dokumentation auf angemessene, sensible Formulierungen geachtet werden, um Etikettierung und Stigmatisierung zu vermeiden und Objektivität zu fördern (vgl. Rakhkockhine/Dhaouadi 2008, S. 168). Werden diese Vorgaben eingehalten, bietet die Dokumentation eine Möglichkeit, im Rahmen von Klassen- oder Zeugniskonferenzen etc. die individuelle Lernentwicklung der Schüler und Schülerinnen nachzuvollziehen und in diesem Zusammenhang zu evaluieren.

II.1.9. Evaluation der Individuellen Förderung

Unter einer Evaluation wird die Überprüfung der Wirksamkeit von Fördermaßnahmen verstanden. Dabei kann die Bewertung entweder mit Blick auf die Endergebnisse einer Maßnahme³⁶ oder auf ihren Verlauf, mit dem Ziel, diesen noch während der Maßnahme zu optimieren³⁷, bezogen werden, wobei vor allem der zweite Aspekt für die Förderplanung von Bedeutung ist (vgl. Grünke 2008, S. 170). Im Prozess der Individuellen Förderung spielt die Evaluation neben der eigentlichen Förderplanung eine wichtige Rolle. Denn:

„Von Bedeutung für einen vollständigen Verlauf von individueller Förderung sind die Abhängigkeiten zwischen Phase 2 und 4 [...]: Eine aktuelle Leistungsfeststellung, die eine veränderte Leistungsfähigkeit eines Kindes anzeigt, sollte – wenn individuelle Förderung an die Passung zwischen den aktuellen Leistungsvoraussetzungen des Kindes und den Anforderungen adaptiert sein soll – eine Evaluation der Maßnahmen (Phase 4) nach sich ziehen. Umgekehrt kann eine Evaluation der Maßnahmen (Phase 4), auch Erkenntnisse bringen, die eine Aktualisierung der Förderplanung (Phase 2), d. h. eine erneute Auswahl der Methoden und Maßnahmen, unter Einbeziehung der neueren Erkenntnisse zur Folge haben“ (Solzbacher et al. 2012, S. 50).

Dementsprechend sollten Lehrkräfte, um individuell zu fördern und in diesem Zusammenhang die Wirksamkeit ihrer Maßnahmen überprüfen zu können, in der Lage sein, Evaluationen durchzuführen. Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Förderung bieten sich auch die bereits dargestellten diagnostischen Verfahren an, da sich diese „diagnostische[n] Instrumente nicht nur zur Feststellung des Forder-Förderbedarfs, sondern gleichermaßen [auch] zur Überprüfung der Forder-Fördereffekte im Rahmen eines Prä-Post-Vergleichs“ (Fischer et al. 2015, S. 48) eignen. Die Studie von Solzbacher et al. hat bezüglich der Evaluation der Fördermaßnahmen durch die Lehrkräfte aufgezeigt, dass ca. 96,6 % der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer die Wirksamkeitsprüfung hinsichtlich der eingesetzten Fördermaßnahmen häufig oder sehr häufig durch ihre eigenen Beobachtungen vollziehen. Dabei beziehen mehr als 80 % der

³⁶ Summative Evaluation.

³⁷ Formative Evaluation.

Lehrkräfte in diese Wirksamkeitsprüfung auch sehr häufig oder häufig ihre Kollegen und Kolleginnen ein, indem sie diese dazu befragen. Des Weiteren geben rund 80 % der Lehrkräfte an, dass sie häufig oder sehr häufig die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen durch Klassenarbeiten überprüfen, wogegen nur 2,1 % der Befragten die Aussage treffen, nie die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen durch Klassenarbeiten zu überprüfen, und 11,9 % der befragten Lehrer und Lehrerinnen nutzen Klassenarbeiten nur selten (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 73). Zudem wird die Wirksamkeit, so die Ergebnisse der Studie, von den Lehrkräften auch häufig in Gesprächen mit Eltern und/oder mit den Schülern und Schülerinnen überprüft. Relativ wenig Lehrkräfte, nur knapp ein Viertel, verwenden dagegen häufig oder sehr häufig standardisierte Tests (vgl. ebd.).

II.1.10. Empirische Studien zur Wirksamkeit von Individueller Förderung

Individuelle Förderung gilt als Qualitätsmerkmal für guten Unterricht und hat ihren Platz in den wichtigen Werken zur Unterrichtsqualität von Meyer und Helmke gefunden. Dies lässt vermuten, dass es dafür auch empirische Belege gibt. Allerdings „ist die Forschungslage bei weitem nicht so fundiert und sind die wissenschaftlichen Ergebnisse bei weitem nicht so eindeutig, wie man erwartet“ (Kunze 2016, S. 15). Die unzureichende Forschungslage hat dabei verschiedene Gründe. So fehlt zum einen vor allem an Regelschulen bislang das Forschungsfeld, um Wirksamkeitsuntersuchungen durchzuführen. Zum anderen lässt sich Individuelle Förderung, die nicht aus einzelnen Fördermaßnahmen, sondern aus komplexen Lehr-Lern-Arrangements besteht, mit den üblichen Instrumenten zur Unterrichtsforschung nur schwer erfassen. Es lässt sich kaum nachweisen, dass mögliche Effekte tatsächlich auf das im Rahmen der Individuellen Förderung erfolgte Arrangement zurückzuführen sind (vgl. Kunze 2016, S. 15). Im Kontext der Ausführungen von Meyer und Helmke zur Individuellen Förderung lassen sich aber erste Annahmen zur Wirksamkeit von Individueller Förderung aufzeigen. So bilden für Meyer die zehn Merkmale guten Unterrichts³⁸ mit wechselseitigen Kopplungen ein Qualitätsnetzwerk. In diesem Zusammenhang stellt er fest, dass individuelles Diagnostizieren und Fördern nur dann leistungssteigernde Effekte hat, „wenn es mit einer klaren Strukturierung und einem angemessenen Zeitmanagement verknüpft wird“ (ebd. 2016, S. 130). Dies ist allerdings im Zusammenhang mit individuellen Lernstilen auch für weitere Merkmale anzunehmen (vgl. Fischer et al. 2015, S. 52). Helmke führt den Umgang mit Hete-

³⁸ Bei den zehn Merkmalen handelt es sich um: 1. Klare Strukturierung, 2. Hoher Anteil echter Lernzeit, 3. Lernförderliches Klima, 4. Inhaltliche Klarheit, 5. Sinnstiftendes Kommunizieren, 6. Angemessene Methodenvielfalt, 7. Individuelles Fördern, 8. Intelligentes Üben Transparente Leistungserwartung, 9. Transparente Leistungserwartung, 10. Vorbereitete Umgebung (vgl. Meyer 2016).

rogenität und damit indirekt den Umgang mit Individueller Förderung als einen der zehn wichtigsten fachübergreifenden, unterrichtsrelevanten Qualitätsbereiche³⁹ auf. Dabei stellt er einen engen Zusammenhang zwischen dem erfolgreichen Umgang mit Heterogenität und der Angebotsvielfalt fest. Beide Merkmale tragen der Unterschiedlichkeit von Bildungszielen, fachlichen Inhalten und individuellen Lernvoraussetzungen Rechnung. Laut Fischer erscheint diese Annahme von Helmke überzeugend, da der adaptive Unterricht⁴⁰ als erfolgreiches Konzept im Umgang mit Heterogenität eine Vielfalt unterrichtlicher Angebote voraussetzt (vgl. Fischer et al. 2015, S. 53). Da sich für die Passung des unterrichtlichen Angebots mit den individuellen Bedürfnissen eine adäquate Diagnostik der Lernausgangsvoraussetzungen als notwendig erweist, setzt der optimale Umgang mit Heterogenität neben didaktischen auch diagnostische Kompetenzen bei Lehrpersonen voraus.

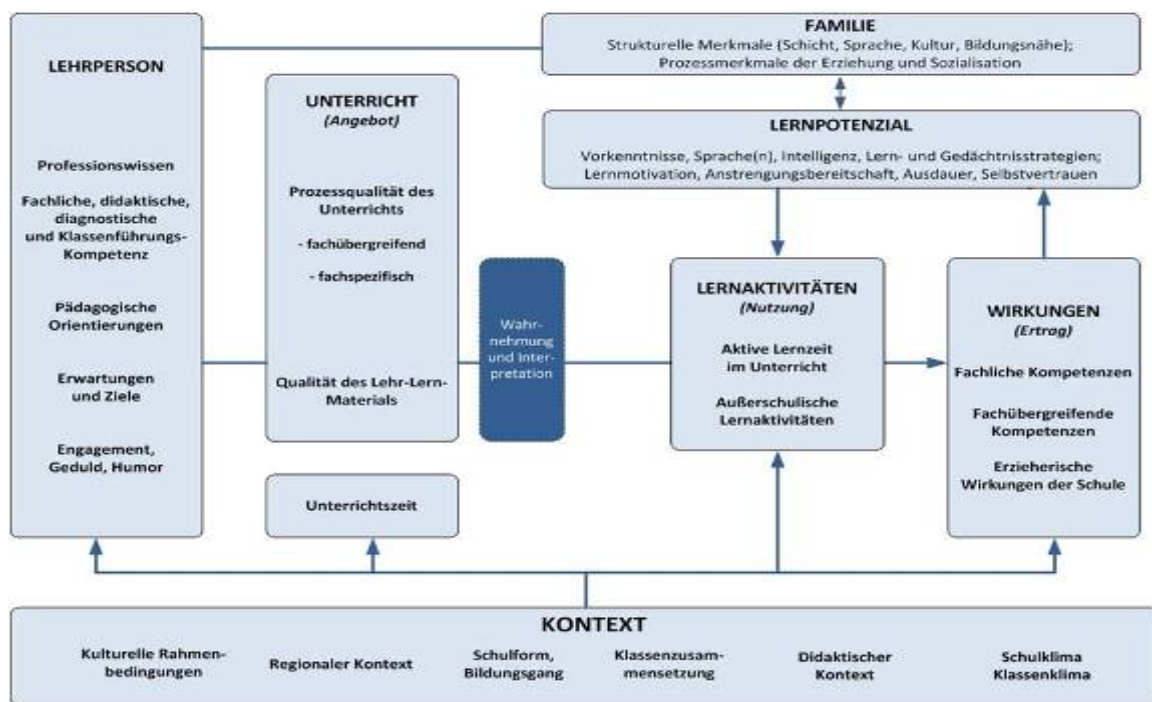


Abbildung: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2009, S. 73)

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts

(Quelle: Helmke 2009, S. 73)

³⁹ Zu den wichtigsten fachübergreifenden unterrichtsrelevanten Qualitätsbereichen zählen: 1. Klassenführung, 2. Klarheit und Strukturiertheit, 3. Konsolidierung und Sicherung, 4. Aktivierung, 5. Motivierung, 6. Lernförderliches Klima, 7. Schülerorientierung, 8. Kompetenzorientierung, 9. Umgang mit Heterogenität und 10. Angebotsvielfalt (vgl. Helmke 2009).

⁴⁰ Der adaptive Unterricht passt die didaktische Lernumgebung an die diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen in den Bereichen Methoden, Medien und Organisationsformen an, um so optimale Lernerfolge zu erreichen. Im Fokus des adaptiven Unterrichts steht dabei die Lehrperson, die den Unterricht methodisch und inhaltlich so flexibel arrangiert, dass jeder Schüler und jede Schülerin seinen bzw. ihren individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend aktiv lernen kann. Dabei nehmen die Schüler und Schülerinnen jedoch keine partizipative Rolle ein, da die gezielte Steuerung durch die Lehrperson erfolgt (vgl. Bohl/Kucharz 2010, S. 43).

Nach Helmke hängt die Wirkung des Unterrichts und damit auch der Individuellen Förderung von vielen verschiedenen Faktoren ab. So sind neben der Qualifikation der Lehrperson und der Qualität des Unterrichts auch Faktoren wie der Kontext, die Familie des Schülers oder der Schülerin oder die individuellen Lernpotenziale der Lerner von Bedeutung. Zudem zeigt das Modell deutlich, dass die Gestaltung der Unterrichts- und Schulqualität nicht nur von den Lehrkräften abhängt (vgl. Kunze 2016, S. 26), sondern die Individuelle Förderung des Einzelnen auch vom Können der Lehrkräfte (vgl. Wischer 2008, S. 717) und vom Lerner selber abhängt (vgl. Kunze 2016, S. 21 f.). Diese Wechselwirkungen werden durch Ergebnisse der internationalen Lehr-Lern-Forschung bestätigt, wobei vor allem die Ergebnisse der Hattie-Studie aus dem Jahr 2009 die aktuelle Diskussion über die Wirkungen von Lehr- und Lernmethoden bestimmen. So identifizierte Hattie 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg von Schülern und Schülerinnen auf der Basis von 815 Metaanalysen, die die Resultate von über 50.000 englischsprachigen Einzeluntersuchungen berücksichtigen. Da die Methode der Metaanalyse mit einer Verrechnung von Daten verschiedener Einzelstudien unterschiedlichster Qualität nicht unproblematisch ist, da bei der Zusammenfassung von Metaanalysen zu Meta-Metaanalysen die ursprüngliche originale Detail-Empirie zunehmend verloren geht, müssen die Ergebnisse von Hattie allerdings sehr differenziert betrachtet werden, um die partiellen Fehlinterpretationen durch die Zusammenfassung der Einzelresultate zu identifizieren (vgl. Steffens/Höfer 2012, S. 42). So zeigen sich nach Hattie ‚umkehrende Effekte‘ bei einer Effektstärke von $d < 0,00$, ‚Entwicklungseffekte‘ bei $d > 0,00$ (bis $d < 0,20$), ‚Schulbesuchseffekte‘ bei $d > 0,20$ (bis $d < 0,40$), wobei ‚erwünschte Effekte‘ erst bei einem Schwellenwert von $d > 0,40$ vorliegen. Dabei stellt die Hattie-Studie die Einflussgrößen zu gutem Unterricht nach zentralen Untersuchungsbereichen – nämlich Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula und Unterricht – dar, wobei sich die meisten Analysen auf den Unterricht beziehen. Nach Steffens und Höfer zeigen sich dabei als wichtigste Faktoren zur Vorhersage von Lernerfolgen die kognitiven Entwicklungsstufen und das vorausgehende Leistungsniveau des Lernenden, die mit weiteren Faktoren der häuslichen Lernumgebung des Lernenden und schülerbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen verbunden sind. Unter den wirksamsten Einflussfaktoren finden sich dabei viele Variablen der schulischen Lernumgebung, die Lehr- und Lernstrategien betreffen, aus denen sich ein Muster mit den folgenden drei Dimensionen identifizieren lässt:

1. Evaluative Vorgehensweise
2. Strukturierung, Regelklarheit und Klassenführung
3. Aktivierende Lernstrategien (vgl. ebd. 2012, S. 41 ff.).

Letztere Strategien zeigen sich dabei auch in den kognitiven, metakognitiven und motivationalen Ebenen des selbstgesteuerten Lernens, die auch im Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens nach Boekaerts (1999) genannt werden.

Spezielle Befunde zur Individuellen Förderung zeigen, dass neben der evaluativen Vorgehensweise auch aktivierende Lernstrategien von Bedeutung sind. Zudem sind Faktoren besonders wirksam, die das allgemeine Unterrichtsklima, curriculare Materialien und Programme für spezielle Zielgruppen sowohl fachübergreifend als auch fachbezogen in den Blick nehmen. Dagegen weisen die Ergebnisse zur Nicht-Versetzung insgesamt negative Effekte für die Leistungsentwicklung der Lernenden aus (vgl. Steffens/Höfer 2012, S. 41 ff.).

Bei einer differierten Studienlage steht dem gegenüber, dass Individuelle Förderung erst dann wirksam wird, wenn diese mit einer evaluativen Vorgehensweise, wie z. B. einer bedarfsorientierten Anpassung und einer rückmeldungsorientierten Gestaltung des Unterrichts, gekoppelt ist (vgl. Waxman et al. 1985, S. 26-29). Dabei gilt Ähnliches auch für den offenen Unterricht, der neben den Vorteilen für die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz nur dann auch leistungsfördernd wirkt, wenn er zum Aufbau von intelligentem Wissen mit aktivierenden Lernstrategien, wie z. B. mit herausfordernden Inhalten oder klarer Strukturierung, gekoppelt ist. Aber auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis hat laut Hattie eine Bedeutung für die gelingende Individuelle Förderung. So sind hier vor allem eine aktive Lehrerrolle sowie eine aktive Schülerrolle in Form einer Balance von indirekter Instruktion und schülerorientierten Lernstrategien bzw. Lernprozessen, wobei Feedback und formative Evaluation als Bindeglieder gelten (vgl. Steffens/Höfer 2012, S. 41 ff.), relevant. Die Lehrer-Schüler-Beziehung verändert sich dabei im Laufe des Lernprozesses. Mit der wachsenden Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen beim Schüler oder bei der Schülerin wird der Lehrer vom Aktivator zum Begleiter oder zur Begleiterin. Dies erklärt auch, warum im Rahmen der Individuellen Förderung leistungsstärkere Schüler und Schülerinnen verstärkt begleitende und leistungsschwächere aktivierende Lernhilfen benötigen.

II.2. Individuelle Förderung auf der Mesebene

„Individuelle Förderung soll – in der Logik der Schulentwicklungsideen der 1990er-Jahre – in den Kontext einer systematischen und zielgerichteten Entwicklungsstrategie der Schule als Ganzes aufgenommen werden, um darüber nachhaltig eine auf individuelle Schülerbedürfnisse abgestimmte Förderpraxis zu etablieren.“ (Wischer 2011, S. 53)

II.2.1. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Einzelschule

Soll Individuelle Förderung als ganzheitlicher Ansatz gelingen, muss an der Einzelschule angesetzt werden, wo Individuelle Förderung im Sinne einer „Leitidee für eine umfassende Schul- und Unterrichtsentwicklung“ (Trautmann/Wischer 2013a) verstanden und auf allen Ebenen diskutiert, umgesetzt und stetig weiterentwickelt wird (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 50). Die Verantwortung für das Fordern und Fördern lediglich an die einzelnen Lehrkräfte zu übertragen – wie es oftmals in Fachbeiträgen eingefordert wird (vgl. Wischer 2007, S. 32) – erscheint dagegen als unzureichende Strategie. Individuelle Förderung muss „als Impuls“ (Boller et al. 2008, S. 174) für die schulische Entwicklungsarbeit aller Schulformen interpretiert (vgl. ebd.) und zur zentralen Aufgabe des Schulsystems bzw. „zum Fundament einer neuen Schule“ (Böttcher et al. 2014, S. 16) gemacht werden. So ist jede Einzelschule implizit dazu aufgefordert, eine „vielfaltbejahende und die Individualität der Schülerinnen und Schüler anerkennende Schulkultur zu entwickeln“ (Ruberg/Walczyk 2013, S. 27).

Dabei spielen bezogen auf die Entwicklung der Einzelschule, auch im Hinblick auf „die Implementierung einer heterogenitätssensiblen Förderkultur“ (Wischer 2011, S. 54), zwei Kernideen eine zentrale Rolle. So gibt es auf der einen Seite kein Patentrezept, denn die Entwicklung einer passenden Förderkultur und der damit verbundenen Angebote ist von der jeweiligen Schule, ihrem bisherigen Profil und den dort herrschenden Bedingungen abhängig, und auf der anderen Seite muss die Entwicklung entsprechend der Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung unterschiedliche Bereiche systematisch und gezielt miteinander verbinden (vgl. ebd.). Entsprechend haben beide Ideen Folgen für die Implementierung der Individuellen Förderung. Im Zuge der Schulentwicklungsaufgabe müssen die Instrumentarien für Individuelle Förderung vielfältig gestaltet sein und die enthaltenen Verfahren, Instrumente, Angebote und Aktivitäten auf den unterschiedlichen Ebenen und Handlungsfeldern von Schule ansetzen, was letztendlich bedeutet, dass kaum verbindliche Konzeptvorgaben gemacht werden können, da „nur die Akteure vor Ort über das Kontextwissen verfügen, das für eine schulspezifische Abstimmung und Koordination erforderlich ist“ (ebd.).

Somit ist in der Diskussion um den Ausbau der Individuellen Förderung an der Einzelschule die Mesoebene als „vielversprechende Gestaltungsebene“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 140) und als Möglichkeit zur Lösung des Problems (ebd. 2014, S. 112) hervorzuheben, wofür bildungspolitische Vorgaben, schultheoretische Überlegungen (vgl. Fend 2008a) sowie auch empirische Befunde zu schulischen Innovationsprozessen (vgl. Holtappels 2013) sprechen. Die Herausforderung bei der Umsetzung der Individuellen Förderung besteht für die Einzelschule weniger darin, die empirisch geprüften Einzelmaßnahmen zu übernehmen oder bestehende Förderkonzepte von Schulen, die bereits über eine gute und stimmige Förderpraxis verfügen, auf die eigene Schule zu übertragen (vgl. Wischer 2011, S. 54; Trautmann/Wischer 2013a; Trautmann/Wischer 2014, S. 112), sondern darin, ein eigenes, individuelles Konzept zur Individuellen Förderung zu entwickeln und umzusetzen. Dabei erforderlich ist

„eine sehr umfassende Transformation der schulischen Arbeit, bei der neben einer flankierenden Veränderung der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen Förderangebote und -maßnahmen auf unterschiedliche Handlungsebenen und für diverse Zielgruppen gezielt miteinander zu verbinden und systematisch aufeinander abzustimmen sind“ (Trautmann/Wischer 2014, S. 112).

Entsprechend wird die Entwicklung einer eigenen schulischen Förderkultur zu einer großen schulischen Herausforderung (vgl. Wischer 2011, S. 54; Trautmann/Wischer 2013a), bei der anstelle der unreflektierten Übernahme oder Auflistung der Maßnahmen zur Individuellen Förderung von anderen Schulen eine Auseinandersetzung mit einzelnen Bausteinen und Strategien der Individuellen Förderung, die als Maßnahmen, Verfahren, Aktivitäten, Instrumente in administrativen Vorgaben, praxeologischen Empfehlungen oder in den Förderkonzepten von Schulen zu finden sind, erfolgen muss. Werden Maßnahmen einfach übernommen, wird die Schule „dabei nicht nur an Ressourcen- bzw. Kapazitätsgrenzen stoßen, sondern dies würde auch der zugrunde liegenden Idee der Entwicklung einer in sich stimmigen und zur Schülerschaft wie auch zur schuleigenen Situation passenden Förderkonzeption entgegenstehen“ (Wischer 2011, S. 55). Dafür schlägt Wischer den Einzelschulen vor, dass sie Fragen nach den Strategien für Individuelle Förderung in den Blick nehmen, wobei diese am Ende durchaus Bausteine der Individuellen Förderung enthalten können. Erfolgen muss eine gelingende Verankerung und Umsetzung von Individueller Förderung an den Einzelschulen letztendlich über die klassischen Schritte der Schulentwicklung und damit auf allen Ebenen (vgl. ebd., S. 56), denn „wenn individuelle Förderung nur von einzelnen Lehrern realisiert wird, bleiben [...] grundlegende [...] Veränderungen in der Regel aus [und] [d]ie Wirkung der individuel-

len Förderung ist in diesem Fall begrenzt“ (Solzbacher 2016, S. 52). Entsprechend dieser Erkenntnis aus ihrer Studie⁴¹ muss laut Kunze und Solzbacher

„Schulentwicklung mit dem Ziel der Umstellung der Lehr-Lernkulturen auf individuelle Förderung [...] *zusammenfassend beinhalten:*

1. die Erarbeitung einer grundlegenden Bestimmung, was unter individueller Förderung verstanden werden soll,
2. die Erarbeitung und Operationalisierung von Zielen der Förderung und
3. einen daran anschließenden Maßnahmenkatalog zur systematischen Umsetzung.

Das schließt unter anderem ein:

- die Sichtung vorhandener Kompetenzen im Hinblick auf Methoden und Instrumente,
- die Planung der Fortbildungen, die man für die vereinbarten Ziele benötigt,
- ein (kleinschrittiges, realistisches) Zeitmanagement (weniger ist manchmal mehr),
- die Erarbeitung von Evaluationskriterien (woran soll das Erreichte gemessen werden),
- Raum für die gemeinsame Reflexion der Erfolge, Grenzen und Ambivalenzen individueller Förderung im Kontext eines Schulsystems, das gleichzeitig auf die Sicherung von Standards orientiert ist“ (Solzbacher 2016, S. 49 f.; Hervorhebung im Original)⁴².

Trotz dieser schulspezifischen Verankerung und Umsetzung von Individueller Förderung gibt es, so Trautmann und Wischer, zentrale Elemente, die im Förderkonzept keiner Schule fehlen dürfen und demnach bei der Förderplanung berücksichtigt werden sollten. Dazu gehören:

- „– ein gemeinsames Leitbild, das sich an Individualität und inklusiver Pädagogik orientiert,
- die systematische Entwicklung eines an die unterschiedlichen Schülerbedürfnisse angepassten Unterrichts
- verbindlich verankerte Formen der Diagnose (über Lernfortschritt, Stärken und Schwächen etc.) und Beratung (für Lernstrategien, die Gestaltung der weiteren Schullaufbahn etc.),
- eine veränderte Zeittaktung des Schulalltags, der Schulwoche und des Schuljahres,
- intensive Lehrerkoooperation und Zusammenarbeit mit anderen Professionen (wie Erzieherinnen und Erzieher, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter), Konzepte der Elternarbeit, der Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern sowie der Schüler- und Elternbeteiligung“ (ebd. 2013a).

Diese Entwicklungsschritte zeigen dabei deutlich, dass die Verankerung und Umsetzung der Individuellen Förderung an der Einzelschule zu einem Gesamtkonzept werden soll und muss. Die Interessen aller Einzelakteure und Einzelakteurinnen müssen in Einklang gebracht werden, um darauf aufbauend ein gemeinsames Verständnis bzw. Leitbild zu entwickeln, damit bei der Umsetzung des schulischen Förderkonzeptes alle einzelnen Aktivitäten koordiniert sind und alle gemeinsam die Individuelle Förderung umsetzen (vgl. ebd. 2013a). Nur so kann vermieden werden, dass Individuelle Förderung nicht als eine alleinige Projektinitiative gesehen wird, sondern als „eine von der Schulleitung initiierte Schulentwicklung [...], in der Unterrichtsentwicklung und Personalförderung als wesentliche Bausteine eingebettet sind“ (Lohmann zitiert nach Lohmann 2011, S. 105) erfolgt. Ziel muss es dabei sein, einen positi-

⁴¹ Kunze, I./Solzbacher, C.: Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler 2016.

⁴² Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Schritte bzw. der einzelnen Fragen im Schulentwicklungsprozess findet sich bei Lohmann 2011, S. 107–109.

ven Umgang mit Individueller Förderung an den Einzelschulen zu ermöglichen und zu unterstützen, um letztendlich eine förderorientierte Organisation von Unterricht als Potenzial zu nutzen (vgl. Ruberg/Walczk 2013, S. 27). Zudem muss sich explizit an den Schulen von der auf den Durchschnittslerner orientierten Schul- und Unterrichtsgestaltung abgewendet werden, da diese Orientierungen im Widerspruch zu den Ansprüchen der Individuellen Förderung stehen (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 48). Die Einzelschulen werden direkt aufgefordert, „Schule als Lern- und Lebensraum zu verstehen, in der die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler wertgeschätzt wird und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt gestellt werden“ (ebd., S. 48 f.). Dieser Anspruch an die Einzelschule kann jedoch nicht von den Lehrkräften alleine getragen werden. Entsprechend besteht die Notwendigkeit der schulspezifischen Organisationsentwicklung, bei der die verschiedenen Entwicklungsbereiche voneinander beeinflusst und mitgetragen werden (vgl. Grosch 2006, S. 223 f.). So bedarf die Verankerung und Umsetzung der Individuellen Förderung u. a. der Schaffung unterschiedlicher Lehr-Lern-Arrangements, durch die den Schülern und Schülerinnen der Zugang zu selbstständigen und individuellen Lernprozessen ermöglicht wird (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 48). Dafür werden organisatorische Veränderungen nötig, wie z. B. die Auflösung des 45-Minuten-Takts, eine Rhythmisierung des Schulalltags oder fächerübergreifendes Lernen (vgl. Wischer 2011, S. 53 f.). Denn die durch den Lehrplan vorgegebene und damit zur Verfügung stehende Zeit reicht nicht aus, um auf spezielle Förderbedürfnisse einzugehen (vgl. Wischer 2011, S. 54). Somit wird nur durch einen flexibleren Zeitrahmen die Gestaltung veränderter Unterrichtsformate ermöglicht (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 49; Ruberg/Walczyk 2013, S. 27). Zudem sind Teamarbeit und gelungene Kooperationen sowohl im Kollegium als auch zwischen Lehrern und Lehrerinnen und Eltern wichtige Grundlagen für die Entwicklung des schulischen Förderkonzeptes, da diese einen Einfluss auf die Effektivität der Fördermaßnahmen haben können (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 47).

Entsprechend bedarf es zahlreicher Veränderungen und Weiterentwicklungen an den Einzelschulen, damit Individuelle Förderung gelingen kann. Wichtig wären dafür z. B. Änderungen bzw. Umstrukturierungen am Deputat der Lehrkräfte. Dabei könnte den Lehrpersonen beispielsweise ein fester Zeitrahmen zum Pflegen und Ausbauen von Kooperationen zur Verfügung gestellt werden. Damit könnte verhindert werden, dass Lehrkräfte diese im Zuge der Umsetzung der Individuellen Förderung wichtigen Aufgaben als zusätzliche Belastung erleben (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 47). Ein zusätzliches Zeitbudget benötigen auch die im Rahmen der Individuellen Förderung so wichtige Diagnostik und die damit einhergehende Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, da diese sehr aufwendig sind und nur

durch die Bereitstellung zusätzlicher zeitlicher und technischer Ressourcen effektiv praktiziert werden können (vgl. Grosch 2006, S. 224 f.). Zudem benötigt die Verankerung und Umsetzung der Individuellen Förderung auch räumliche Veränderungen, da speziell durch weitere räumliche Kapazitäten die Durchführung von Fördermaßnahmen erleichtert wird (vgl. ebd.). Damit Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen die umfangreichen Kompetenzen im Bereich der Diagnostik usw. erlangen, muss das Fortbildungskonzept und damit die Personalentwicklung entsprechend angepasst werden (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 49).

Die Verankerung und Umsetzung der Individuellen Förderung sollte dabei in kleinen Etappen und mit überschaubaren Veränderungen erfolgen, da sonst eine gelingende Etablierung von Individueller Förderung kaum bzw. nur bedingt möglich ist und es zu großen Problemen kommen kann (vgl. Wischer 2011, S. 56; Trautmann/Wischer 2013a; Solzbacher 2016, S. 49).

Wie aufgezeigt werden konnte, gibt es zahlreiche und vielfältige Maßnahmen und Konzepte, die in einem engen Zusammenhang mit dem Ausbau der schulischen Förderpraxis an der Einzelschule stehen. Dennoch gibt es kein Patentrezept für die Implementierung der Individuellen Förderung an der Einzelschule. Stattdessen müssen die Schulen – wie von der Makroebene gewollt – Strategien und Maßnahmen im Rahmen von schulspezifischen Konzepten zur Individuellen Förderung entwickeln, die sich am jeweiligen Schulprofil, der Klientel sowie den regionalen und lokalen Besonderheiten orientieren (vgl. Wischer 2012, S. 58), da diese den jeweiligen standortspezifischen Handlungsbedarf der Einzelschule definieren, der den dynamischen Schulentwicklungsprozess lenkt. Der Verlauf der Schulentwicklung soll dann regelmäßig durch die Einzelschule evaluiert und bei Bedarf modifiziert werden, sodass die Weiterentwicklung der Schule systematisch und nachhaltig im Sinne einer „lernfähige[n] Organisation“ (Lohmann 2012, S. 105) verläuft. Entsprechend wird die Entwicklung einer eigenen schulspezifischen Förderkultur zu einem anspruchsvollen Unterfangen, das mit spezifischen Konstellationen verbunden ist und hinter dem eine schuleigene Entwicklungsgeschichte steht (vgl. Wischer 2013, S. 3).

Während es „noch kaum empirische Untersuchungen, die einen Einblick in den Ablauf, die Bedingungen, die Probleme oder gar die Erfolge von Schulentwicklungsprozessen von Schulen speziell im Bereich individueller Förderung geben können“ (ebd., S. 4), gibt, liefern Studien zur Verbreitung bzw. zur Implementation von einzelnen Bausteinen für Individuelle Förderung erste Forschungsergebnisse dazu, wie Schulen mit Individueller Förderung im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit umgehen. Ausschnitte aus diesen Ergebnissen sollen im

Folgenden aufgezeigt und diskutiert werden mit dem Ziel, einen Einblick in die Implementation der Individuellen Förderung auf der Mesoebene des Schulsystems zu geben sowie die damit einhergehenden Chancen und Grenzen herauszustellen.

II.2.2. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Mesoebene

Der Schwerpunkt der Studie von Kunze und Solzbacher, die sich mit den Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur Individuellen Förderung beschäftigt hat, liegt, wie Solzbacher feststellt, auf der Schulentwicklung (vgl. Solzbacher 2016, S. 34), sodass diese Untersuchung auch Ergebnisse für die Implementation der Individuellen Förderung auf der Mesoebene enthält, auf der die Schulentwicklung an der Einzelschule erfolgt (vgl. dazu ausführlich Fend 2008a, S. 145–234). Solzbacher nennt entsprechend direkt zu Beginn der Darstellung der Ergebnisse wichtige Erkenntnisse für die Schulentwicklung. Wie bereits aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.2) halten alle befragten Lehrkräfte, bis auf eine, Individuelle Förderung für ein wichtiges anzustrebendes Ziel. Zudem wird übereinstimmend betont, dass auch die Schulleitungen und der Schulträger Individuelle Förderung als sehr wichtig erachten (vgl. ebd. 2016, S. 35). Das bedeutet, so Solzbacher, dass Individuelle Förderung heute an den Schulen eine größere Rolle spielt als noch vor ein paar Jahren, wobei laut Solzbacher auffallend ist, dass die meisten Lehrkräfte ihre Motivation für Individuelle Förderung eindeutig in pädagogischen Gründen, nämlich in einer größeren Heterogenität der Schülerschaft, und nicht in politischen Vorgaben und Erlassen sehen. Anscheinend übt der Umstand, dass Individuelle Förderung den Schulen administrativ verordnet wird, keinen Druck auf die befragten Lehrkräfte aus. Dies, so Solzbacher, ist positiv zu sehen, da sich darauf für die Schulentwicklung aufbauen lasse (vgl. ebd., S. 35). Zudem assoziiert die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrkräfte mit dem Begriff der Individuellen Förderung auch das Thema Schulentwicklung. Allerdings finden sich auch die Themen Belastung bzw. Widerwillen im Zusammenhang mit den positiven Assoziationen bei den befragten Lehrkräften. So treten bezogen auf die einzelnen befragten Personen beide Komponenten zu einem ganz hohen Prozentsatz gemeinsam auf, was bedeutet, dass die einzelne Lehrkraft mit den positiven Assoziationen gleichzeitig Assoziationen verbindet, die sich um den Begriff der Belastung drehen (vgl. ebd., S. 36). Solzbacher weist entsprechend darauf hin, dass im „Rahmen von Schulentwicklung [analysiert werden müsse], worin z. B. der in diesem Zusammenhang häufig genannte ‚Widerwillen‘ begründet liegt. In jedem Fall gilt es, diesen Widerwillen ernst zu nehmen und in der Schule zu diskutieren, um überhaupt den Boden für ein Engagement in diesem Bereich zu bereiten“ (ebd.).

Auch in der Schulentwicklungsarbeit, hier besonders in der Schulprogrammarbeit, hat Individuelle Förderung, wie die Untersuchung ergeben hat, an Bedeutung gewonnen. So haben laut Aussage der befragten Lehrer und Lehrerinnen 82 % der Hauptschulen, 80 % der Realschulen und 70 % der Gymnasien das Thema der Individuellen Förderung im Schulprogramm verankert und entsprechend als Zielsetzung in die Schule aufgenommen (vgl. ebd., S. 38). Dabei hat die Untersuchung hinsichtlich der Arbeit mit Schulprogrammen und ihrer Umsetzung zwei Aspekte aufgezeigt. So sind Lehrkräfte, die eher auf Leistung bedacht waren, mit dem Schulprogramm ihrer Schule nur oberflächlich vertraut. Es herrscht dort weitgehend Uneinigkeit über die Existenz eines Schulprogramms oder -konzepts und entsprechend entstand der Eindruck, dass es offizielle, aber weitgehend intern gebliebene Papiere gibt, in denen Individuelle Förderung als Ziel angegeben wird, diese aber keine praktische Wirkung an den Schulen haben, während an innovativ arbeitenden Schulen das Schulprogramm den Lehrkräften bekannt ist und es dort gemeinsam systematisch weiterentwickelt wird (vgl. ebd.). Solzbacher schlägt entsprechend vor, dass für jede einzelne Schule analysiert werden muss, „wie viel Gelegenheit und welche Art der Motivation zur Umsetzung in pädagogische Maßnahmen es gab und gibt“ (ebd.).

Bezogen auf die Schulentwicklung macht Solzbacher deutlich, dass diese nur gelingen kann, wenn die Einzelschule im Vorfeld diskutiert, auf welche Definition von Individueller Förderung sich das Kollegium einigen möchte, um flächendeckend Individuelle Förderung voranzutreiben.

„Reicht es, die Leistungsschwachen im Blick zu haben, um Konzepte zu individueller Förderung zu entwickeln, oder noch zusätzlich die Leistungsstarken? Was ist dann mit dem breiten Mittelfeld und den besonderen Gruppen innerhalb der Klasse – bedürfen diese keiner Förderung?“ (ebd., S. 37)

Diese Entscheidung des Kollegiums für die Zielgruppe der Individuellen Förderung hat dann eine bestimmte Haltung zur Folge, die, so Solzbacher, für Individuelle Förderung von großer Bedeutung zu sein scheint, da sie die Konzepte ebenso wie die Diagnostik für die Individuelle Förderung an der Einzelschule bestimmt (vgl. ebd., S. 38). Auch Trautmann und Wischer weisen in ihren Gestaltungsmöglichkeiten der Individuellen Förderung auf die Bedeutung der Einzelschule als Gestaltungsebene hin und fordern die Einzelschule auf, ein entsprechendes schulspezifisches Konzept zu entwickeln, deren Grundlage das gemeinsame Leitbild und Verständnis von Individueller Förderung bildet (vgl. ebd. 2013a). Eine systematische und gemeinschaftliche Erarbeitung und Weiterentwicklung von Individueller Förderung ist dementsprechend eine Voraussetzung für gelungene Schulentwicklung und damit für die Implementation von Individueller Förderung an der Einzelschule. Jedoch weisen die weiteren Ergebnisse der Studie darauf hin, dass die systematische Schulentwicklung zum Einsatz bzw. auch

zum Ausbau einzelner Bausteine zur Umsetzung der Individuellen Förderung vorangetrieben werden muss. So wurde im Rahmen der Studie geschaut, ob bestimmte Instrumente eingesetzt werden und ob es bereits eine systematische Schulentwicklung zum Einsatz dieser Instrumente gibt. Dabei hat die Mehrheit betont, dass auf schulischer Ebene nur wenige Maßnahmen zur Individuellen Förderung systematisch verankert sind, schulinterne Curricula oder andere gemeinsame Vereinbarungen an der Schule aber nicht existieren. Entsprechend gibt es keine generellen Veränderungen der Lernkultur in Zusammenhang mit Individueller Förderung und diese wird, so das Ergebnis der Studie, auch nicht angedacht (vgl. Solzbacher 2016, S. 39). Somit wurden an den untersuchten Schulen keine Reformprozesse über die politischen Bemühungen angestoßen (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 114). Solzbacher fasst die Ergebnisse hinsichtlich der Anwendung von Methoden und Instrumenten zur Individuellen Förderung „als keine systematische Verankerung, aber einige ‚Reforminseln‘, die man für Schulentwicklung nutzen könnte“ (ebd. 2016, S. 38), zusammen.

Auch die Studie von Solzbacher et al., die sich mit den Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften zur Individuellen Förderung beschäftigt, liefert Ergebnisse zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Mesoebene der Einzelschule. Es wurden im Rahmen der Untersuchung Meinungsbilder zu den Unterstützungspotenzialen bzw. der Sinnhaftigkeit bildungspolitischer Maßnahmen hinsichtlich des Aufbaus einer heterogenitätssensiblen Schulkultur erhoben (vgl. ebd. 2012, S. 88). Die Forscherinnen wollten so einen Eindruck bekommen,

„ob der vom Niedersächsischen Kultusministerium initiierte Qualitätskreislauf über die Outputsteuerung durch nationale Bildungsstandards, Kerncurriculum, Schulcurriculum hin zum Unterricht (mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung) als solcher gesehen wird. Dieser Kreislauf schließt die externe Evaluation von Schule und Unterricht durch Inspektion, Vergleichsarbeiten etc. mit ein und orientiert sich insgesamt am Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen [...]. Außerdem wollten wir erfahren, wie Lehrkräfte ihn beurteilen, im Hinblick auf die Bedeutung individueller Förderung als Qualitätsmerkmal“ (ebd.).

Dabei stellte sich heraus, dass die diktierete Erstellung individueller Förderpläne (+6,19) sowie die Schulprogrammentwicklung (+2,40) unter allen abgefragten neun Items den größten Zuspruch seitens der Lehrer und Lehrerinnen erhalten. Dagegen werden Maßnahmen zur Qualitätssicherung wie die Durchführung des Zentralabiturs (-7,80), Schulleistungsstudien (wie z. B. PISA) (-6,48) und Schulinspektion (-4,52) eher abgelehnt und als „ressourcenfressende Kontrolle“ (ebd., S. 95) interpretiert. Aufgrund des guten Abschneidens der Schulprogrammentwicklung – ungefähr 70 % der Lehrkräfte identifizieren Individuelle Förderung als festen Bestandteil ihrer Schule – lässt sich von einer flächendeckenden schulischen Entwicklungsarbeit im Bereich der Individuellen Förderung ausgehen. Zudem kann aufgrund der Ergebnisse

zur Bewertung der Bedeutung von Schulprogrammen durch die Lehrkräfte davon ausgegangen werden, dass sich Schulprogrammarbeit positiv auf die Qualitätsverbesserung schulischer Förderarbeit auswirkt. So haben rund 73 % der Befragten dieses bildungspolitische Steuerungsinstrument als sehr hilfreich identifiziert, während lediglich 9 % ihm keinen Unterstützungseffekt beigemessen haben (vgl. ebd., S. 171). Dabei scheint die Zustimmung auf Seiten der befragten Lehrkräfte, die der Individuellen Förderung generell positiv gegenüberstehen, signifikant stärker zu sein (vgl. ebd., S. 91). Es scheint demnach einen Unterschied zu machen, „ob Schulprogramme als von oben aufoktroierte Anweisungen wahrgenommen oder ob sie als Chance begriffen werden, das eigene pädagogische Vorgehen zu reflektieren“ (ebd.). Darüber hinaus werden auch Faktoren wie die Gewohnheiten hinsichtlich der inhaltlichen Zusammenarbeit eines Kollegiums oder die Schätzung der im Rahmen von Schulprogrammarbeit gewonnenen Erkenntnisse für die Wertschätzung der programmatischen Schulentwicklung etc. verantwortlich gemacht (vgl. ebd.). Damit das Leitbild und das Schulprogramm wirklich tragfähig werden, muss es an der Einzelschule zu Aushandlungsprozessen innerhalb des Kollegiums kommen (vgl. ebd., S. 168). Die Entwicklung eines Schulprogramms geschieht, so das Ergebnis der Studie, allerdings eher aufgrund des Images der Schule und nicht zur pädagogischen Orientierung. Dies kann dazu führen, „dass sich nicht das gesamte Kollegium mit den für die Schule formulierten Zielen identifiziert und diese Ziele nicht bis in die Gestaltung des Unterrichts hineinwirken“ (ebd.). Entsprechend reicht es im Hinblick auf die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Einzelschule nicht aus, die Thematik in das Leitbild und das Schulprogramm einfach nur aufzunehmen. Stattdessen müssen das Leitbild und das Verständnis der Individuellen Förderung gemeinsam entwickelt, die Aktivitäten koordiniert und über das Gesamtkonzept abgestimmt und dieses nachhaltig eingerichtet und auch praktiziert werden (vgl. Trautmann/Wischer 2013a). Nur so kann Individuelle Förderung erfolgreich an der Einzelschule implementiert werden.

Weitere relevante Erkenntnisse zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Mesoebene haben Kuhlmann und Stroot im Rahmen ihrer Untersuchung *Individuelle Förderung als Aufgabe von Schulleitung* erhoben. Dabei haben sich die Forscherinnen aufgrund der gesetzlichen Verankerung der Individuellen Förderung als einklagbares Recht im Schulgesetz von NRW zunächst auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen konzentriert und Schulleiter und Schulleiterinnen in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung gestellt, da sie davon ausgehen, dass sich über diese der jeweilige Umgang mit dem Gesetz an der Einzelschule erfassen lässt. Die 17 geführten Schulleiter- und Schulleiterinneninterviews wurden anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse hinsichtlich ihrer Aussagen zur Umsetzung der Individuellen

Förderung an Schulen in NRW untersucht (vgl. ebd. 2011, S. 8). Die Analysen haben dabei ergeben, dass die Schulleiter und Schulleiterinnen hinsichtlich der Frage, ob seit der gesetzlichen Verankerung der Individuellen Förderung Neuerungen eingeführt worden sind, eine geteilte Meinung haben (vgl. ebd., S. 14 f.). Stroot und Kuhlmann resümieren entsprechend, dass die Gesetzesänderung „nicht durchgängig als politisches Steuerungsinstrument für Schul- und Unterrichtsentwicklung Wirkung entfaltet“ (ebd.). So bestätigt zwar ein Teil der interviewten Schulleiter und Schulleiterinnen, dass positive Effekte nach der Einführung des neuen Gesetzes eingetreten sind, die Mehrheit aber meint, dass Schulentwicklungsprozesse nicht durch Gesetze und Verordnungen steuerbar seien (vgl. ebd., S. 29 f.). Dabei wird vor allem sowohl die Ferne der bildungspolitischen Entscheidungen zur schulischen Realität als auch die Unklarheit der Gesetzestexte und das Fehlen konkreter Begriffsbestimmungen bemängelt (ebd., S. 30). Die Schulleiter und Schulleiterinnen sehen sich zudem bei der Gestaltung und der Umsetzung der Förderpraxis mit einer Ressourcenknappheit – sowohl personeller, finanzieller als auch zeitlicher Art – konfrontiert, was aus ihrer Sicht die Umsetzung der Individuellen Förderung besonders erschwert. Aus diesem Grund setzen Schulen, so das Ergebnis der Studie, einen Schwerpunkt in der schulischen Entwicklungsarbeit, der meistens zugunsten des Defizitausgleichs bei Schülern und Schülerinnen mit Lernschwächen ausgeht (vgl. ebd.). Damit kann der mit Individueller Förderung verbundenen Abwendung von einer zielgruppenspezifischen Förderung nicht nachgekommen werden und es bleibt trotz des gesetzlichen Anspruchs auf Individuelle Förderung bei einem defizitorientierten Förderverständnis. Entsprechend resümieren Stroot und Kuhlmann, „dass Schulentwicklungsprozesse über schulpolitische Maßnahmen nur langfristig anzusiedeln sind“ (vgl. ebd., S. 31).

Die ebenfalls in NRW durchgeführte Studie von Racherbäumer und Kühn bestätigt diese Ergebnisse, indem sie bezogen auf die Schulform des Gymnasiums aufzeigt, dass Individuelle Förderung trotz der Einführung zentraler Abiturprüfungen als auch der Bereitstellung zusätzlicher Zeitressourcen im Rahmen der Wiedereinführung eines neunjährigen Bildungsganges in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis am Gymnasium kaum realisiert wird (vgl. Kühn 2014, S. 136). Demnach haben die schulpolitischen Maßnahmen also wenig Einfluss auf eine Veränderung im schulischen Alltag und können somit nur bedingt als Veränderungsimpuls bezüglich Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Einzelschule gesehen werden.

Entsprechend kann auf Grundlage der Ergebnisse zusammenfassend festgehalten werden, dass an Schulen von einer flächendeckenden Verankerung der Reformstrategie der Individuellen Förderung nicht die Rede sein kann und dass durch bildungspolitische Regelungsvorgaben keine Reformprozesse an Schulen angestoßen werden. Dabei ist die Umsetzung der Individu-

ellen Förderung vor allem an den weiterführenden Schulen kaum vorangeschritten und wird entsprechend dort auch nicht im Unterricht realisiert. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass das nicht alleine an reformunwilligen Akteuren und Akteurinnen liegt, sondern die Implementierung der Individuellen Förderung an den Schulen durch zahlreiche Faktoren erschwert wird und dass auch durch eine Veränderung struktureller Rahmenbedingungen – sogar mit einer höheren Ressourcenausstattung – nicht alle Probleme zu beheben sind. Stattdessen „sind vielmehr auch konstitutive Widersprüche, die das Feld organisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse grundsätzlich prägen und so auch für Konzepte für individuelle Förderung virulent sind“ (Wischer 2013, S. 4), zu berücksichtigen und werden entsprechend im Folgenden in den Blick genommen.

II.2.3. Probleme und programmatische Fallstricke bei der Implementierung der Individuellen Förderung

Die Implementierung der Individuellen Förderung stellt die Einzelschulen nicht nur vor große Herausforderungen, sondern sie ist auch mit vielen Schwierigkeiten und Hindernissen verbunden. So ist anzumerken, dass neue gesetzliche Bestimmungen wie beispielsweise die Einführung der inklusiven Schule zu Veränderungen und neuen Herausforderungen im Schulsystem geführt haben, die die Umsetzung der Individuellen Förderung noch zusätzlich erschweren (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 35). Aber auch die aufgezeigte Konturlosigkeit des Begriffs der Individuellen Förderung sowie der Mangel an konkreten Vorgaben und Zielsetzungen stellen die schulischen Akteure und Akteurinnen vor große Herausforderungen. So sollen sie einem Anspruch gerecht werden, „ohne präzise Hinweise zu haben, welche Methoden erfolgsversprechend sind, welche Rahmenbedingungen gegeben sein sollen und welches Ziel es zu verfolgen gilt“ (ebd.). Wischer charakterisiert Individuelle Förderung passend dazu als einen anspruchsvollen, aber auf programmatisch-konzeptioneller Ebene sehr vage bleibenden Reformauftrag für die Einzelschulen, welche bei der Gestaltung ihrer Förderpraxis einen großen Interpretationsspielraum eingeräumt bekommen (vgl. ebd. 2012, S. 63). So ist es in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben sogar ausdrücklich angelegt, dass die Einzelschule Individuelle Förderung an die konkreten Bedingungen vor Ort adaptiert (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 114). Trautmann und Wischer merken, bezogen auf diese große Gestaltungsautonomie, kritisch an, dass der Mangel an konkreten Vorgaben zum Konzept der Individuellen Förderung die Gefahr eines „Nebelbombeneffekts“ (ebd. 2011, S. 136) in sich birgt. Hierdurch könnten möglicherweise essenzielle Fragen um die Verteilung von Ressourcen bzw.

generellen Rahmenbedingungen ‚vernebelt‘ werden, sodass schlussendlich das Risiko besteht, dass „unter einem neuen Etikett alles beim Alten bleibt“ (Braun/Schmischke 2008, S. 8).

Weitere Schwierigkeiten bei der Implementierung der Individuellen Förderung scheinen zudem in den zahlreichen Diskrepanzen zwischen den Ansprüchen der Individualisierung von Lernprozessen und der Funktionslogik der Organisation Schule zu liegen (vgl. Wischer 2012, S. 56). Schule wird schul- und organisationstheoretisch als Institution verstanden, an der „Massenlernprozesse“ (Herrlitz 1994, S. 28 ff.; Trautmann/Wischer 2013a) organisiert und umgesetzt sowie Komplexität reduziert werden soll. Entsprechend werden, um effizient organisatorisch handeln zu können, eine Vielzahl von individuellen Bedürfnissen, Wünschen oder Problemlagen gebündelt und typisiert, um diese dann nach demselben Schema abzuarbeiten (vgl. Preisendörfer 2011, S. 161 f.). Aus diesem Verständnis leitet sich der schulische Auftrag ab, „große Schülergruppen zu kanalisieren, Laufbahnen zu strukturieren und Übergänge und Gruppenzugehörigkeiten verbindlich zu regeln“ (Wischer 2012, S. 60). Da Lernprozesse auch im Gruppenkontext stattfinden, orientiert sich die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse in der Regel an diesem und nicht an individuellen Lernprozessen. Zudem hat das Bildungssystem verschiedene Aufgaben und Funktionen, wie z. B. die Enkulturationsfunktion, die Qualifikationsfunktion, die Allokationsfunktion sowie die Integrations- und Legitimationsfunktion (vgl. Fend 2008b, S. 54)⁴³, deren Erfüllung zum Hindernis für Individuelle Förderung werden könnte (vgl. Wischer 2012, S. 55). So sollen die Schüler und Schülerinnen zwar einerseits entsprechend ihren Bedürfnissen durch die Bildungseinrichtungen gefördert werden, um sich bestmöglich zu entwickeln, gleichzeitig sind die Institutionen aber auch mit der gesellschaftlichen Allokations- und Selektionsfunktion beauftragt, wodurch die Aufrechterhaltung der Gesellschaft gewährleistet werden soll. Entsprechend ist Individuelle Förderung und damit eine Einzelfallbehandlung der Schüler in der Funktionslogik der Organisation Schule nicht vorgesehen und letztendlich nicht so einfach zu realisieren (vgl. ebd.).

Dieser Widerspruch zwischen der Individuellen Förderung und der jetzigen Organisation der Schule bringt nicht nur zusätzliche Herausforderungen hinsichtlich der benötigten Kapazitäten mit sich (vgl. Trautmann/Wischer 2013a), sondern steigert auch die Komplexität der schulischen Arbeit (vgl. Wischer 2012, S. 60). So wird beispielweise im Zusammenhang mit der Individuellen Förderung gefordert, dass der Blick vom „imaginären Durchschnittschüler“ abgewandt und stattdessen auf die einzelnen Schüler und Schülerinnen und ihre jeweiligen Bedürfnisse gerichtet werden soll. Entsprechend wird die Kategorisierung einzelner Schüler-

⁴³ Für eine zusammenfassende Darstellung vgl. Wiater 2012, S. 51–56.

gruppen und damit die Fokussierung auf einzelne Dimensionen abgelehnt (vgl. ebd., S. 61). Um aber individuelle Förderkonzepte und Förderstrategien entwickeln zu können, ist es von Bedeutung, dass die Akteure und Akteurinnen die Ausgangslage ihrer Schüler und Schülerinnen feststellen können. Entsprechend sind diagnostische Kompetenzen notwendig und wichtig. Komplexitätsprobleme stellen sich hier bereits bei der Feststellung, der Diagnose dieser Ausgangslage ein, weil sich in diesem Zusammenhang die Diagnostik auf nahezu unendlich viele und dazu individuell kombinierbare Kriterien wie beispielsweise die Leistungsfähigkeit, die fachlichen Kompetenzen oder den sozialen Hintergrund beziehen kann, sodass die Komplexität der schulischen Förderarbeit enorm gesteigert wird (vgl. Wischer 2012, S. 61, Wischer 2013, S. 4). Wischer weist in diesem Zusammenhang zudem auf ein grundsätzliches Dilemma des Heterogenitätsthemas. So ist es

„einerseits durchaus folgerichtig, nicht auf einzelnen Heterogenitätsdimensionen, und damit auch Schülergruppen zu fokussieren: Die Wahrnehmung resp. Berücksichtigung einzelner Dimensionen birgt aber immer die Gefahr der Dramatisierung von Unterschieden mit problematischen Folgen (Normalitätserwartungen, Typisierungen oder sogar Stigmatisierung). Andererseits wäre es völlig illusorisch davon auszugehen, dass sich aus dem Denken und Handeln jedwede überindividuelle Musterbildungen, Kategorisierungen und Klassifizierungen verbannen lassen: So setzt ja z. B. gezielte Förderung die Festlegung ausgewählter Förderkriterien geradezu voraus. Und die Schule als Organisation ist zur Prozessierung großer Zahlen auf Ein- und Verteilungsmodi ihrer Klienten (z. B. auf spezielle Förderangebote) angewiesen. Kurz: Trotz guter Argumente lassen sich gruppenbezogene Differenzierung und eine Auswahl und Priorisierung entsprechender Differenzierungskriterien also kaum individualisierend auflösen“ (ebd. 2013, S. 5).

Auch der Umgang mit den Maßnahmen und Konzepten ist aufgrund der fehlenden Abgrenzung und Systematisierung der Maßnahmen zur Individuellen Förderung, vor allem aber aufgrund des Überangebotes mit Schwierigkeiten verbunden und kann laut Wischer zu einer Komplexitätsfalle werden, in der sich Schulen schnell verlieren können (vgl. ebd.). Entsprechend benötigt die erfolgreiche Implementierung von Individueller Förderung eine gezielte Schulentwicklung die dann ebenfalls mit großen Anforderungen verbunden ist. So sind die Anforderungen, viele Einzelakteure und Einzelakteurinnen miteinander zu verbinden (Stichwort: Schulethos), viele Aktivitäten zu koordinieren (Stichwort: Komplexitätsmanagement) und schließlich ein Gesamtkonzept zu entwickeln (Stichwort: Passung) und dieses auch zu praktizieren (Stichwort: Persistenz), nicht ohne weiteres zu bewältigen (vgl. ebd.).

Zudem stehen die Schulen bei der Auseinandersetzung mit der Förderthematik unter einem besonders hohen normativen Druck. Individuelle Förderung gilt bei einer breiten Masse als erstrebenswert und sinnvoll und ist entsprechend eine Idee, der sich die Einzelschule kaum entziehen kann. Zudem wird die Umsetzung den Einzelschulen auch noch administrativ auferlegt und die Umsetzung durch Instrumente der sogenannten neuen Steuerung kontrolliert (vgl. Wischer 2012, S. 63; Wischer 2013, S. 6; Trautmann/Wischer 2014, S. 114). Somit stehen die

Lehrkräfte infolge des Perspektivwechsels von der input- zur outputorientierten Steuerung im Bildungswesen in der Verantwortung, die Leistungen ihrer Schüler und Schülerinnen durch den Einsatz individuell für sie zugeschnittener Förderprogramme zu verbessern. Gleichzeitig müssen die Schulen aber auf die von der Makroebene zur Steuerung eingeführten Bildungsstandards sowie zentralen Lernstandserhebungen eingehen (vgl. Glesemann/Porsch 2013, S. 36 f.). Dabei scheint der Anspruch auf Individuelle Förderung im Sinne einer individuellen Potenzialentfaltung und die parallele Einführung von allgemein festgelegten zu erreichenden Zielen, sogenannten Kompetenzstandards, paradox zu sein (vgl. ebd.), was die Umsetzung der Individuellen Förderung erschwert und vor allem die Frage nach dem Sinn einer Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen aufkommen lässt, wenn am Ende das zielgleiche und nicht das zieldifferente Unterrichten steht. Allerdings können Bildungsstandards laut Klieme et al. auch als Orientierungspunkte im Förderprozess verstanden werden, wenn sie dazu herausfordern, dass die systematische Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt der Schulentwicklung gestellt wird (vgl. ebd. 2007, S. 52). Bildungsstandards stellen nämlich dafür „eine Sprache und ein analytisches Raster zur Verfügung, das geeignet ist, kontinuierliche Lernprozesse über Jahrgangsstufen hinweg zu konzipieren und zu beschreiben“ (ebd.).

Daneben sehen sich die Schulen im Kontext der Individuellen Förderung außerdem mit verschiedenen Zielkonflikten konfrontiert, welche sich häufig aus der Bereitstellung limitierter Ressourcen ergeben und die Schulen in diesem Zusammenhang zu Auswahlentscheidungen zwingen (vgl. Wischer 2012, S. 62). So sind Ressourcen für Förderung sowohl im Hinblick auf das Personal, die Ausstattung, aber bezogen auf die individuelle Lernzeit von Schülern und Schülerinnen begrenzt (vgl. Wischer 2013, S. 5). Trautmann und Wischer merken dazu an, dass die Einzelschulen letztlich gezwungen sind, Schwerpunkte beim Aufbau ihrer heterogenitätssensiblen Förderkultur zu setzen (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 154 f.; Wischer 2013, S. 5). So müssen die Schulen entscheiden, wie sie die Ressourcen einsetzen, ob sie beispielsweise zusätzliche Stunden für die Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Defiziten oder für die Förderung von hochbegabten Schülern und Schülerinnen einsetzen wollen. Zusätzlich darf im Kontext dieser Verteilungsfragen auch nicht übersehen werden, dass die Schulentwicklungsarbeit selber auch auf die Ressourcen zurückgreifen muss. So wird etwa durch die Entwicklung und Verankerung des Konzeptes sowie durch die Evaluation einzelner Maßnahmen viel Zeit und Engagement benötigt, welches letztlich an anderer Stelle wieder eingespart werden muss (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 160).

Ein großer Bereich von Zielkonflikten steht dabei laut Wischer im Zusammenhang mit den multiplen und widersprüchlichen Funktionen und Aufgaben der Schule als einer gesellschaftlichen Institution.

„So wird mit Förderpostulaten nur ein schulischer Auftrag aufgegriffen, dem aber etwa die gesellschaftliche Allokations- und Selektionsfunktion gegenübersteht. Die daraus resultierende Antinomie (Fördern vs. Auslesen) entfaltet nicht nur Dynamik auf der Ebene des Unterrichts bzw. für das individuelle Lehrerhandeln, sondern produziert auch Zielkonflikte bei der Installation von Förderelementen. Da die Gegenstände schulischen Lernens eben nicht gleichwertig sind, sondern unter Allokationsaspekten einen unterschiedlichen Tauschwert besitzen (z. B. bei der Übergangsempfehlung nach der Grundschule); wird etwa für alle Formen von Spezialförderung und Individualisierung von Förderprozessen die Frage virulent, welche weiteren Anschlussmöglichkeiten sich dadurch eröffnen (und verschließen!). Individuelle Förderung im Sinne von Spezialisierung steht damit im Konflikt mit Ansprüchen der Durchlässigkeit von Bildungsgängen – ein Problem, das besonders (aber nicht nur!) bei Formen äußerer Differenzierung auftritt“ (ebd. 2013, S. 5).

Ein weiterer Problemkomplex berührt gruppenbezogene Zielkonflikte und auch soziale Gerechtigkeitsfragen, die allerdings auf der Programmebene merkwürdig unklar bleiben. Hierbei steckt das Problem laut Wischer gewissermaßen schon im Terminus der Individuellen Förderung selbst. So rückt als Referenz für die Förderung der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin (das Individuum) in den Vordergrund, wodurch sich als primäres Förderziel schnell die Idee einer optimalen Entwicklung des Einzelnen einstellt. Solche Zielvorstellungen – und das ist auch Teil des Problems der Individuellen Förderung – gehören zum Standardrepertoire pädagogischer Rhetorik und versprechen schnell ungeteilte Zustimmung. Dabei wird jedoch ausgeblendet, dass die auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin bezogenen Zielkriterien mit Ansprüchen im Konflikt stehen, die die Verteilung von Merkmalen, d. h. Differenzen zwischen den Schülern und Schülerinnen betreffen. Wischer nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel der Grundschule, die auch dem Grundsatz der Chancengerechtigkeit verpflichtet ist, was aber im Kern zu einem Zielkonflikt zwischen dem Anspruch der optimalen Leistungsentwicklung (*excellence*) und dem mit Chancengerechtigkeit auch verbundenen Disparitätenausgleich (*equality*) führt. Wird die Individuelle Förderung primär auf die optimale Förderung des Einzelnen ausgerichtet, dann nimmt die Schule bzw. die Lehrkraft in Kauf, dass unterschiedliche, also beispielsweise auch herkunftsbedingte Ausgangsvoraussetzungen erhalten bzw. sogar vergrößert werden. Folglich müssten die Schulen bzw. die Lehrkräfte den Schülern und Schülerinnen ungleiche Förderung zukommen lassen, also benachteiligte und schwächere Schüler und Schülerinnen mehr fördern als leistungsstarke und leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler, damit ein Ausgleich erfolgen kann (vgl. Ditton 2010, S. 65). Dies zeigt auf der einen Seite noch einmal, dass die Ziele der Individuellen Förderung überhaupt nicht klar sind und dass Individuelle Förderung von den Schulen ganz unterschiedlich verstanden und umgesetzt werden kann. Auf der anderen Seite macht es aber auch deut-

lich, wie wichtig es ist, dass die Schulen vor Beginn der Individuellen Förderung und der damit verbundenen Entwicklung eines Förderkonzeptes entscheiden, was sie unter Individueller Förderung verstehen, wer gefördert werden soll und wie die Einzelschule die Förderung umsetzen will.

Somit zeigt sich, dass Individuelle Förderung nicht nur eine Herausforderung für die Einzelschule darstellt, sondern dass die Implementierung der Individuellen Förderung im Ganzen ein komplexes Unterfangen zu sein scheint, das zahlreichen widersprüchlichen Zielsetzungen unterliegt. Aufgrund der administrativ verordneten Umsetzung der Individuellen Förderung ist es laut Trautmann und Wischer aber durchaus vorstellbar, dass die intendierten Reformprozesse an den Einzelschulen tatsächlich angestoßen oder beschleunigt werden. Als Grund dafür nennen sie die administrativen Vorgaben und deren Einbindung in Überprüfungsprozesse, die, anders als normative Appelle, eine noch stärker verankerte Umwelterwartung darstellen, die die Schulen zur Auseinandersetzung mit der Thematik wie auch zum Finden von Lösungen zwingen oder mindestens anregen können (vgl. z. B. Wischer 2013, S. 6; Trautmann/Wischer 2014, S. 113 f.). Demnach bewegen sich die Schulen in die richtige Richtung, engagieren sich und tragen damit zu einer Qualitätsentwicklung im Sinne einer individuellen Förderkultur bei.

Auf der anderen Seite legen aber Erkenntnisse zur Funktions- und Handlungslogik von Organisationen nahe, weniger optimistisch darauf zu vertrauen, dass die intendierten Reformprozesse an den Einzelschulen tatsächlich angestoßen werden. So gilt nämlich grundsätzlich, dass sich das Handeln der Akteure und Akteurinnen vor Ort, also in der Schule, nicht einfach steuern lässt. Die Vorgaben, entsprechend auch die zur Individuellen Förderung, werden von den (schulischen) Akteuren und Akteurinnen beim Umsetzen interpretiert und an die Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort adaptiert. Bei der Adaption, der Anpassung an die eigenen Handlungsbedingungen, kommen dabei vielfältige Motive und Kalküle ins Spiel, die „mit hehren pädagogischen Zielen oder vordergründig rationalen Entscheidungen nicht viel zu tun haben müssen“ (Wischer 2013, S. 6). So kann die Umsetzung der von der Makroebene vorgegebenen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung an den Schulen auch zu folgenden von den Programmzielen abweichenden Varianten führen (vgl. Wischer 2013, S. 6; Trautmann/Wischer 2014, S. 114 f.).

- „– **Nichts tun bzw. nur so tun als ob:** Um den Reformansprüchen zu genügen, kann es angesichts der weitgefassten Vorgaben durchaus genügen, sich in der Außendarstellung (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 Schulpro-

gramm) 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 außerschulischen Bereich [...]. 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 Förderelemente 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“ (Wischer 2013, S. 6 f.; Trautmann/Wischer 2014, S. 114 f.; Hervorhebung im Original).

Ebenso wie zu den Fragen, was Schulen unter Individueller Förderung verstehen, wie sie diese interpretieren, umsetzen und welche Zielsetzungen sie dabei verfolgen (vgl. z. B. Solzbacher 2010, S. 29; Trautmann/Wischer 2014, S. 114), liegen zu diesen von den Programmzielen abweichenden Varianten der Umsetzung von Individueller Förderung kaum gesicherte Ergebnisse vor, da „eine detaillierte Rekonstruktion der schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse [...] weitgehend [...] ebenso wie etwa eine differenzierte Qualifizierung der eingeleiteten Maßnahmen (ihrer Tiefe und Tragweite) und eine Rekonstruktion der damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse“ (Trautmann/Wischer 2014, S. 115) noch aussteht.

III. Kapitel Begründung der schultheoretischen Mehrebenenperspektive anhand des Erkenntnisinteresses und der Forschungsfragen

Die Darstellung und Analyse der theoretischen Grundlagen der Individuellen Förderung in den verschiedenen Diskursen und die Aufarbeitung des Forschungs- und Erkenntnisstandes zur Umsetzung der Individuellen Förderung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems verdeutlichen, dass sich Individuelle Förderung zu einer zentralen Leitlinie im deutschen Schulsystem entwickelt hat und vor allem in der Bildungspolitik als der Lösungsansatz für viele aktuelle Probleme des deutschen Schulsystems gesehen wird. Individuelle Förderung gilt gegenwärtig als ein Indikator für Schulqualität und für den Erfolg von Bildungsreformen, wobei diese Deutung in einem engen Zusammenhang mit dem Erfolg der skandinavischen PISA-Siegerländer, deren Schulpraxis durch das Konzept der Individuellen Förderung geprägt ist, steht. Allerdings wurde in diesem Zusammenhang auch kritisch angemerkt, dass sich hinter dem Terminus Individuelle Förderung kein neues und revolutionäres Konzept verbirgt, sondern Individuelle Förderung vielmehr als Sammelbegriff für bekannte methodische und didaktische Ansätze, die häufig reformpädagogisch geprägt sind, fungiert. Dabei stellen sowohl die bereits zu Beginn der Arbeit deutlich gemachte Unschärfe des Begriffs als auch der Mangel an konkreten Konzepten und Zielsetzungen die schulischen Akteure und Akteurinnen vor große Herausforderungen. Entsprechend ist die Etablierung einer heterogenitätssensiblen Schulkultur im deutschen Schulsystem mit zahlreichen Schwierigkeiten und Hindernissen verbunden, die sich auf die schulische Entwicklungsarbeit im Kontext der Individuellen Förderung auswirken können. Da Individuelle Förderung aber, anders als andere bildungspolitische Reformvorgaben, administrativ verankert worden ist, muss diese von den Schulen umgesetzt werden, wobei die konkrete Umsetzung den Einzelschulen überlassen wird. Aufgrund fehlender systematischer Untersuchungen zum Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förderung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems bleibt offen, wie Individuelle Förderung von den Einzelschulen interpretiert und von den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort umgesetzt wird. Bisherige Untersuchungen richten sich vor allem auf eine theoretische Modellierung und empirische Prüfung einzelner Konzepte und Verfahren, in erster Linie auf deren Effekte (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 111 f.), während eine Auseinandersetzung mit dem Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förderung und den damit einhergehenden Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen an Einzelschulen noch weitgehend aussteht. Die Analyse des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung und der damit einhergehenden Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse verspricht u. a. Aufschluss

darüber, wie einzelne Schulen und die dort tätigen Akteure und Akteurinnen den Begriff wahrnehmen, interpretieren und welche Ziele sie verfolgen. Daraus können wiederum Schlüsse über schulspezifische Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse gezogen und die damit einhergehenden Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen des Schulsystems verstanden werden, was die Voraussetzung für spätere Gestaltungsbemühungen ist. Aufgrund der Fokussierung auf das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Einzelschule nimmt die vorliegende Forschungsarbeit hier eine governancetheoretische Perspektive von Schulentwicklung ein, bei der sowohl die ablaufenden Prozesse an der Einzelschule betrachtet werden als auch die Schulentwicklung der Einzelschule in ihrem strukturellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Zusammenhang beschreibbar ist. So verstehen Altrichter/Maag Merki unter Governance „einen Forschungsansatz, der Steuerungsfragen im breiteren Kontext von Fragen der sozialen Gestaltung in komplexen Systemen thematisiert“ (ebd. 2010, S. 21; Hervorhebung im Original). Entsprechend bietet dieser Ansatz die „Chance, das Handeln der Akteure sowie die gegenseitigen Abhängigkeiten im Mehrebenensystem differenzierter zu beschreiben und damit bestimmte Koordinationsdefizite oder -leistungen sichtbar zu machen“ (Altrichter/Maag Merki 2010, S. 22; vgl. Altrichter et al. 2007, S. 10). Die Governance-Perspektive stellt demnach insbesondere eine Beschreibungs- und Analyseperspektive dar.

Um dem dieser Studie zugrundeliegenden Forschungsansatz, dem Verstehen des Systems, nachzukommen, fokussiert die vorliegende Forschungsarbeit dabei nicht nur die Perspektive der Akteure und Akteurinnen an den Einzelschulen, sondern will im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive das ganze System bezogen auf das Bundesland Niedersachsen in den Blick nehmen. Hierfür bietet sich das allgemeine Handlungsmodell des Bildungswesens als „Ganzes“ von Fend aus seinem Werk *Schule gestalten* an. So will Fend mit *Schule gestalten* eine Gestaltungslehre des Bildungswesens auf der Grundlage des Verständnisses aufbauen mit dem Ziel aufzuzeigen, wie das Bildungswesen funktioniert (vgl. ebd. 2008a, S. 13). Dafür versucht er die grundsätzlichen Möglichkeiten und Instrumente der Gestaltung schulischer Lernprozesse aufzuzeigen und in einem Gesamtplan die vernetzten Verantwortlichkeiten von Akteuren und Akteurinnen sichtbar zu machen. So soll am Ende ein ganzheitliches Konzept entstehen, das aufzeigt, wie Bildungssysteme sich gestalten und wie sich ihre Qualität sichern lässt (vgl. ebd., S. 12). Dies soll im Folgenden genauer dargestellt werden, um anschließend die Forschungsfragen und die zu ihrer Beantwortung angestrebte schultheoretische Mehrebenenperspektive begründen zu können.

Das Bildungswesen als „Ganzes“ – ein allgemeines Handlungsmodell (Fend)

„Auch wenn die Partitur des Kunstwerkes ‚Bildungswesen‘ intern feingliedrig differenziert ist, auch wenn viele Akteure an der Aufführung mitwirken, so ergeben sie in der Summe doch ein Ganzes. Die Akteure wirken nicht unregelt zusammen, sie sind vielmehr durch die Partitur miteinander verbunden.“ (Fend 2008a, S. 17)

Noch heute zählt die bereits 1981 von Fend vorgelegte *Theorie der Schule* (Fend 1981) zu den oft zitierten schultheoretischen Standardwerken im deutschsprachigen Raum. Denn mit diesem Werk ist es Fend gelungen, das Bildungssystem systematisch in einen funktionalen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang einzuordnen und als Sozialisationsinstanz zu bestimmen.

Zweieinhalb Jahrzehnte später entwickelte Fend seinen Ansatz im Rahmen seiner *Neuen Theorie der Schule* in einigen wichtigen Punkten weiter. So bestand eine Weiterentwicklung darin, dass Fend sich nicht mehr nur auf das im engen Sinne theorieimmanente Ziel des Aufklärens beschränken, sondern erkennen und verstehen wollte, wie Bildungssysteme ausgeformt und gewandelt werden können. Wie in seinem vorherigen Werk erfolgte auch hier die Annäherung an das Thema durch eine soziologische bzw. organisationstheoretische Perspektive. Dabei stellte er erneut den Zusammenhang von Bildungssystem und Gesellschaft in den Mittelpunkt und unterstrich dadurch die enge Verbindung von Schultheorie und Bildungssoziologie. So ist nach Fend das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung zu verstehen. Um das Bildungssystem verstehen zu können, muss das ganze System in den Blick genommen und geschaut werden, wie es in einem Wechselspiel von institutionellen Regelungen und Handlungen von Akteuren und Akteurinnen funktioniert (vgl. ebd. 2008a, S. 13). Dadurch sollen das Wechselspiel von Gestaltungsintentionen, die Realitäten im Bildungswesen und neue Gestaltungskonzepte aufgezeigt werden (vgl. ebd., S. 11). Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass das System erst genau verstanden werden muss, wenn es anschließend gestaltet und verändert werden soll. Dafür sollen die Konzepte zur Gestaltung des Bildungswesens, die seit vielen Jahrzehnten in die Disziplin der „Schulpädagogik“ eingegliedert wurden und dabei vor allem auf die Gestaltung der Erfahrungswelt einer Schule, der Gestaltung des Schullebens bezogen sind, erweitert werden (vgl. ebd., S. 13). Die Verengung soll aufgebrochen werden, indem die Gesamtheit der Gestaltungsinstrumente des Bildungswesens ins Blickfeld gerückt wird, also Gestaltungsinstrumente auf der bildungspolitischen, der schulischen und der unterrichtlichen Ebene ausgearbeitet und miteinander verbunden werden. Dadurch soll auch sichtbar werden, dass das Bildungswesen ein sehr fein gesponnenes Regelwerk ist, welches nicht einfach folgenlos an einzelnen Stellen verändert werden kann. Das Bildungswesen braucht in sich stimmige Regelsysteme (vgl. ebd., S. 14). Dieses Regelsystem

muss, so Fend, dabei mehreren Qualitätskriterien entsprechen. So muss es „Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit ebenso verbinden wie Humanität und Fürsorge (caring). Es sollte allen gerecht werden, Bevorzugung und Partikularität verhindern und den unhintergehbaren Wert jedes Einzelnen im Auge haben“ (ebd. 2008a). Um dies zu erreichen, muss mehr erfolgen als eine bloße Reglementierung. Stattdessen ist eine „*Verbindung* gefragt, also eine *institutionell* gestützte und verstetigte Optimierung von Lernprozessen und Erfahrungschancen für heranwachsende Menschenkinder und individuellen *Kompetenzen* und *Einstellungen* der Akteure. *Institutionsentwicklung* ist somit ergänzungsbedürftig durch eine Arbeit an den *Kompetenzen* der Akteure, wie sie durch Lehrerbildung realisiert werden soll“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Insgesamt erfolgt nach Fend die Gestaltung des Bildungswesens auf drei Ebenen, deren Handlungszusammenhang mehrebenenperspektivisch dargestellt werden muss, da sich die bestmögliche Gestaltung des schulischen Angebotes und der Leistungsanforderungen in Aktivitäten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene gliedert. Das bedeutet, dass bei der Auseinandersetzung mit Individueller Förderung die Kopplungen des Gesamtsystems nicht außer Acht gelassen werden dürfen, auch wenn der Einzelschule bei der Umsetzung der Individuellen Förderung eine besondere Bedeutung zukommt und die Einzelschule zudem als der eigentliche Motor der Schulentwicklung gilt. So wird im Mehrebenenmodell von Fend, in welchem er den Gesamtplan des Bildungssystems und die dabei beteiligten Akteure und Akteurinnen und ihre Verantwortlichkeiten im Zusammenhang sichtbar macht, die Komplexität des Bildungssystems (vgl. ebd. 1998, S. 358), die auch Auswirkungen auf die Verankerung und Umsetzung der Individuellen Förderung an den Einzelschulen hat, aufgezeigt. Entsprechend dem Mehrebenenmodell setzt sich das Bildungssystem aus der Makro-, Meso- und Mikroebene zusammen, auf denen drei Akteurgruppen, die institutionellen⁴⁴, die korporativen⁴⁵ und die operativen Akteure⁴⁶ und Akteurinnen, arbeiten. Die Akteure und Akteurinnen agieren dabei auf ihrer jeweiligen Ebene und gestalten durch ihr Zusammenspiel das Bildungssystem und damit die einzelnen Schulen (vgl. Fend 2008a, S. 146 f.), wobei diese Gestaltungsprozesse jeweils Auswirkungen auf die anderen Ebenen haben. Entsprechend sind alle drei Ebenen systematisch miteinander verbunden (vgl. Fend 1998, S. 357). Die Makroebene ist die Bil-

⁴⁴ Da die Handlungen der Lehrerinnen und Lehrer unter einheitlichen Zielen in vernetzten Beziehungen stehen, bildet die Einzelschule den institutionellen Akteur (vgl. Fend 2008b, S. 180).

⁴⁵ Die Lehrkräfte und die Schulleitung bilden zusammen den korporativen Akteur, der eine definierte Aufgabe gegenüber der Schülerschaft und Elternschaft hat (vgl. Fend 2008a, S. 146).

⁴⁶ Die Lehrerinnen und Lehrer bilden die operativen Akteure und Akteurinnen, da sie die operative Arbeit in den Schulen vornehmen, indem sie die Regelungsvorgaben umsetzen und die Schülerinnen und Schüler unterrichten (vgl. Fend 2008b, S. 182).

dungssystemebene, die das Handlungsfeld der Politik bzw. der verschiedenen Ebenen der Administration umschließt (vgl. ebd., S. 358). Die Mesoebene ist die Ebene der lokalen Einzelschule. Dort arbeiten die Schulleitung, das Lehrerkollegium, die Schüler und Schülerinnen sowie die Eltern, aber auch alle anderen am Schulleben beteiligten Personen zusammen (vgl. Fend 1998, S. 358). Die Mikroebene lässt sich in die Ebene der Lehrer und Lehrerinnen sowie die der Schüler und Schülerinnen unterteilen (vgl. Fend 2008a, S. 17). Entscheidungen, die auf der politisch-administrativen Ebene getroffen werden, haben entsprechend dem systemischen Zusammenhang sowohl Konsequenzen für die Ebene der Einzelschule (Mesoebene) als auch für das Handeln der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen auf der Mikroebene (vgl. ebd. 1998, S. 357). Entsprechend haben die systemischen Beziehungen zwischen den einzelnen Ebenen auch Auswirkungen auf Schulentwicklung und Schulentwicklungsprozesse, was bei Reformvorhaben wie der Forderung nach Individueller Förderung durch die Bildungspolitik nicht vergessen werden darf. Dabei erfolgen diese Auswirkungen nicht nur von oben (Makroebene) nach unten (Meso- und Mikroebene), sondern können auch von unten nach oben erfolgen, wie das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen in den internationalen Vergleichsstudien und die daraus resultierende Forderung nach Individueller Förderung, u. a. durch die Bildungspolitik, gezeigt hat.

Verbunden mit dem Mehrebenenmodell ist Fends Konzept der Rekontextualisierung. So ist auf der Makroebene Schule „weitgehend ‚Schule auf dem Papier‘ oder Schule in der Ferne von Behörden und Politik“ (Fend 2008a, S. 145). Die Makroebene strukturiert „die internen Aufgaben, Ressourcen und mehr oder weniger autonomen Entscheidungsräume einer Schule vor“ (ebd., S. 146). Die Umsetzung dieser Vorgaben geschieht dann auf Schulebene. Der zentrale Akteur oder die zentrale Akteurin ist laut den Regularien der Schulleiter oder die Schulleiterin, welcher bzw. welche das aus Einzelakteuren und Einzelakteurinnen bestehende Kollegium zu einer Gemeinschaft macht. Dieses hat dann als korporativer Akteur eine Aufgabe gegenüber der Schüler- und Schülerinnen- sowie der Elternschaft. Ausgehend von diesem „Objektbereich“ der Schüler- und Schülerinnen- sowie Elternschaft ergeben sich nun die weiteren Handlungsbedingungen. „Eine Schule muss (somit) den Masterplan der Makroebene primär auf die ihnen anvertraute Schülerschaft hin, hinter der auch eine sehr unterschiedliche Elternschaft stehen kann, rekontextualisieren.“ (ebd. 2008a) Im Zusammenhang mit der Umsetzung im Hinblick auf die Schüler- und Schülerinnen- und Elternschaft einer spezifischen Schule ergeben sich selbst für gleiche Schulformen unterschiedliche Bedingungen und Anforderungen. Entsprechend ist das Agieren von Schulen durch ihre Umwelten, die die Bedingungen vorgeben, beeinflusst. Der Umgang mit diesen Bedingungen durch die Akteure und Ak-

teurinnen kann dann je nach Schule sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. ebd.). Bezogen auf die Meso- und die Mikroebene erfolgt Lehrarbeit im Bildungswesen als Rekontextualisierung des Bildungsprogramms an „die Besonderheiten lernender Subjekte“ (ebd., S. 239). In diesem Zusammenhang nimmt Fend an, dass Lehrpersonen den kulturellen Masterplan und den institutionellen Kontext hinter sich und eine „lebendige“ Schülerschaft vor sich haben. Im Rahmen der primären Rekontextualisierung adaptieren Lehrpersonen dann den Masterplan der schulischen Bildung an die Besonderheiten der lernenden Subjekte, wobei sie sich an institutionellen Rahmenvorgaben wie Prüfungen orientieren müssen. Zudem müssen sie ihr Handeln in einen komplexen sozialen Erwartungszusammenhang von Elternhaus, Gemeinde und Öffentlichkeit eingliedern. Die Orientierung an diesen Handlungsbedingungen wird hier als sekundäre Rekontextualisierung verstanden (vgl. ebd., S. 239 f.).

An dieser Stelle setzt die vorliegende Forschungsarbeit im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive an. So sollen die verschiedenen Ebenen mit Blick auf das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung im Bundesland Niedersachsen untersucht werden. Was wird jeweils auf den verschiedenen Ebenen unter Individueller Förderung verstanden? Wie wird dieses Verständnis begründet, verankert und schließlich umgesetzt? Anschließend wird analysiert, zu welchen spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen es auf den verschiedenen Ebenen kommt und wie diese jeweils begründet werden. Da viele Akteure und Akteurinnen im System aktiv sind, die unterschiedliche Vorstellungen und ein unterschiedliches Wissen von Individueller Förderung einbringen, ist davon auszugehen, dass diese auch unterschiedlich rekontextualisieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass die institutionellen Vorgaben zwar auf alle Akteure und Akteurinnen gleich wirken, diese jedoch nicht gleich rekontextualisiert werden. So unterscheiden sich laut Fend die Akteure und Akteurinnen beispielsweise darin, dass die institutionellen Zwänge unterschiedlich auf sie wirken und es dadurch zu unterschiedlichen Rekontextualisierungen kommt. Entsprechend ist davon auszugehen, dass sich in dem Umgang mit diesen Zwängen sowie in den wahrgenommenen Handlungsbedingungen auf der jeweiligen Ebene Erklärungen für die spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse finden lassen. Es geht also in der vorliegenden Arbeit darum, mit Fends theoretischem Modell besser zu verstehen, warum es bei der Implementierung der Individuellen Förderung zu Problemen und Schwierigkeiten kommt und es scheinbar trotz der administrativen Verankerung von Individueller Förderung nicht so einfach ist, heterogenitätssensible Strukturen an den Schulen zu etablieren. Es wird vermutet, dass es aufgrund der aufgezeigten Probleme und programmatischen Fallstricke bei der Implementierung der Individuellen Förderung auf allen drei Ebenen zu unterschiedlichen Rekontextualisie-

rungen kommt und entsprechend die intendierten Reformprozesse kaum oder gar nicht angestoßen werden und sich manches sogar in sein Gegenteil verkehrt.

Daher verfolgt die vorliegende Forschungsarbeit mit der schultheoretischen Mehrebenenperspektive einen eigenen Forschungsweg, der seine Annahmen aus der *Neuen Theorie der Schule* und *Schule gestalten* und aus der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen der Individuellen Förderung und des Forschungs- und Erkenntnisstandes auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems entnimmt. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden schultheoretischen Mehrebenenperspektive lässt sich, daraus abgeleitet, in folgenden beiden **Ausgangsfragen** zusammenfassen:

Wie wird Individuelle Förderung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems in Niedersachsen verstanden und umgesetzt? Zu welchen spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen kommt es dabei jeweils?

Die schultheoretische Mehrebenenperspektive konzentriert sich dabei auf das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung und die damit einhergehenden spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse, also die Rekontextualisierung, auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, was bisher ein Forschungsdesiderat war. Allerdings beschränkt sich die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene aus forschungsökonomischen und -pragmatischen Gründen auf die Schulform des Gymnasiums, während bei der Perspektive auf die Makroebene der Schwerpunkt auf die bildungspolitischen Regelungsvorgaben für die Schulform des Gymnasiums gesetzt und die anderen Schulformen in Beziehung gesetzt werden.

Um das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung sowie die jeweils auf den verschiedenen Ebenen damit einhergehenden spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse, also die ebenenspezifische Rekontextualisierung herausarbeiten zu können, werden die zwei Ausgangsfragen für die Perspektive auf die einzelnen Ebenen in mehrere Fragestellungen aufgegliedert. Hierbei stehen für die Perspektive auf die Makroebene folgende Fragen im Mittelpunkt:

F1: Was wird auf der Makroebene in Niedersachsen unter Individueller Förderung verstanden?

In Forschungsfrage 1 wird mit der Perspektive auf die Makroebene nach dem Verständnis der Individuellen Förderung in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben gefragt. Es soll herausgefunden werden, wie die Bildungspolitik in Niedersachsen Individuelle Förderung wahrnimmt und interpretiert und welche Zielsetzungen mit dem Begriff und der Verankerung in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben verfolgt werden.

F2: Wie soll Individuelle Förderung an Schulen in Niedersachsen umgesetzt werden?

In Forschungsfrage 2 wird ebenfalls mit der Perspektive auf die Makroebene nach den bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung an den Schulen in Niedersachsen gefragt. Es soll herausgefunden werden, welche Vorgaben die Makroebene den Schulen im Hinblick auf die Umsetzung der Individuellen Förderung vorgibt und was die Schulen selber entscheiden können. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, welchen rechtlichen Stellenwert Individuelle Förderung in Niedersachsen hat. Sind die Schulen zur Umsetzung der Individuellen Förderung rechtlich verpflichtet und ist Individuelle Förderung möglicherweise sogar von Schülern und Schülerinnen und deren Eltern einklagbar?

F3: Wie und warum soll Individuelle Förderung an der Schulform des Gymnasiums in Niedersachsen umgesetzt werden?

In Forschungsfrage 3 wird bezogen auf die bei der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene in den Blick genommene Schulform des Gymnasiums speziell nach den bildungspolitischen Regelungsvorgaben für Gymnasien gefragt. Wie soll Individuelle Förderung an Gymnasien umgesetzt werden? Unterscheiden sich die bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung am Gymnasium von denen der anderen weiterführenden Schulformen und wenn ja, wodurch und warum?

F4: Welche ebenenspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse lassen sich auf der Makroebene und in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben erkennen und wie werden diese begründet?

In Forschungsfrage 4 wird mit der Perspektive auf die Makroebene nach den dort spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen gefragt, die abschließend analysiert und vor allem interpretiert werden sollen. Es soll also der Frage nachgegangen werden, warum Niedersachsen das herausgearbeitete Verständnis von Individueller Förderung vertritt und warum Individuelle Förderung und die Angaben zur Umsetzung so in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben von der Landesregierung verankert worden sind. Also zu welchen Rekontextualisierungsprozessen kommt es im Hinblick auf die Implementierung der Individuellen Förderung auf der Makroebene und welche Konsequenzen haben diese Umformungstendenzen für den Implementierungsprozess bzw. für dessen Ergebnis und damit auch für die Implementierung der Individuellen Förderung auf den Meso- und Mikroebenen an den Einzelschulen?

Die Ergebnisse dieser Perspektive auf die Makroebene werden genutzt, um die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene vorzubereiten und das Verständnis und die Umsetzung der

Individuellen Förderung an Gymnasien zu untersuchen. Dabei wird zwischen Meso- und Mikroebene unterschieden, um anschließend auch hier die ebenenspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse und die dazugehörigen Begründungen erkennen und interpretieren zu können. Hierbei stehen folgende Fragestellungen im Mittelpunkt der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene:

F5: Was wird an einzelnen Gymnasien unter Individueller Förderung verstanden?

In Forschungsfrage 5 wird mit der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene nach dem Verständnis der Individuellen Förderung an Gymnasien gefragt. Es soll herausgefunden werden, wie Gymnasien und die schulischen Akteure und Akteurinnen Individuelle Förderung wahrnehmen und interpretieren und welche Zielsetzungen mit dem Begriff und der Umsetzung jeweils verfolgt werden.

F6: Wie wird Individuelle Förderung an den einzelnen Gymnasien umgesetzt und wie wird die Umsetzung jeweils begründet?

In Forschungsfrage 6 wird mit der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene nach der Umsetzung der Individuellen Förderung gefragt. Wie wird Individuelle Förderung an Gymnasien umgesetzt? Welche Maßnahmen, Konzepte oder Bausteine finden sich, welche Zielgruppen soll mit diesen angesprochen werden und wie wird die Auswahl der Maßnahmen etc. und deren Umsetzung jeweils begründet?

F7: Lässt sich, wie eingangs vermutet, ein Zusammenhang zwischen der Ortslage und der Klientel der Gymnasien und dem schulspezifischen Verständnis sowie der damit verbundenen Umsetzung der Individuellen Förderung herstellen?

In Forschungsfrage 7 wird mit der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene nach einem Zusammenhang zwischen Verständnis und Umsetzung der Individuellen Förderung und der Ortslage und der Klientel der Gymnasien gefragt. Resultierend aus den im Problemaufriss der Arbeit angeführten Forschungsergebnisse zur Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien wurde die These aufgestellt, dass Gymnasien ihre Schüler und Schülerinnen sehr wohl individuell fördern, das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung aber an die Gegebenheiten vor Ort, also u. a. an die Lage der Schule und die die Schule besuchende Klientel und ihre Elternschaft, anpassen. Es soll herausgefunden werden, ob Gymnasien das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an diese Gegebenheiten anpassen und wenn ja, wie diese Anpassung begründet wird.

F8: Welche Bedeutung hat die in Niedersachsen vorgeschriebene Dokumentation der individuellen Lernentwicklung für die Gymnasien, wie wird diese umgesetzt und im Schulalltag angewendet?

In Forschungsfrage 8 wird mit der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene nach der Bedeutung und der Umsetzung der in Niedersachsen vorgeschriebenen Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an Gymnasien gefragt. Da das Land Niedersachsen aufgrund des „Anliegen[s] alle Schülerinnen und Schüler zu fordern und zu fördern“ (Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 3) zum Schuljahresbeginn 2006/2007 die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung für die Klasse 1–10, am Gymnasium bis einschließlich Klasse 9, verbindlich⁴⁷ eingeführt hat, sind die Lehrkräfte in Niedersachsen verpflichtet, die Entwicklung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin in den Blick zu nehmen. Es soll der Frage nachgegangen werden, wie die Verpflichtung zur Dokumentation an den Gymnasien wahrgenommen wird, welche Bedeutung die Dokumentation im schulischen Alltag hat und wie diese umgesetzt wird. Dies ermöglicht einen Vergleich darüber, wie Gymnasien auf der einen Seite mit der Verpflichtung zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und auf der anderen Seite mit dem aufgrund der vagen Vorgaben zur Individuellen Förderung großen Deutungs- und Umsetzungsspielraum umgehen und wie sie diese Unterschiede empfinden. Stellt also die Verpflichtung oder aber doch der große Deutungs- und Umsetzungsspielraum eine Belastung für die Gymnasien und die schulischen Akteure und Akteurinnen dar?

F9: Welche ebenenspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse lassen sich auf der Meso- und Mikroebene an Gymnasien erkennen und wie werden diese jeweils begründet?

In Forschungsfrage 9 wird mit der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene nach den dort spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen gefragt, die abschließend analysiert und vor allem interpretiert werden sollen. Es soll der Frage nachgegangen werden, warum die Gymnasien das jeweils herausgearbeitete Verständnis von Individueller Förderung haben und wie sie die Umsetzung begründen. Also zu welchen Rekontextualisierungsprozessen kommt es im Hinblick auf die Implementierung der Individuellen Förderung auf der Meso- und Mikroebene und welche Konsequenzen haben diese Umformungstendenzen für den Implementierungsprozess bzw. für dessen Ergebnis?

⁴⁷ Begonnen wurde mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung in den ersten und fünften Jahrgängen der niedersächsischen Schulen (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 3).

Die über die Perspektive auf die Makro-, Meso- und Mikroebene erhaltenen Ergebnisse werden abschließend genutzt, um Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Ebenen herauszuarbeiten und so die damit einhergehenden Adaptionsprozesse, d. h. die Rekontextualisierung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben auf den verschiedenen Ebenen der Gymnasien, sichtbar und damit für spätere Gestaltungsbemühungen erklärbar zu machen.

Da die schultheoretische Mehrebenenperspektive Einfluss auf den Forschungsweg hat und Konsequenzen für das empirische Vorgehen mit sich bringt, wird im Folgenden nicht nur der Aufbau der schultheoretischen Mehrebenenperspektive dargestellt, sondern auch das empirische Vorgehen auf allen Ebenen aufgezeigt und begründet.

IV. Kapitel Methodische Überlegungen und Grundlagen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive

„Die Beschäftigung mit dem Weg ins Feld dient nicht nur methodologischen oder forschungspragmatischen Zwecken. Sie eröffnet darüber hinaus Einblicke in Strukturen und Abläufe der Forschung als einer sozialen Veranstaltung und in das zu untersuchende Handlungsfeld. Die oft beklagten und als lästig empfundenen Anläufe, Umwege und Holzwege, ja selbst die üblicherweise sorgsam verschwiegenen gescheiterten Zugangsversuche avancieren dann zu ‚kritischen Ereignissen‘, deren Analyse eigene Erkenntnismöglichkeiten eröffnet.“ (Wolff 2012, S. 336)

Im folgenden Kapitel sollen die methodischen Grundlagen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive aufgezeigt und begründet werden. Dazu werden die im Vorfeld der schultheoretischen Mehrebenenperspektive vollzogenen Überlegungen skizziert, um dann die einzelnen Schritte der Untersuchung und die in diesem Zusammenhang getroffenen Entscheidungen vorzustellen, zu begründen und die dabei jeweils zugrundeliegenden Kriterien zu erläutern. Zudem werden die für die einzelnen Ebenen ausgewählten Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren vorgestellt und begründet. Anschließend werden neben einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Aufbau der Studie, um die Möglichkeiten und Grenzen der Studie aufzuzeigen, auch die Gütekriterien in den Blick genommen, bevor abschließend unter dem Aspekt der Forschungsethik die in diesem Zusammenhang für die Ergebnisdarstellung getroffenen Entscheidungen begründet werden.

Überlegungen zum Aufbau der schultheoretischen Mehrebenenperspektive

Ziel der schultheoretischen Mehrebenenperspektive ist es, bezogen auf das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung eine Perspektive auf alle drei Ebenen des Bildungssystems am Beispiel der Schulform des Gymnasiums sowie auf die dort agierenden Akteure und Akteurinnen zu bekommen und entsprechend Ergebnisse zu erhalten, die sowohl aufeinander aufbauen als auch miteinander in Beziehung zu setzen sind. Da die Konstruktion eines Forschungsdesigns nach Flick eine Antwort darauf gibt, wie die Datenerhebung, -analyse sowie die Auswahl der Fälle gestaltet werden kann, damit „die Fragestellung der Untersuchung beantwortet und dies auch in der zur Verfügung stehenden Zeit und mit den vorhandenen Mitteln erreicht werden kann“ (ebd. 2011, S. 172 f.), bestand der erste Aspekt darin, zu überlegen, welche Bedeutung die jeweilige Ebene für das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung hat und an welchen Situationen oder Erscheinungsformen sich dies am besten erkennen und herausarbeiten lässt. Dazu wurden die verschiedenen Ebenen, ausgehend von Fends Werken *Neuer Theorie der Schule* und *Schule gestalten*, genau erarbeitet und getrennt voneinander betrachtet.

Die Makroebene

Da ausgehend von Fends Modell Schule auf der Makroebene im Wesentlichen Schule auf dem Papier oder Schule zwischen Politik und Behörden ist (vgl. ebd. 2008a, S. 145), erscheinen für die Makroebene vor allem die folgenden drei methodischen Fragen interessant: Wer gestaltet das Schulwesen, in dem die einzelnen Schulen verankert sind, welche Rolle spielen dabei Politik und Behörden und welche „Dokumente“ sind für das Verständnis dieser Ebene von Bedeutung?

Eine erste Antwort auf diese Frage gibt das Grundgesetz (GG) in Art. 7 Abs. 1. Art. 7 Abs. 1 GG ist die verfassungsrechtliche Kernnorm des Schulrechts und damit das Fundament aller weiteren schulrechtlichen Regelungen. Somit folgen aus Art. 7 Abs. 1 GG nicht nur unmittelbar das Recht, sondern die Verpflichtung des Staates zur Gesetzgebung und Verwaltung der Schule (Kulow 2009, S. 191). Dort heißt es: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“.

Konkretisiert wird diese Verpflichtung in Art. 30 GG, wonach die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die damit verbundene Erfüllung der staatlichen Aufgaben grundsätzlich Sache der Länder ist, solange das Grundgesetz keine anderen Regelungen trifft oder zulässt. Art. 30 GG muss dabei im Zusammenhang mit anderen Kompetenzregelungen wie z. B. die der Gesetzgebung, die der Rechtsprechung, die der Finanzen u. a. gelesen werden. Hier zeigt sich, dass nach Art. 70 Abs. 1 GG grundsätzlich die Länder das Recht zur Gesetzgebung haben, solange nicht das Grundgesetz dem Bund Gesetzgebungsbefugnisse verleiht. Diese Gesetzgebungskompetenz des Bundes im Hinblick auf das Schulrecht findet sich nur im Bereich der gemeinsamen Bildungsplanung nach Art. 91 b GG.

Somit ergibt sich aus der gemeinsamen Betrachtung von Art. 30 und 70 Abs. 1 GG die ausschließliche Befugnis der Landesgesetzgeber, den Schulbereich zu regeln. Da das Grundgesetz auch in den Bereichen der Verwaltung, der Rechtsprechung und der Finanzen dem Bund für die Schulen keine Kompetenzen einräumt, bilden Art. 30 und 70 Abs. 1 und Art. 83 ff. GG den Kern der Kulturhoheit der Länder (vgl. Gröschner in: Dreier 1996, Art. 7 Rn. 49). Dies lässt sich mit dem Schlagwort Kulturföderalismus beschreiben.

Resultierend aus der Kulturhoheit der einzelnen Länder wird das jeweilige Bundesland zum Gestalter des Bildungswesens. Da der Kulturföderalismus und die damit verbundene Freiheit der Länder auch Gefahren wie z. B. mangelnde Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen bergen, was die Bewegungsfreiheit der Bürger faktisch eingrenzen würde, hat es sich die KMK zur Aufgabe gemacht, für die Länder gemeinsame Standards zu vereinbaren.

Damit soll der Gefahr, dass sich die Länder im Hinblick auf die Bildung zu stark voneinander entfernen, begegnet werden. Die KMK wird so zu einem Element des kooperativen Föderalismus, der sich durch ein hohes Maß der Zusammenarbeit der Länder untereinander über informelle Kontakte, Konferenzen und Ausschüsse, vertragliche Regelungen und gemeinsame Einrichtungen auszeichnet (vgl. Kulow 2009, S. 196).

Somit müssen auch Beschlüsse und Empfehlungen der KMK in den Blick genommen werden.

In einem nächsten Schritt erscheint es wichtig, sich mit der Gestaltung des niedersächsischen Schulwesens, also der niedersächsischen Gesetzgebung⁴⁸ sowie den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz im Hinblick auf die Vorgaben zur Individuellen Förderung auseinanderzusetzen. Somit ist bezogen auf die Bedeutung der Ebene und die damit verbundenen Situationen oder Erscheinungsformen die Erarbeitung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben des Landes Niedersachsen sowie der Vorgaben der KMK, um sich mit der Individuellen Förderung auf der Makroebene auseinanderzusetzen zu können, zwingend notwendig.

Welche bildungspolitischen Dokumente dabei genau für diese Forschungsarbeit von Bedeutung sind und mit welcher Methode diese im Hinblick auf die Forschungsfragen erarbeitet werden können, muss im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses geklärt werden.

Die Mesebene

Die Mesebene, die zwischen der Ebene der staatlichen Vorgaben für die Schule (Makroebene) und der Ebene des konkreten schulischen Handelns des einzelnen Lehrers, der einzelnen Lehrerin oder des Schülers oder der Schülerin in der Schule (Mikroebene) liegt, lässt sich als eigenständige Handlungsebene der Schule bezeichnen (vgl. Fend 2008a, S. 146). Als zentraler Akteur oder zentrale Akteurin lässt sich hier der Schulleiter oder die Schulleiterin anführen. Deren Aufgabe ist es, zusammen mit dem Kollegium die Schule und den Unterricht weiterzuentwickeln, um beides an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse vor Ort anzupassen, damit sowohl die Schule funktioniert als auch die Qualität von Schule kontinuierlich gesteigert wird. Des Weiteren ist es deren Pflicht, die einzelnen Akteure und Akteurinnen der Schule zu einer Gemeinschaft zu formen, sodass das Potenzial aller Beteiligten voll ausgeschöpft werden kann (vgl. ebd.).

Die Rolle und die Aufgaben des Schulleiters oder der Schulleiterin lassen sich auch im Niedersächsischen Schulgesetz in § 43 verorten. Dort heißt es u. a.:

⁴⁸ Hierzu zählen auch Regelungen zur Schulaufsicht usw.

- „(1) Jede Schule hat eine Schulleiterin oder einen Schulleiter, die oder der die Gesamtverantwortung für die Schule und für deren Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung trägt.
- (2) Der Schulleiter ist Vorgesetzter und der Schulleiter aller an der Schule tätigen Personen, besucht und berät die an der Schule tätigen Lehrkräfte im Unterricht und trifft Maßnahmen zur Personalwirtschaft einschließlich der Personalentwicklung. Er sorgt für die Einhaltung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Schulordnung.
- (4) Der Schulleiter führt die laufenden Verwaltungsgeschäfte; er hat dabei insbesondere
1. die Schule nach außen zu vertreten,
 2. den Vorsitz in der Gesamtkonferenz und im Schulvorstand zu führen,
 3. an berufsbildenden Schulen die Leiterin oder den Leiter einer Bildungsgangs- oder Fachgruppe im Benehmen mit dieser zu bestimmen,
 4. jährlich einen Plan über die Verwendung der Haushaltsmittel zu erstellen, die Budgets (§ 32 Abs. 4 und § 111 Abs. 1) zu bewirtschaften und über die Verwendung der Haushaltsmittel gegenüber dem Schulvorstand Rechnung zu legen sowie
 5. jährlich einen Plan über den Personaleinsatz zu erstellen.
- (5) Der Schulleiter hat innerhalb von drei Tagen Einspruch einzulegen, wenn nach seiner Überzeugung ein Beschluss einer Konferenz, des Schulvorstands, eines Ausschusses, einer Bildungsgangsgruppe oder einer Fachgruppe
1. gegen Rechts- oder Verwaltungsvorschriften verstößt,
 2. gegen eine behördliche Anordnung verstößt,
 3. gegen allgemein anerkannte pädagogische Grundsätze oder Bewertungsmaßstäbe verstößt oder
 4. von unrichtigen tatsächlichen Voraussetzungen ausgeht oder auf sachfremden Erwägungen beruht“ (vgl. NSchG 2015, Abs. 1–5).

So gesehen ist der Schulleiter oder die Schulleiterin die Verbindung zwischen der Makro- und Mikroebene und trägt die Gesamtverantwortung für die Schule. Entsprechend bietet sich der Schulleiter oder die Schulleiterin als Experte oder Expertin für die Perspektive auf die Mesoebene an. Neben der Person des Schulleiters oder der Schulleiterin bildet das Schulprogramm als ein zentrales Dokument der Mesoebene eine weitere Möglichkeit, um eine Perspektive auf die Mesoebene zu bekommen. Basis eines Schulprogramms bilden die erarbeiteten Leitbilder und Leitideen einer Schule. Diese legen dabei eine grundsätzliche, langfristige Orientierung fest, indem dafür Grundideen formuliert werden, nach denen eine Schule sich ausrichten will (vgl. Philipp/Rolff 1999, S. 14 f.). Das Schulprogramm kann dabei als Steuerungsinstrument gesehen werden, mit dem die Schulen einen verbindlichen Rahmen für die Entwicklung von schul- und organisationsbezogenen Maßnahmen erhalten. So stellt für Holtappels das Schulprogramm ein „neuartiges Instrument schulbezogener Planungs- und Entwicklungsarbeit“ (Holtappels 2004, S. 11) dar. Es dient als Entwicklungsinstrument für die Schule sowie als Steuerungsinstrument für die Systemebene. Während sich der Entwicklungsaspekt daran zeigt, dass das Schulprogramm „in erster Linie ein internes Arbeitspapier zur systematischen Planung und Entwicklung pädagogischer Gestaltung für die Schule selbst“ (ebd.) sein soll, wird die Steuerungsfunktion dagegen daran sichtbar, „dass Schulprogramme Anknüpfungs-

punkte für Qualitätssicherung, Rechenschaftslegung und Informationsgrundlagen für die Steuerungsebene bieten“ (ebd., S. 12). Dabei kann das Steuerungsinstrument unterschiedliche Bezeichnungen wie Entwicklungsplan, Schulprogramm, Qualitäts- oder Entwicklungsprogramm haben, das damit verbundene Anliegen bleibt aber gleich.

„Steuerungsinstrumente für die Qualitätsentwicklung haben in der Entwicklung von Schule und Unterricht – im Zusammenhang mit Maßnahmen der Evaluation – einen zentralen Stellenwert. Über die programmatische Vorgabe hinaus ist ein Schulprogramm insbesondere auch als Instrument der Kommunikation wichtig: Einerseits dient es der strategischen Kommunikation mit der Öffentlichkeit (Abgrenzung zu anderen Schulen, Orientierungshilfe für Eltern, Stellenwert in der Region bzw. Kommune usw.) Andererseits dient es der Schaffung eines gemeinsamen Selbstverständnisses als Grundlage für qualitativ hochwertige Arbeit – gemeinsame Philosophie über Unterricht, Umgang mit Disziplin, Arbeit im Team usw. Ein solches Programm beinhaltet Werte, auf denen die schulische Arbeit beruht und die es nach außen transportiert“ (Schratz 2009, S. 567).

Die Erstellung eines Schulprogramms soll theoretisch als ein Prozess, in dem die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Eltern, Schülern und Schülerinnen gefördert und ein Wir-Gefühl an der Schule erzeugt wird, erfolgen. Zudem soll das Schulprogramm die Schnittstelle zwischen den unterschiedlichen Erwartungen, Interessen und Möglichkeiten, die sich aus den verschiedenen Einflussbereichen Gesellschaft, Umfeld, Schule und System ergeben, bilden (vgl. ebd.).

Die Erstellung eines Schulprogramms ist ebenfalls im Niedersächsischen Schulgesetz verankert.

„Die Schule gibt sich ein Schulprogramm. In dem Schulprogramm legt sie in Grundsätzen fest, wie sie den Bildungsauftrag erfüllt. Das Schulprogramm muss darüber Auskunft geben, welches Leitbild und welche Entwicklungsziele die pädagogische Arbeit und die sonstigen Tätigkeiten der Schule bestimmen. Der Zusammensetzung der Schülerschaft und dem regionalen Umfeld ist in dem Schulprogramm und in der Unterrichtsorganisation Rechnung zu tragen. Die Schule beteiligt bei der Entwicklung ihres Schulprogramms den Schulträger und den Träger der Schülerbeförderung sowie die Schulen, mit denen sie zusammenarbeitet. Die Schule überprüft und bewertet jährlich den Erfolg ihrer Arbeit. Sie plant Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer von ihr festgelegten Reihenfolge durch“ (NSchG 2015, § 32 Abs. 2 und 3).

Entsprechend ergaben sich für die Mesoebene, bezogen auf die Bedeutung der Ebene und die im Zusammenhang stehenden Situationen und Erscheinungsformen, die Person des Schulleiters oder der Schulleiterin, das Schulprogramm und die damit verbundene Schulentwicklungsarbeit an der Einzelschule als Möglichkeit, um Informationen zum Verständnis und zur Umsetzung der Individuellen Förderung zu erhalten.

Allerdings erscheint es sinnvoll, sich intensiver mit dem zentralen Akteur oder der zentralen Akteurin der Mesoebene, dem Schulleiter oder der Schulleiterin, auseinanderzusetzen als mit dem Schulprogramm. Der Schulleiter oder die Schulleiterin ist, wie oben dargestellt, als Initiator oder Initiatorin der Schulentwicklung verantwortlich für die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung und damit auch für das Schulprogramm. Zudem vertritt der Schulleiter oder die Schulleiterin die Schule gegenüber der Makro- und der Mikroebene und

es ist davon auszugehen, dass der Schulleiter oder die Schulleiterin Bezüge zwischen allen drei Ebenen herstellen kann, was für die schultheoretische Mehrebenenperspektive von großer Bedeutung ist.

Wie genau Schulentwicklung, Schulprogramm und Schulleiter oder Schulleiterin zur Beantwortung der Forschungsfragen in die Studie eingebunden werden können, muss, wie bei den bildungspolitischen Dokumenten, im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses geklärt werden.

Die Mikroebene

Auf der Mikroebene, die sich laut Fend in die Ebene der Lehrer und Lehrerinnen und die der Schüler und Schülerinnen unterteilen lässt (vgl. ebd. 2008a, S. 17), erfolgt die „Lehrarbeit“ als Rekontextualisierung des Bildungsprogramms an „lernende Subjekte“ (vgl. ebd., S. 235). Das entscheidende operative Geschehen des Lehrens und Lernens spielt sich dabei in den Begegnungen zwischen den Lehrpersonen und den Schülern und Schülerinnen in der Schulklasse und im Unterricht ab, wo „die ‚operativen Akteure‘ des Bildungswesens die inhaltlichen und rechtlichen Vorgaben auf einen neuen situativen Kontext von Unterricht und Lernen adaptieren [müssen]“ (ebd., S. 32). Dabei ist ihr Handlungshorizont ein anderer als jener der Akteure und Akteurinnen auf der Makroebene. So bilden die institutionellen Vorgaben die eine Umwelt des Handelns von Lehrkräften und die situativen Bedingungen der Schulklasse und die Verhaltensweisen der vor ihnen sitzenden Schüler und Schülerinnen die andere. Die Rekontextualisierung wird dann von der Professionalität der Lehrkräfte, also von erworbenen Kompetenzen und pädagogischen Konzepten des Lehrens, gesteuert. Die Schüler und Schülerinnen und auch ihre Eltern sind dagegen die Nutzakteure und Nutzakteurinnen des schulischen Angebots, welches sie allerdings nicht spiegelbildlich übernehmen, sondern eigene Maßstäbe anlegen und auswählen, was ihnen wichtig ist und was nicht. Dabei wird vieles, was die Schule für zentral hält, als unwichtig empfunden bzw. bleibt den Schülern und Schülerinnen fremd. Entsprechend rekontextualisieren die Schüler und Schülerinnen das schulische Angebot nach neuen Bedingungen und Gesichtspunkten. In welcher Weise diese Rekontextualisierung geschieht, lässt sich laut Fend aber nicht theoretisch ableiten, sondern es muss empirisch untersucht werden, wie Schüler und Schülerinnen in unterschiedlichen Phasen ihrer psychischen Entwicklung mit den schulischen Angeboten und Anforderungen umgehen (vgl. Fend 1997, zitiert nach Fend 2008a, S. 33). Werden die Rekontextualisierungsprozesse der Lehrer und Lehrerinnen mit denen der Schüler und Schülerinnen im Hinblick auf das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung verglichen, dann rücken auf der

Mikroebene die Lehrkräfte aus zwei Gründen als zentrale Akteure und Akteurinnen in den Vordergrund. So ist auf der einen Seite der Förderbegriff mehr auf die Lehrer und Lehrerinnen als auf die Schüler und Schülerinnen ausgerichtet, da der Förderprozess etwas ist, was von den Lehrpersonen aus gedacht und von ihnen aktiv durchgeführt wird. Die Lehrkräfte sind diejenigen, die die Schüler und Schülerinnen fördern, während die Schüler und Schülerinnen mehr einen passiven Part im Förderprozess innehaben, da sie gefördert werden und damit als Objekte des Förderns gesehen werden können (vgl. Haag/Streber 2014, S. 51). Die Intentionalität liegt hier entsprechend auf der Seite des Förderers und damit auf der Seite der Lehrkräfte. Auf der anderen Seite herrscht in der Forschung bis heute Unklarheit darüber, was Schülerinnen und Schüler überhaupt unter Individueller Förderung verstehen und wie sie diese wahrnehmen bzw. was sie überhaupt als Förderung wahrnehmen, weswegen es zu der Schüler- und Schülerinnensicht auf Individuelle Förderung auch nur wenige Studien⁴⁹ gibt. Die Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern und ihrem Verständnis von Individueller Förderung und der Umsetzung an ihrer Schule würde die Studie entsprechend wesentlich komplexer und komplizierter machen und muss deshalb hier aus forschungsökonomischen Gründen von vornherein ausgeschlossen werden.

Entsprechend ergeben sich für die Mikroebene, bezogen auf die Forschungsfragen der Studie, die Lehrkräfte als Möglichkeit, um Informationen zur Individuellen Förderung zu erhalten.

Wie genau die Lehrkräfte zur Beantwortung der Forschungsfragen in die Studie eingebunden werden können, muss, wie auf der Makro- und Mesoebene, im weiteren Verlauf der schultheoretischen Mehrebenenperspektive geklärt werden.

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass sich ausgehend von der Makroebene, auf der die bildungspolitischen Dokumente des Landes Niedersachsen und der KMK von Bedeutung sind, über die Mesoebene, die vom Handlungskonzept der Einzelschule und dem Schulleiter oder der Schulleiterin geprägt ist, bis hin zur Mikroebene, auf der für diese Studie vor allem die Umsetzung der Individuellen Förderung durch die Lehrer und Lehrerinnen eine wichtige Rolle spielt, auf jeder Ebene unterschiedliche Situationen und Erscheinungsformen für die Beantwortung der Forschungsfrage ergeben. Somit müssen, da nach Flick während des Forschungsprozesses bei der Erhebung von Daten und der Interpretation von Daten sowie bei der anschließenden Darstellung der Ergebnisse Auswahlentscheidungen getroffen werden müssen (vgl. ebd. 2011, S. 154 f.), für die vorliegende Forschungsarbeit und die darin angestrebte Mehrebenenperspektive die Auswahlentscheidungen für jede Ebene individuell getroffen

⁴⁹ Zum Beispiel die Studie von Palowski et al. (2014), die sich mit Klassenwiederholungen und Individueller Förderung in der Oberstufe aus Schüler- und Schülerinnensicht beschäftigt.

werden, um den einzelnen Ebenen gerecht zu werden. Während auf der Makroebene die bildungspolitischen Dokumente die Grundlage bilden, sind auf der Meso- und Mikroebene die schulischen Akteure und Akteurinnen selber von Bedeutung, sodass die Daten für die schultheoretische Mehrebenenperspektive nicht einheitlich erhoben werden können. Entsprechend werden die Auswahlentscheidungen und die damit verbundenen Schritte im Folgenden für die einzelnen Ebenen nacheinander dargestellt.

IV.1. Begründungen zum Aufbau und zu den Methoden der schultheoretischen Mehrebenenperspektive

Nachdem die einzelnen Ebenen betrachtet und die möglichen Situationen und Erscheinungsformen, in denen Individuelle Förderung sichtbar wird, herausgearbeitet worden sind, soll im folgenden Abschnitt der Aufbau der schultheoretischen Mehrebenenperspektive dargestellt und begründet werden.

IV.1.1. Die Perspektive auf die Makroebene

Da laut Fend das Handeln der Akteure und Akteurinnen auf Schulebene nur zu verstehen ist, wenn die Regelungsvorgaben der Makroebene bekannt sind, da das,

„was die Akteure auf Schulebene tun, [...] Rekontextualisierung der Regelungsvorgaben der Makroebene, des ‚Masterplans der Bildungsplanung‘ auf eine neue Handlungsebene, auf die der einzelnen Schulen und die lokalen Umstände [ist und] gleichzeitig [die] [...] Makroebene [regelt], was auf der Ebene der Schule entschieden werden kann und geleistet werden muss“ (ebd. 2008a, S. 154),

bildet die Perspektive auf die Makroebene hier die Grundlage der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, um das eigentliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, nämlich das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung an Gymnasien, aufzeigen zu können. Entsprechend verfolgt die Analyse der Makroebene das Ziel, die Vorgaben der niedersächsischen Bildungspolitik zur Individuellen Förderung zu erheben, systematisch zu kategorisieren und kritisch zu diskutieren. Wie die Analyse der Makroebene im Vorfeld ergeben hat, ist die Arbeit mit den bildungspolitischen Dokumenten dafür zwingend notwendig.

IV.1.1.1. Auswahl und Begründung der für die Perspektive auf die Makroebene verwendeten Dokumente

Entsprechend erfolgte im nächsten Schritt der Auswahlentscheidung die Auseinandersetzung mit dem Material, also mit den bildungspolitischen Dokumenten. In diesem ersten Schritt standen dabei nicht die Dokumente selber, ihr Inhalt im Mittelpunkt, sondern ihre Bedeutung.

Es wurde erarbeitet, welche bildungspolitischen Dokumente mit Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung es gibt und welche Funktion diese für die Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Meso- und Mikroebene haben. Auf Grundlage der Ergebnisse wurden anschließend § 54 Abs. 1, 2 im Niedersächsischen Schulgesetz, der einzige Artikel bzw. Absatz, in dem Individuelle Förderung im Niedersächsischen Schulgesetz erwähnt wird, der Erlass *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums*, die Handreichung *Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation*, der Orientierungsrahmen Schulqualität und das Papier *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung* der KMK⁵⁰ in die Liste der für die Perspektive auf die Makroebene relevanten bildungspolitischen Dokumente aufgenommen. Bei der Auswahl der Dokumente war einerseits die Aktualität der Dokumente von Bedeutung, es wurde darauf geachtet, dass nicht mit veralteten Dokumenten gearbeitet wird, und andererseits sollten die Dokumente zumindest teilweise im Zusammenhang mit der in dieser Studie zu untersuchenden Schulform des Gymnasiums stehen. Mit Hilfe der Suchmaschine google.de wurden die ausgewählten Dokumente im Frühjahr 2015 zusammengetragen und ausgedruckt.

Anschließend wurde überlegt, wie die Angaben in den Dokumenten erarbeitet und für die schultheoretische Mehrebenenperspektive nutzbar gemacht werden können. Ziel war es, die Dokumente so analysieren und interpretieren zu können, dass auf der einen Seite Bezüge zwischen der aufgearbeiteten Theorie (vgl. Kapitel I und II) und der Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Makroebene in Niedersachsen hergestellt und auf der anderen Seite, orientiert an Fend, die Umsetzung der Individuellen Förderung an den Einzelschulen verstanden werden kann, also aufzuzeigen, was die niedersächsische Bildungspolitik unter Individueller Förderung versteht, welche Regelungsvorgaben die Makroebene für die Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien vorgibt und wo Freiräume und Interpretationsmöglichkeiten für die Einzelschulen bestehen.

Da im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Bedeutung der bildungspolitischen Dokumente festgestellt wurde, dass das Schulgesetz die Grundlage der Bildungspolitik bildet, denn „[h]eute sind die wichtigsten rechtlichen Grundlagen für das Schulwesen das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland sowie die Verfassungen und Schulgesetze der Länder“ (Halirsch 2014, S. 537), während die anderen Dokumente Verordnungen und Verwaltungsvorschriften des Landes Niedersachsen sind, die die konkreten Angaben zur Umsetzung ent-

⁵⁰ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009.

halten und somit die Arbeit an den Schulen regeln, wurde das Schulgesetz als Ausgangspunkt der Perspektive auf die Makroebene festgelegt.

So ist ein Erlass, beispielsweise im Verwaltungsrecht, eine Regelung, durch die eine übergeordnete Behörde einer oder mehreren nachgeordneten Behörden allgemeine Anweisungen für den internen Dienstbetrieb erteilt (vgl. [rechtslexikon.net/Erlass](https://www.rechtslexikon.net/Erlass)), während der Qualitätsrahmen zur Schulentwicklung den Schulen als verlässliche Grundlage zur Qualitätsentwicklung dienen soll, der einen klaren Rahmen vorgibt, „innerhalb dessen Handlungsspielräume und Eigenverantwortlichkeit ermöglicht werden“ (Heiligenstadt 2014, in: Broschüre schulische Qualitätsentwicklung, S. 4). Die Handreichungen zur individuellen Lernentwicklung und ihre Dokumentation dagegen sollen den Lehrkräften „bei ihrem Engagement für die individuelle Lernentwicklung [ihrer] Schülerinnen und Schüler hilfreich sein“ (Busemann, in: Handreichungen zur Individuellen Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 3).

IV.1.1.2. Auswertung mittels explizierender Inhaltsanalyse

Dementsprechend kann § 54 Abs. 1, 2 NSchG, in dem die Angaben zur Individuellen Förderung sehr allgemein formuliert sind, im Hinblick auf die Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung nur erarbeitet und interpretiert werden, wenn er mit den Verwaltungsvorschriften, die die Umsetzung des Schulgesetzes regeln und Hilfestellungen geben, in Verbindung gebracht wird. Somit bot sich an dieser Stelle zur Interpretation von § 54 Abs. 1, 2 NSchG die explizierende Inhaltsanalyse an, bei der an einzelne interpretationsbedürftige Textstellen „zusätzliches Material herangetragen wird, um die Textstelle zu erklären, verständlich zu machen, zu erläutern, zu explizieren“ (Mayring 2015, S. 90). Mayring sowie Mayring/Fenzl unterscheiden insgesamt drei Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse, die sich dabei wiederum in weitere Techniken aufgliedern lassen: zusammenfassende Inhaltsanalyse, Explikation und strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, S. 50–114; Mayring/Fenzl 2014, S. 547–548; Kruse 2014, S. 407). Anhand der jeweiligen Forschungsfrage wird dann die „adäquate Technik“ (vgl. Mayring/Fenzl 2014, S. 548) ausgewählt. Um § 54 Abs. 1, 2 NSchG im Hinblick auf für die Forschungsfrage relevante Aspekte zu interpretieren, wurde die explizierende Inhaltsanalyse mit der strukturierenden Inhaltsanalyse kombiniert, deren Ziel es ist, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring 2015, S. 103). Im Zusammenhang mit der strukturierenden Inhaltsanalyse wurde eine deduktive Kategoriendefinition, orientiert an den Vorgaben nach Kuckartz (vgl. ebd. 2014, S. 60 ff.), vorgenommen. Dabei entstanden folgende Haupt- und Unterkategorien:

- Hauptkategorie: Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung

- Unterkategorie: Verständnis der Individuellen Förderung
- Unterkategorie: Rechtliche Aspekte der Individuellen Förderung
- Unterkategorie: Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung
- Unterkategorie: Maßnahmen der Individuellen Förderung
- Unterkategorie: Argumente für Individuelle Förderung
- Unterkategorie: Ziele der Individuellen Förderung
- Hauptkategorie: Ablauf der Individuellen Förderung
- Hauptkategorie: Individuelle Förderung und Schulentwicklung
- Hauptkategorie: Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung

IV.1.1.3. Beschreibung des Ablaufs mittels der explizierenden Inhaltsanalyse

Zur besseren Übersicht wurden die Unterkategorien unter der Hauptkategorie „Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung“ zusammengefasst. Das so erarbeitete Kategoriensystem wurde an die Textstelle § 54 Abs. 1, 2 NSchG herangetragen mit dem Ziel, die entsprechenden Angaben der niedersächsischen Bildungspolitik herauszufiltern und so die von Fend geforderte erste Datenquelle – die Vorgaben, wie etwas sein soll (vgl. ebd. 2008a, S. 18) – zu erarbeiten.

Abgesehen von dem Erlass für die Arbeit am Gymnasium, der Handreichung zur individuellen Lernentwicklung, dem Orientierungsrahmen Schulqualität und dem Dokument der KMK wurden zur Interpretation noch ein juristisches Handbuch, ein Wörterbuch, der Kommentar zum Schulgesetz, Programme der an der Landesregierung beteiligten Parteien und Protokolle der Fraktionssitzungen als zusätzliches Material bei der Explikation zugelassen.

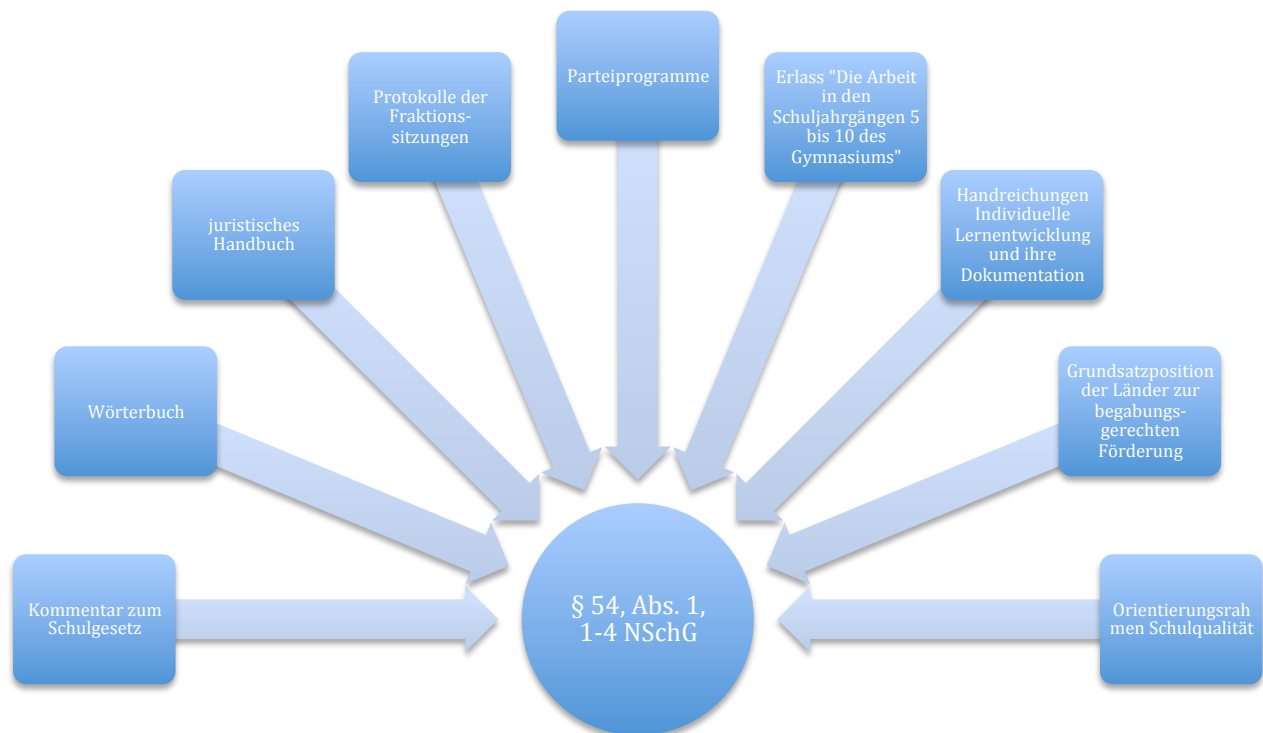


Abbildung 2: Liste der für die explizierende Inhaltsanalyse relevanten Dokumente

(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit Hilfe dieser Dokumente wurde im Rahmen der explizierenden Inhaltsanalyse § 54 Abs. 1, 2 NSchG kategorienbasiert Schritt für Schritt erarbeitet und interpretiert. Dabei wurde das Modell der explizierenden Inhaltsanalyse entsprechend dem Anspruch der Textstelle, nämlich der Interpretation eines Gesetzestextes, an das Forschungsdesign der Studie angepasst. So wurde der erste Schritt, die Bestimmung der Auswertungseinheit, beibehalten. Der zweite Schritt, die lexikalisch-grammatikalische Definition der Textstelle, aber wurde, wenn möglich, durch eine juristische Interpretation ersetzt bzw. ganz ausgelassen. Dafür wurden die Schlüsselwörter im Text mit Hilfe eines juristischen Wörterbuchs auf ihre Auslegbarkeit geprüft und vorhandene Definitionen zur Interpretation herangezogen. Für nicht juristisch auslegbare Schlüsselwörter fiel der zweite Schritt weg, da sich mit Hilfe einer lexikalisch-grammatikalischen Definition juristische Texte nicht interpretieren lassen.

Im dritten Schritt wurde das zulässige Explikationsmaterial bestimmt und die Explikation durchgeführt. Dafür wurde so lange Material aus den zuvor festgelegten und erarbeiteten bildungspolitischen Dokumenten an die zu explizierende Stelle herangetragen, bis die Erklärung

und Interpretation von § 54 Abs. 1, 2 NSchG bezüglich der jeweiligen Kategorie möglich war.

Somit wurde eine weite Kontextanalyse durchgeführt, bei der im Gegensatz zur engen Kontextanalyse „auch Material gesammelt [wird], das über den eigentlichen Text hinausgeht“ (Mayring 2015, S. 92).

In einzelnen Fällen wurde im ersten Schritt der Explikation auch eine enge Kontextanalyse durchgeführt, bei der „nur Material aus dem Text“ (ebd.) selber zugelassen wird. Da dies aber für die Erarbeitung der Regelungsvorgaben nicht ausreicht, wurde anschließend die weite Kontextanalyse ergänzt.

Abschließend wurde die explizierende Paraphrase formuliert und überprüft. Der Explikationsvorgang wurde in den vier Haupt- und den sechs Unterkategorien so lange durchgeführt, bis alle Kategorien erarbeitet und die Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung in Niedersachsen erarbeitet waren.

Durch die explizierende qualitative Inhaltsanalyse konnten so die zuvor deduktiv erarbeiteten Kategorien zu den Regelungsvorgaben der Individuellen Förderung auf der Makroebene mit passenden Textstellen gefüllt werden. Anschließend wurden die Textstellen interpretiert und diskutiert sowie für die folgenden Schritte der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, der Analyse der Meso- und Mikroebene zum Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien, aufbereitet. Diese Ergebnisse bildeten die Grundlage für die Planung, Vorbereitung und Umsetzung der weiteren schultheoretischen Mehrebenenperspektive, deren einzelnen Schritte im Folgenden vorgestellt und begründet werden sollen.

IV.1.2. Die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit, das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung sowie den Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an Gymnasien aus Sicht der dort tätigen Akteure und Akteurinnen aufzuzeigen, erscheint für die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene ein qualitatives Forschungsdesign sinnvoll.

IV.1.2.1. Qualitativer Forschungsansatz

Qualitative Forschung hat „den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick 2012, S. 14), und zeichnet sich anders als stark standardisierte Methoden durch einen offeneren Zugang zu den untersuchten Phänomenen aus

(vgl. ebd., S. 17). So werde beispielsweise durch die Antworten auf die Fragen in einem Leitfadenterview ein „wesentlich konkreteres und plastischeres Bild“ (ebd.) der Perspektive der Betroffenen möglich, als dies mithilfe standardisierter Befragungen erreicht werden könne. Zudem seien qualitative Forschungsmethoden laut Flick stets da zu empfehlen, „wo es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs“ (ebd., S. 25) gehe. Die Untersuchung der Äußerungen von Akteuren und Akteurinnen der einzelnen Gymnasien zum Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förderung stellt dabei im Sinne von Flick et al. einen „bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereich“ (ebd.) dar. Zugleich stehen die an den Einzelschulen mit dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung einhergehenden Rekontextualisierungsprozesse und deren Begründungen im Mittelpunkt der Arbeit. Da in der schulpädagogischen Forschung bisher kaum empirische Erkenntnisse über die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse vorliegen (vgl. Trautmann/Wischer 2014, S. 115), ist ein relativ offenes qualitatives Forschungsdesign geeignet.

Flick et al. unterscheiden innerhalb der qualitativen Forschung drei Hauptlinien von Forschungsperspektiven, die sich sowohl in ihren theoretischen Annahmen, ihrem Gegenstandsverständnis sowie ihrem methodischen Fokus unterscheiden (vgl. ebd. 2012, S. 18). Hierbei handelt es sich um Forschungsperspektiven, die erstens Zugänge zu subjektiven Sichtweisen in den Blick nehmen, zweitens Beschreibungen der Prozesse der Herstellung vorhandener Sichtweisen fokussieren oder drittens hermeneutische Analysen tiefer liegender Strukturen vornehmen (vgl. ebd.). Da die im Interview explizit hergestellten Zusammenhänge zwischen dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung im Zentrum der Arbeit stehen – es handelt es sich um eine Forschungsperspektive, bei der die Sicht des Subjektes im Vordergrund steht –, kann die vorliegende Arbeit in die erste Forschungsperspektive nach Flick et al. eingeordnet werden.

Die Forschungsperspektive sei durch Interviewverfahren in der Datenerhebung (Leitfadenterview, narratives Interview) sowie beispielsweise durch Interpretationsmethoden wie das theoretische Kodieren, die qualitative Inhaltsanalyse und die narrative Analyse gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 19). Da im Vorfeld sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene die Akteure und Akteurinnen als Möglichkeit für die Perspektive auf die beiden Ebenen erarbeitet worden sind, erscheinen sowohl die Erhebung mittels Interview als auch ein kodierendes Auswertungsverfahren der in den Interviews enthaltenen Informationen aufgrund des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit als geeignet.

Die drei Forschungsfragen verdeutlichen, dass sich die vorliegende Forschungsarbeit mit der expliziten Ebene der erhobenen Daten beschäftigt. Es wird nach dem Inhalt der Äußerungen der Akteure und Akteurinnen im Hinblick auf das Verständnis, nach der Umsetzung der Individuellen Förderung und dem Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung gefragt. Dieses Vorgehen kann demnach als qualitativ bezeichnet werden, ohne jedoch der rekonstruktiven Forschung zugeordnet zu werden. So wird bei Kruse zwischen qualitativer Forschung im weiteren Sinne und rekonstruktiver Forschung im engeren Sinne unterschieden, da er davon ausgeht, das „alle Forschenden, die *rekonstruktiv arbeiten*, [...] qualitative Methoden [nutzen]. Aber nicht alle Forschenden, *die qualitative Methoden nutzen*, forschen rekonstruktiv“ (Kruse 2014, S. 24; Hervorhebung im Original). Es stehe bei der qualitativen Forschung „zuerst eher die umfassende und detaillierte, deskriptive Analyse stets sinnhafter sozialer Wirklichkeit“ (ebd.) im Mittelpunkt, während die rekonstruktive Forschung den „Sinn hinter dem Sinn“ (ebd., S. 25) zu erschließen versuche. In der vorliegenden Forschungsarbeit steht dabei nicht die Rekonstruktion von impliziertem Sinn im Vordergrund, sondern vielmehr die Ermittlung des Expertenwissens der schulischen Akteure und Akteurinnen über das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung und den Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an der Einzelschule. Dabei orientiert sich die Frage nach dem Verständnis nicht an dem Forschungsinteresse, das Verständnis der Einzelschule hermeneutisch, Sequenz für Sequenz zu analysieren, sich tiefer auf den Text einzulassen und seine eigenen Strukturen und Inhalte zu erarbeiten, sondern daran, dass die Einzelschule die Gestaltungsebene für die Umsetzung der Individuellen Förderung bildet. Dieses inhaltsbezogene Forschungsinteresse wird dabei orientiert an Helfferich als erkenntnisreich eingeschätzt:

„Zwar sind die genuine Aufgabe und der Kern der qualitativen Forschung die Rekonstruktion von Sinn, gleichwohl kann ein Interesse an Informationen bei bestimmten Fragestellungen und Forschungskonstellationen legitim, sinnvoll und notwendig sein. [...] Das heißt, inhaltsbezogene Forschungsinteressen sind nicht auszuschließen, aber es ist Klarheit darüber zu schaffen, warum das Interesse inhaltsbezogen ist und sein kann, und es ist erkenntnistheoretisch zu begründen, dass und warum das erhobene Material als Auskunft über Inhalte genommen werden kann“ (ebd. 2011, S. 8).

Der Argumentation von Helfferich folgend existieren also Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen, die einer qualitativen Bearbeitung bedürfen, sich jedoch nicht mit der Rekonstruktion, sondern mit der inhaltlichen Analyse der Daten befassen. Da bisher kaum wissenschaftliche Untersuchungen dazu existieren, wie die Akteure und Akteurinnen vor Ort, also an den Einzelschulen den Begriff der Individuellen Förderung wahrnehmen, interpretieren und wie sie ihn – wie in den bildungspolitischen Vorgaben ausdrücklich angelegt – an die konkreten Bedingungen vor Ort adaptieren (vgl. ebd. 2014, S. 114), und demnach auch kaum Einblicke

in die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse vorliegen, soll durch die Aussagen der an den Einzelschulen befragten Akteure und Akteurinnen dieser Zusammenhang untersucht werden. Dabei besteht inhaltliches Interesse an den Beschreibungen und den artikulierten Bezügen, die die Akteure und Akteurinnen zum Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung herstellen, wie beispielsweise die Argumente für die Umsetzung der Individuellen Förderung, die angestrebten Zielsetzungen und vor allem, welche Begründungen für das schulspezifische Verständnis und die damit verbundene Umsetzung der Individuellen Förderung geäußert werden. Zudem soll, orientiert an Fend (2008 a/b), aufgezeigt werden, zu welchen Rekontextualisierungsprozessen es auf den einzelnen Ebenen kommt, was jeweils von der übergeordneten Ebene erhalten bleibt, was angepasst wird, also zu welchen schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen es beim Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung sowie beim Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an den Einzelschulen kommt.

Aufgrund des Forschungsinteresses und der Vorüberlegungen zum Aufbau der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, den Situationen und Erscheinungsformen, in denen sich Individuelle Förderung am besten erkennen und herausarbeiten lässt, fiel die Wahl der Erhebungsmethode für die Erarbeitung der Perspektive auf die Mesoebene und die Erarbeitung der Perspektive auf die Mikroebene auf offene leitfadengestützte Interviews. Mit diesen ist es, anders als mit standardisierten Fragebögen, möglich, die Aussagen zum Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Meso- und Mikroebene in Beziehung zu setzen, miteinander zu vergleichen und gegebenenfalls durch Nachfragen die Bedingungen zu erarbeiten, die die Umsetzung auf den verschiedenen Ebenen beeinflusst haben. Die hierdurch gewonnenen Erkenntnisse wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ebenenbezogen systematisiert sowie anschließend im Hinblick auf die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse interpretiert.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde mit Blick auf die fünf von Flick unterschiedenen Basisdesigns der qualitativen Forschung – Fall-, Vergleichs-, Längsschnittstudien und retrospektive Studien sowie Momentaufnahmen (vgl. ebd. 2011, S. 172–192; ebd. 2012, S. 252–265) – die Fallstudie mit Elementen der Momentaufnahme gewählt. Bei Fallstudien geht es um die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Einzelfalls (vgl. ebd. 2011, S. 177), während sich die Momentaufnahme besonders gut eignet, um subjektive Sichtweisen und Beschreibungen aufzunehmen (vgl. ebd., S. 183). Die für die vorliegende Forschungsarbeit ausgewählten Gymnasien haben alle Individuelle Förderung in ihrem Schulkonzept verankert, sodass davon auszugehen ist, dass die befragten Akteure und Akteurinnen etwas zum Ver-

ständnis, der Umsetzung, also den Maßnahmen, den beteiligten Akteuren und Akteurinnen, den Argumenten für die Umsetzung von Individueller Förderung und den damit verbundenen Zielsetzungen sowie zum Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung sagen können. Da die subjektiven Sichtweisen und Beschreibungen der schulischen Akteure und Akteurinnen der Einzelschule in Bezug auf das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung sowie zur Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden sollen, bot sich die Momentaufnahme an. Dabei werden

„[v]erschiedene Ausprägungen des Expertenwissens, das im Feld im Moment der Forschung existiert, [...] in Interviews [...] erhoben und miteinander verglichen. Auch wenn in die Interviews entsprechende Beispiele aus früheren Zeiten einfließen, ist die Forschung nicht primär auf die Rekonstruktion eines Prozesses in retrospektiver Perspektive gerichtet. Vielmehr wird eine Zustandsbeschreibung zum Zeitpunkt der Forschung gegeben“ (Flick 2012, S. 255; vgl. Flick 2011, S. 182).

Entsprechend stand bei der Momentaufnahme die Informationsgewinnung in Form von Zustandsbeschreibungen zum Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung sowie zum Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung zum Erhebungszeitpunkt im Vordergrund und nicht die Rekonstruktion des Schulentwicklungsprozesses hin zum schulspezifischen Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an der Einzelschule. Sollte eine Rekonstruktion der schulspezifischen Entwicklungsprozesse dennoch aufgrund der Aussagen der Experten und Expertinnen möglich sein, kann diese im Rahmen der Analyse der Einzelschulen aufgegriffen werden und mit in die Beantwortung der Forschungsfragen einfließen.

Da es in der Erziehungswissenschaft keinen „einheitlichen, klaren Begriffsgebrauch“ (Fatke 2013, S. 161) für Fallstudien gibt, können unter einem Fall sowohl Personen, Gruppen als auch Institutionen verstanden werden (vgl. ebd., S. 162). Die Fallstudie zielt auf wissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. ebd.) durch ihren charakteristischen Zugang zum Besonderen (vgl. Flick 2011, S. 178). Dabei besteht bei der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse mithilfe von Fallstudien jedoch stets das Problem, wie vom Besonderen des Einzelfalls Rückschlüsse auf das Allgemeine gezogen werden können (vgl. u. a. Flick 2011, S. 178; Fatke 2013, S. 166 ff.; Oswald 2013, S. 184 f.). Nach Fuhs stellt sich in der qualitativen Forschung allerdings „nicht die Frage nach der statistischen Repräsentativität, sondern nach der Legitimation der Auswahl der Befragten“ (ebd. 2010, S. 63). Hierbei müsse plausibel gezeigt werden, dass der ausgewählte Fall Antwort auf die Forschungsfrage gebe (vgl. ebd., S. 64). Somit besteht über eine plausible Begründung der Auswahl der Schulen in diesem Forschungsprojekt also die Möglichkeit, aus der Untersuchung des für die Fallstudie charakteristischen Besonderen allgemeine Folgerungen abzuleiten. In der vorliegenden Forschungsarbeit wird da-

bei das jeweilige Gymnasium, das Individuelle Förderung im Schulkonzept verankert hat, als Einzelfall verstanden. So steht bei einer Einzelfallanalyse nämlich die Komplexität eines ganzen Falls im Mittelpunkt, indem die Zusammenhänge und Hintergründe eingebunden und betont werden. Fallanalysen stellen zudem eine entscheidende Hilfe bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren und bei der Interpretation von Zusammenhängen dar, da im Rahmen der Fallanalysen auf die Hintergrundinformationen des Falls zurückgegriffen werden kann und diese für die Interpretation und letztlich auch für die Überprüfung der Ergebnisse genutzt werden können (vgl. Mayring 2002, S. 42). Die auf den verschiedenen Ebenen interviewten Akteure und Akteurinnen bilden jeweils für eine Ebene die Fallgruppe.⁵¹ Von der Beschreibung und Analyse des jeweiligen Einzelfalls sollen Rückschlüsse auf die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse an der jeweiligen Schule sowie schulübergreifend in Bezug auf das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung und den Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an Gymnasien in Niedersachsen im Allgemeinen gezogen werden. Hierbei steht weniger ein Anspruch auf Generalisierbarkeit im Vordergrund als vielmehr das Ziel, Erkenntnisse zum Zusammenspiel der einzelnen Handlungsebenen und verwendeten Instrumente, also Erkenntnisse zu den Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen für das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Einzelschule, also Erklärungen für die schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse, für die weitere Forschung zu generieren.

Entsprechend bietet die Einzelfallanalyse in Kombination mit der Momentaufnahme eine gute Möglichkeit, den im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive geplanten Vergleich der Makro-, Meso- und Mikroebene vorzunehmen. Dabei können Einflussfaktoren und Zusammenhänge herausgearbeitet, mögliche Rekontextualisierungsprozesse auf den einzelnen Ebenen aufgezeigt und so die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse erarbeitet und erklärt werden.

Nachdem das Forschungsdesign der Studie für alle drei Ebenen feststand, erfolgte die Erhebung der Daten für die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene. Auch hier wurden während des Forschungsprozesses, wie bei der Erhebung und Interpretation der Daten auf der Makroebene, orientiert an Flick, Auswahlentscheidungen getroffen (vgl. ebd. 2011, S. 145 f.). Es wird nämlich bei einer Interviewstudie zwischen der „Fallauswahl“ (ebd., S. 145), welche Personen interviewt werden, sowie der „Fallgruppenauswahl“ (ebd., S. 145), welchen Gruppen die Interviewten entstammen, unterschieden. Zudem wird zwischen der „Auswahl des

⁵¹ Alle auf einer Ebene an einer Schule interviewten Experten und Expertinnen bilden jeweils eine Fallgruppe.

Materials“ (ebd., S. 154), welche Interviews transkribiert und interpretiert werden und welche Ausschnitte jedes Interviews bei der Präsentation berücksichtigt werden, der „Auswahl im Material“ (ebd., S. 155) und der „Präsentationsauswahl“ (ebd., S. 155), mithilfe welcher Stellen die Ergebnisse verdeutlicht werden sollen, differenziert. Diese Auswahlentscheidungen wurden während des Forschungsprozesses noch um methodische Entscheidungen hinsichtlich einer adäquaten Erhebungs- und Auswertungsmethode im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ergänzt, da die Entscheidung für eine Erhebungsmethode zugleich auch Auswirkungen auf die Entscheidung für eine Auswertungsmethode hat. So lässt sich nicht jedes Auswertungsverfahren mit jedem Interviewmaterial durchführen (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013, S. 439). Die Entscheidungen wurden dabei sowohl im Hinblick auf die Meso- als auch auf die Mikroebene getroffen.

IV.1.3. Auswahl und Begründung des für die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene ausgewählten Untersuchungssamples

Als erster Auswahlschritt erfolgte zunächst die Auswahl der Schulen für die Erhebung der Daten. Hier boten sich die Schulprogramme, die bei der Erarbeitung der Situationen und Erscheinungsformen der Individuellen Förderung als Möglichkeit auf der Mesoebene aufgezeigt wurden, um Informationen zur Individuellen Förderung an der Einzelschule zu erhalten, an. Flick unterscheidet grundsätzlich bei der Auswahl der Fälle, dem Sampling, zwischen einer Vorabfestlegung und einer schrittweisen Festlegung der Samplestruktur im Forschungsprozess (vgl. ebd. 2011, S. 154–171; Merrens 2012, S. 291 f.). Während bei einer Vorabfestlegung die Merkmale für die Fallauswahl „unabhängig vom konkret untersuchten Material und vor dessen Erhebung und Analyse“ (Flick 2011, S. 156) festgelegt werden, wird bei schrittweisen Verfahren, die sich meist am theoretischen Sampling, das von Glaser und Strauss entwickelt wurde, orientieren, die Zusammensetzung des Samples während des Forschungsprozesses bestimmt. Im Hinblick auf die Forschungsfragen, die bereits den Fokus auf das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung sowie auf die Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an der Schulform des Gymnasiums in Niedersachsen legen, sowie in Abstimmung auf die geplante Auswertungsmethode, die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014), erscheint eine vorab festgelegte Samplingstruktur sinnvoll.

IV.1.3.1. Qualitativer Stichprobenplan

Mithilfe einer „*bewussten* (d. h. nicht zufälligen!), *kriteriengesteuerten Fallauswahl*“ soll das qualitative Sampling sicherstellen, dass bei der Untersuchung „für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden“ (Kelle/Kluge 2010, S. 43; Hervorhebung im Original). Eine Möglichkeit für eine kriteriengesteuerte Fallauswahl ist dabei die Erstellung eines *qualitativen Stichprobenplans*, welcher in der vorliegenden Forschungsarbeit auf Grundlage von Schulprogrammen von Gymnasien in Niedersachsen angewendet wird.

Bei der Durchführung eines qualitativen Stichprobenplans werden vor der Erhebung die „Kriterien für die Fallauswahl und die endgültige Stichprobengröße“ sowie „die Dauer des Erhebungsprozesses festgelegt“ (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 50). Dazu gehört die Definition der relevanten Merkmale für die Fallauswahl, die Merkmalsausprägungen sowie die Größe des qualitativen Samples (vgl. ebd.). So gesehen erfolgt demnach mit Hilfe eines qualitativen Stichprobenplans eine Auswahl von inhaltlichen Merkmalen im Sinne eines qualitativen Forschungsdesigns und keine quantitative Auswahl.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit wurden vier Merkmale für die Auswahl der Fälle als relevant definiert:

- Schulform Gymnasium
- Bundesland Niedersachsen
- Schulprogramm mit Angaben zur Individuellen Förderung, welches auf der Homepage der Gymnasien öffentlich zugänglich ist
- Staatliche Trägerschaft

Schulform Gymnasium

Die Fokussierung wird vorgenommen, da Individuelle Förderung die Förderung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin, die Gymnasien, die Schulform, die im gegliederten Schulsystem am stärksten auf Auslesen und die Bildung leistungshomogener Gruppen ausgerichtet ist, vor große Herausforderungen stellt. Denn gerade das Gymnasium sieht sich aufgrund des veränderten Schulwahlverhaltens der Eltern und der steigenden Attraktivität des Abiturs mit einer wachsenden Heterogenität der Schülerschaft konfrontiert. Entsprechend bildet die Schulform des Gymnasiums einen interessanten Forschungsraum hinsichtlich der Frage nach dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung sowie den damit einhergehenden schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozessen.

Bundesland Niedersachsen

Aufgrund des Forschungsinteresses, des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung in Niedersachsen werden nur Gymnasien aus Niedersachsen in das Sample einbezogen, zumal aufgrund des Föderalismus ein Vergleich niedersächsischer Gymnasien mit Gymnasien anderer Bundesländer im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive und der damit verbundenen Erarbeitung der niedersächsischen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung keinen Sinn ergibt.

Schulprogramm mit Angaben zur Individuellen Förderung, welches auf der Homepage der Gymnasien öffentlich zugänglich ist

Die erste Annäherung an die Gymnasien und damit an das jeweilige Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung soll ohne einen persönlichen Kontakt mit den Schulen erfolgen. Entsprechend bieten die auf den jeweiligen Schulhomepages öffentlich zugänglichen Schulprogramme eine gute Möglichkeit, um eine erste Auseinandersetzung mit den Schulen vorzunehmen und so einen Überblick über das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien in Niedersachsen zu bekommen. Zudem zeigt das Vorhandensein der Individuellen Förderung im Schulprogramm, dass sich die für das Sample ausgewählten Schulen mit Individueller Förderung beschäftigt haben und Maßnahmen oder ein Konzept zur Umsetzung zumindest auf dem Papier verankert ist.

Staatliche Trägerschaft

Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit werden nur Gymnasien in staatlicher Trägerschaft in das Sample einbezogen, da davon ausgegangen werden muss, dass Gymnasien in privater Trägerschaft andere finanzielle Möglichkeiten und damit andere Ausgangsbedingungen haben.

Vorgehen bei der Auswahl der Schulen

Anschließend wurden über die Seite des niedersächsischen Bildungsservers www.nibis.de unter dem Servicepunkt Schulen die niedersächsischen Gymnasien aufgerufen. Dabei wurden mit Hilfe der erweiterten Suchmöglichkeiten die Schulgliederungen „Gymnasium Sek I und Gymnasium Sek II“, der „öffentliche Schulträger“ und alle niedersächsischen Landesschulbehörden „Braunschweig, Lüneburg, Hannover und Osnabrück“ ausgewählt. Dies ergab insgesamt 257 Datensätze. Aus diesen Datensätzen wurden alle Gesamtschulen sowie alle Internatsgymnasien ausgeschlossen, sodass 198 Schulen übrigblieben. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden dann drei Landesschulbehörden aus der Suche herausgenommen,

wodurch die Zahl noch einmal auf circa 90 Schulen verkleinert werden konnte. Nachdem erneut alle Gesamtschulen und Internatsgymnasien aus der Liste ausgeschlossen wurden, blieben 66 Gymnasien übrig. Daraufhin wurden die Homepages der so identifizierten Schulen nach zwei Kriterien hin untersucht: Vorhandensein eines aktuellen Schulprogramms⁵² sowie die explizite Erwähnung von Individueller Förderung mit Angaben zur Umsetzung. Die 24 Schulen, die auch diese beiden Merkmale aufwiesen, bildeten das mögliche Sample für die Untersuchung.

Anonymisierung der Schulen

Allen Schulen des möglichen Untersuchungssamples wurde in Vorbereitung der weiteren Analyseschritte ein Kennbuchstabe zugeordnet. Entsprechend den Buchstaben des Alphabets wurden die Schulen dabei von a bis x benannt, wobei die Verteilung der Buchstaben willkürlich erfolgte. Im weiteren Analyseprozess wurden die Schulprogramme der Schulen zur Wahrung der Anonymität nur noch unter dem zugeteilten Buchstaben bearbeitet und die Ergebnisse unter dem Kennbuchstaben festgehalten.

Vorgehen bei der Analyse der Schulprogramme und Umgang mit den Ergebnissen der Analyse

Da das Schulprogramm der Einzelschule im Vorfeld der schultheoretischen Mehrebenenperspektive als mögliche Erscheinungsform bzw. Situation, in der sich das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung erkennen lässt, bestimmt wurde, wurden im nächsten Schritt alle Schulprogramme des möglichen Samples analysiert. Dabei wurde versucht, aus den 24 Schulprogrammen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Hinblick auf das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung herauszuarbeiten und die Angaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien zu strukturieren. Ziel dieser ersten Annäherung war es dabei, neben einem Einblick in die schulische Arbeit und die damit verbundene Umsetzung der Individuellen Förderung auch einen Eindruck von der Präsentation der Individuellen Förderung nach außen zu bekommen.

Diese erste Auseinandersetzung mit den Schulprogrammen zeigte, dass sich an Gymnasien in Niedersachsen eine Vielfalt an Verständnis- und Umsetzungsvarianten der Individuellen Förderung findet. So gibt es nicht nur Unterschiede in der Auslegung der Individuellen Förderung, sondern auch in den angebotenen Maßnahmen und den damit verbundenen Argumenten für Individuelle Förderung und den mit Individueller Förderung verbundenen Zielsetzungen.

⁵² Die Schulprogramme sollten nicht älter als drei Jahre sein, also nicht früher als 2012 erarbeitet bzw. das letzte Mal verändert worden sein.

Entsprechend wurden zwar alle Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede und die damit verbundenen Auffälligkeiten notiert und, um Erklärungen zu finden, miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei zeigten sich aufgrund von verschiedenen Maßnahmen zur Individuellen Förderung erste Umsetzungsvarianten sowie bei genauerer Analyse der Schule auch Zusammenhänge zwischen der aufgezeigten Umsetzung von Individueller Förderung und der Lage der Schule (vgl. Kapitel VI).

Da bei der Auseinandersetzung mit Schulprogrammen aber nicht vergessen werden darf, dass es sich bei diesen Dokumenten um Texte handelt, die der bestmöglichen Darstellung der Schulen dienen sollen und von den Schulen selbst verfasst werden, um Werbung für ihre Schule zu machen (vgl. Heinrich 2007, S. 118–121), ist davon auszugehen, dass diese Texte keinerlei kritische Anmerkungen enthalten und möglicherweise nur den Sollzustand und nicht den Istzustand der Schule und der schulischen Förderausrichtung bzw. Förderarbeit darstellen. Daher muss die Arbeit mit Schulprogrammen kritisch erfolgen und kann nur einen ersten Schritt der Annäherung im Forschungsprozess darstellen.

Zudem haben Untersuchungen zur Schulprogrammarbeit (vgl. Burkard/Haenisch 2002, Holtappels/Müller 2004) ergeben, dass Schulleitungen Schwierigkeiten haben, in Zusammenarbeit mit dem Kollegium tragfähige Schul- und Jahresprogramme für ihre Schulen zu entwickeln (vgl. Buer/Hallmann 2007, S. 329). So scheint nicht nur eine angemessene Dosierung von Umfang und Tempo (Holtappels 2004, S. 26) schwierig zu sein, sondern auch die Formulierung der Programme im Rahmen der Zielklärung und Planung, das Veranlassen der Umsetzung oder das Treffen von Maßnahmen sowie die damit einhergehende Überprüfung bereiten den Schulen Probleme (vgl. u. a. Mohr 2006, S. 145; Wenzel 2008, S. 438). Es fällt den an der Entwicklung der Schulprogramme beteiligten Akteuren und Akteurinnen schwer, sowohl Zielformulierungen als auch für den Entwicklungsprozess geeignete Indikatoren zu finden. So gibt es Schulprogramme, wie Holtappels und Müller aufzeigen, „deren Bestandteile wenig Bezug zueinander oder tatsächliche Widersprüche zwischen Bestandsaufnahmen und Entwicklungsplanung bzw. Maßnahmen aufweisen. Zusammenhänge [...] werden zwar überwiegend ersichtlich, aber nur selten stringent hergestellt“ (Holtappels/Müller 2004, S. 100). Zudem werden klare Vorgehensweisen für den Überprüfungsprozess im Rahmen der Schulprogrammarbeit nur teilweise gemacht (vgl. Lange 1999, S. 433; Holtappels/Müller 2004, S. 98 f.).

Dementsprechend ist ein systematischer Vergleich der Schulen und eine Strukturierung der Gymnasien über die in den Schulprogrammen enthaltenen Informationen zum Verständnis

und der Umsetzung von Individueller Förderung nur begrenzt möglich, vor allem aber wenig aussagekräftig, weswegen eine Typenbildung im Hinblick auf das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung an den 24 Gymnasien an dieser Stelle bewusst nicht vorgenommen worden ist. Stattdessen wurden die einzelnen Schulprogramme für eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik, für einen Überblick über das Verständnis und die damit verbundenen Maßnahmen zur Umsetzung der Individuellen Förderung erarbeitet und miteinander verglichen. Anschließend wurden die analysierten Schulprogramme für die Sampleauswahl genutzt.

IV.1.3.2. Stichprobenauswahl und Kontaktaufnahme⁵³

Aufgrund der Brisanz des Themas „Individuelle Förderung“ und der damit verbundenen Annahme, dass es schwierig sein wird, Gymnasien, die zur Teilnahme an der Untersuchung bereit sind, zu finden, wurden bei der ersten Kontaktaufnahme insgesamt 15 der 24 mit Hilfe des qualitativen Stichprobenplans ausgewählten Gymnasien angeschrieben. Die Auswahl der angeschriebenen Schulen erfolgte dabei zufällig. In dem Schreiben wurde das Konzept der Studie vorgestellt und die Schulen um Mitarbeit an der Studie gebeten.⁵⁴ Zwei der angeschriebenen Gymnasien meldeten sich daraufhin in Eigeninitiative mit einer schriftlichen Absage zurück. Alle anderen Schulen wurden nach Ablauf von zwei Wochen telefonisch an das Schreiben erinnert und um ein Gespräch mit der Schulleitung gebeten. Diese Gespräche, entweder nur mit dem Sekretariat oder auch mit der Schulleitung, ergaben dabei, dass fast kein angefragtes Gymnasium an der Studie teilnehmen wollte. Die dafür angegebenen Gründe waren vielfältig und reichten von der Aussage, dass die Schule keine zeitlichen Ressourcen mehr hat, über kein Interesse bis hin zu „an unserer Schule findet keine Individuelle Förderung statt und entsprechend können Sie bei uns Ihren Forschungsfragen auch nicht nachgehen“. Nur mit einem Gymnasium konnte direkt ein Besuchstermin zur Vorstellung des Forschungsprojektes vereinbart werden. Um eine größere Stichprobe als ein Gymnasium zu haben, wurden daraufhin noch fünf weitere Schulen aus der Auswahl des qualitativen Stichprobenplans auf die gleiche Weise kontaktiert. Dadurch haben sich letztlich zwei weitere Gymnasien, also insgesamt drei Gymnasien gefunden, die bereit waren, an der Studie teilzunehmen. Nachdem die Gymnasien für die Untersuchung ausgewählt worden waren, wurden über die zuständigen Landeschulbehörden die erforderlichen Genehmigungen für wissenschaftliche Untersuchun-

⁵³ Aus Datenschutzgründen ist der folgende Abschnitt sehr allgemein verfasst und so angelegt, dass die genaue Auswahl der Schulen nicht nachvollziehbar ist. Dieses Vorgehen soll dazu beitragen, dass die in dieser Arbeit untersuchten Gymnasien anonym bleiben.

⁵⁴ Siehe Anhang.

gen beantragt. Die Untersuchungen an den drei Gymnasien wurden daraufhin von der zuständigen Behörde genehmigt.

IV.1.4. Erhebung mittels leitfadengestützter Experteninterviews

Wie Friebertshäuser/Langer darstellen, hängt die Wahl der Interviewform vom jeweiligen Forschungsdesign ab. So liegt für „ein Interesse an internen Abläufen innerhalb einer Institution z. B. [...] ein leitfadengestütztes Vorgehen nahe, möglicherweise ein Experteninterview“ (ebd. 2013, S. 438). Experteninterviews sind dabei wiederum über „die spezielle Auswahl und den Status der Befragten“ (Helfferich 2014, S. 559) definiert. Die Entscheidung, sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene Experteninterviews zu führen, lässt sich zum einen begründen mit dem theoretischen Modell von Fend und dem darauf aufbauenden Forschungsdesign der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, bei der die schulischen Akteure und Akteurinnen als Möglichkeit gesehen werden, mit der sich das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung sowie der Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung aufzeigen lässt, und zum anderen mit dem Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit, dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an der Einzelschule. Um die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse aufzeigen zu können, sollen die Akteure und Akteurinnen im Rahmen der Experteninterviews beispielsweise berichten, wie Individuelle Förderung umgesetzt wird, welche Maßnahmen dabei angewendet, welche Ziele verfolgt werden und wie die Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfolgt. Dabei wird das leitfadengestützte Experteninterview insbesondere aufgrund des inhaltsbezogenen Forschungsinteresses als ertragreich betrachtet, da es sich zur Informationsgewinnung eignet.

Die Auseinandersetzung mit der Literatur zur Erhebungsmethode Experteninterview verdeutlicht, dass es weder einen einheitlichen Gebrauch der Begriffe Experten und Experteninterview gibt, noch eine einheitliche methodologische Einordnung besteht (vgl. u. a. Bogner et al. 2009, Gläser/Laudel 2010, Kruse 2014). Die methodologische und methodische Debatte um das Experteninterview wird von Bogner und Menz beschrieben, wobei sie drei dominante Formen von Experteninterviews herausarbeiten. Sie unterscheiden dabei zwischen dem explorativen, dem systematisierenden sowie dem theoriegenerierenden Experteninterview (vgl. ebd. 2009, S. 63–67). Während das theoriegenerierende Experteninterview, dessen Ursprung bei Meuser und Nagel liegt, auf die analytische Rekonstruktion der subjektiven Dimensionen des Expertenwissens zielt, konzentriert sich das systematisierende Experteninterview, das Gläser und Laudel zugeordnet wird, hingegen auf „das aus der Praxis gewonnene, reflexiv

verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen“ (Bogner/Menz 2009, S. 64 f.). Dabei zielt diese Form des Experteninterviews auf eine systematische und lückenlose Informationsgewinnung, bei der der Experte bzw. die Expertin in erster Linie als ein Ratgeber bzw. eine Ratgeberin oder ein Inhaber bzw. eine Inhaberin von spezifischen gültigen Kenntnissen und Informationen gesehen wird, also als jemand, der über ein bestimmtes, dem Forscher bzw. der Forscherin nicht zugängliches Fachwissen verfügt (vgl. ebd. 2009, S. 64 f.).

Aufgrund des inhaltsbezogenen Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit können die Experteninterviews orientiert an Bogner und Menz als systematisierende Experteninterviews verstanden werden. Da Akteure und Akteurinnen interviewt werden sollen, die an der Umsetzung und (Weiter-)Entwicklung von Individueller Förderung aktiv beteiligt und damit Repräsentanten und Repräsentantinnen des schulischen Förderkonzeptes sind, verfügen diese über „Handlungs- und Erfahrungswissen“ (Bogner/Menz 2009, S. 64 f.), welches zur Klärung der Forschungsfragen beitragen soll. Die Interviews dienen somit der „Informationsgewinnung“ (ebd.) über das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung sowie über den Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung aus Sicht der Akteure und Akteurinnen der Einzelschulen. Da im Mittelpunkt dieser Variante des Experteninterviews nicht der Deutungscharakter von Expertenwissen, sondern dessen Aufklärungsfunktion im Hinblick auf die Forschungsfragestellung steht und die Experten selbst aus dieser methodologischen Perspektive nicht die Gegenstände der Untersuchung sind, da diese vielmehr als Informanten in Bezug auf die eigentlichen Forschungsobjekte fungieren (vgl. ebd., S. 65), können entsprechend über die Informationen in den Interviews die schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse nachvollzogen und damit erklärbar gemacht werden.

Vor der Konzeptualisierung eines Experteninterviews muss allerdings geklärt werden, wer Experte bzw. Expertin für das jeweilige Feld ist und was ihn oder sie dazu macht. Meuser und Nagel definieren einen Experten als Angehörigen einer Funktionselite und damit als Funktionsträger eines Teils eines spezifischen Handlungsfeldes (vgl. ebd. 2005, S. 75 f.). Der Experte verfügt in diesem Zusammenhang über ein Sonderwissen. Dabei lässt sich dieses Sonderwissen in zwei Wissensformen, das Betriebswissen und das Kontextwissen, unterscheiden (vgl. ebd.). Das Betriebswissen ist selbstreflexives Wissen bezüglich der eigenen Handlungseinheiten und stellt damit oftmals Prozesswissen dar. Das Kontextwissen dagegen ist reflexives gutachterliches Wissen über ein Handlungsfeld. So gesehen steht beim Experteninterview nicht die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs im Mittelpunkt, sondern der Kontext des organisato-

rischen oder institutionellen Zusammenhangs (vgl. ebd., S. 70–80). Genau dieser Aspekt macht die Methode des Experteninterviews so interessant für die vorliegende Studie. Nur über den Kontext des organisatorischen oder kollektiven Zusammenhangs kann das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung sowie der Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung auf den verschiedenen Ebenen an den Einzelschulen erarbeitet und interpretiert werden. Hinzu kommt der Aspekt des Fachgesprächs (vgl. Kruse 2014, S. 169). Denn vor allem auf der Mesoebene sollen mit einer Person aus dem Schulleitungsteam die Angaben der Makroebene zur Individuellen Förderung diskutiert, interpretiert und mit Bezug auf die schulischen Umsetzungsmöglichkeiten reflektiert werden. Entsprechend übernimmt das Experteninterview auf der Mesoebene hier „das Einholen mündlicher Gutachten, Stellungnahmen oder Expertisen“ (ebd.). Die interviewten Personen verfügen über Spezialwissen hinsichtlich des Verständnisses der Umsetzung von Individueller Förderung und der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, welches erhoben werden soll, wobei die Experten und Expertinnen nicht selbst als Objekt der Forschung im Mittelpunkt stehen. In diesem Zusammenhang betont Helfferich, dass Experten „aufgrund ihres speziellen Status und nicht als Privatpersonen befragt“ (ebd. 2011, S. 163) werden, jedoch nicht nur als „Informationslieferant“ (ebd.), sondern auch als „ganze Person“ (ebd.) in der Interviewsituation anwesend sind. Dies habe laut Helfferich für die Interviewsituation auch zur Folge, dass die Experten und Expertinnen nicht erwarten, „über ihre sehr persönlichen Angelegenheiten“ (ebd.) zu sprechen, sondern vielmehr über ihr Wissen und ihre damit verbundenen Erfahrungen zum Interviewthema.

Dabei muss bei den Interviews berücksichtigt werden, dass trotz der Verwendung eines thematischen Leitfadens sowie durch die Konzentration dieser Forschungsarbeit auf die explizite Ebene der Interviews ein Teil des Wissens der interviewten Experten und Expertinnen nicht explizit zugänglich ist (vgl. Meuser/Nagel 2009, S. 51). Dieses implizierte Wissen kann allerdings mit der aufgrund des Forschungsinteresses gewählten Auswertungsmethode, der qualitativen Inhaltsanalyse, auch nicht untersucht werden. Stattdessen konzentriert sich das Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit auf das praktische Erfahrungswissen, das die interviewten Personen im Kontext ihrer Arbeit mit Individueller Förderung und dem Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an der Schule erworben haben. Dabei ist das Interesse an Expertenwissen „weniger rekonstruktiv, sondern eher pragmatisch-informationsbezogen ausgerichtet [...], als ‚technisches Wissen‘ im Sinne von Wissen z. B. über Anwendungsroutinen und als ‚Prozesswissen‘ im Sinne von fachlichem, praktischem Erfahrungswissen“ (Helfferich 2011, S. 164).

Da die Konzentration auf die explizite Ebene der Interviews gelegt wird, werden die Informationen der Experten und Expertinnen zu den Themenbereichen des Leitfadens „als wahr unterstellt und nicht als Konstrukte, deren Sinngehalt es zu entschlüsseln gilt“ (ebd., S. 166). Dabei wird allerdings nicht ignoriert, dass die Beschreibungen und Berichte der Experten und Expertinnen aus subjektiven Wahrheiten bestehen und damit bereits interpretierte und somit auch konstruierte Wirklichkeiten darstellen. Dabei interessiert sich die vorliegende Forschungsarbeit aber nicht für die Rekonstruktion der subjektiven Wirklichkeiten der einzelnen Interviewten, sondern für den Inhalt der Interviews zur inhaltlichen Klärung der Forschungsfragen. Um möglichst umfangreiche und geeignete Informationen zur Beantwortung der Forschungsfragen erheben zu können, kommt der Auswahl der für die Experteninterviews geeignet erscheinenden Experten und Expertinnen eigentlich eine große Bedeutung zu. Aufgrund der Brisanz des Themas Individuelle Förderung und der Schwierigkeit, überhaupt Untersuchungsschulen zu finden und Interviews führen zu dürfen, wurde die Auswahl der Experten und Expertinnen hier nicht durch die Forscherin vorgenommen, sondern erfolgte durch die Schulen selber. Dadurch, dass die Schulen selber entscheiden können, wer ihre Experten und Expertinnen sind, wird der Status der befragten Personen und der ihrer Aussagen erhöht, weshalb dieses Vorgehen für die vorliegende Studie auch Vorteile mit sich bringt. Im Folgenden wird unter Einbeziehung der Entwicklung der Interviewleitfäden für die Erhebung auf der Meso- und Mikroebene die Erhebungsphase an den Schulen dargestellt und das Vorgehen bei der Auswahl der Experten und Expertinnen erklärt und begründet.

IV.1.4.1. Auswahl der Experten und Expertinnen

Um das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung sowie den Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an den Einzelschulen jeweils auf beiden Ebenen herausarbeiten und Expertengespräche führen zu können, war es notwendig, für beide Ebenen die Experten oder Expertinnen zu definieren. Wichtig war dabei, dass aufgrund des inhaltsbezogenen Forschungsinteresses Experten und Expertinnen ausgewählt werden, die über Wissen und Erfahrungen verfügen, die zur Klärung der Forschungsfragen beitragen. Von Interesse waren deshalb sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene die Personen, die für Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an der Einzelschule zuständig sind, also beispielsweise im Rahmen der Individuellen Förderung bestimmte Aufgaben übernehmen, am Förderkonzept oder dem Schulprogramm mitarbeiten oder im Zusammenhang mit Individueller Förderung in Schulentwicklungsarbeit eingebunden sind, entsprechend Auskünfte über das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen För-

derung und den Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an ihrer Schule geben können. Während entsprechend den Vorüberlegungen zum Aufbau der verschiedenen Ebenen im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive für die Mesoebene der Schule nur jemand aus dem Schulleitungsteam, also entweder der Schulleiter oder die Schulleiterin selber oder der stellvertretende Schulleiter bzw. die stellvertretende Schulleiterin, als Experte oder Expertin gesehen werden konnte, ließ sich für die Mikroebene der Einzelschule die Frage nach den Experten oder Expertinnen nicht individuell bzw. im Vorfeld beantworten. Hier hing die Wahl der Experten oder der Expertinnen von der Struktur der Schule bzw. von der Umsetzung der Individuellen Förderung ab und musste entsprechend im Vorfeld mit den einzelnen Gymnasien geklärt werden. Aus diesem Grund wurden im Vorfeld für die Interviews sowohl die Schulleitungen als auch alle Lehrpersonen angefragt, die an der Schule an der Umsetzung der Individuellen Förderung beteiligt sind. Entsprechend konnten die Experten und Expertinnen an den einzelnen Schulen nicht von der Forscherin selber ausgewählt werden.

In Vorbereitung der Erhebungsphase wurde allen drei Untersuchungsschulen die Möglichkeit eines informellen Gesprächs angeboten, welches auch von allen angenommen wurde. Das Gespräch erfolgte an allen drei Gymnasien im Rahmen von Schulleitungssitzungen, in der die Forschungsfragen sowie die Studie im Gesamten vorgestellt und der Ablauf der Experteninterviews besprochen wurde. Die Gespräche verliefen alle positiv und jede Schule benannte direkt bzw. im Anschluss an das Gespräch einen Gatekeeper⁵⁵, der den Zugang zum Feld verschaffen sollte, indem dieser die Auswahl und Anfrage der Experten und Expertinnen vornahm und die Untersuchung an der Schule organisierte. Die Auswahl der Experten und Expertinnen durch die Schulen selber war in diesem Fall wichtig, da einerseits die Interviews mit Funktionsträgern und Funktionsträgerinnen des spezifischen Handlungsfeldes der Individuellen Förderung an der jeweiligen Schule erfolgen sollten, da diese über ein für diese Studie interessantes Sonderwissen über Individuelle Förderung verfügen (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 75 f.), und andererseits, weil die Schulen während der Gespräche deutlich signalisiert haben, dass sie die Auswahl der Experten und Expertinnen vornehmen möchten. Entsprechend konnte die Auswahl der Experten und Expertinnen nicht von außen und damit von der Forscherin eigenständig vorgenommen werden.

⁵⁵ Der „Türwächter“ ist eine Person, die von der Stellung her in der Lage ist, dem Forscher oder der Forscherin Zugang zum Feld zu verschaffen (vgl. Merckens 1997, S. 10, zitiert nach Mayer 2004, S. 45; Merckens 2012, S. 288).

Stattdessen erfolgte die Auswahl der Experten und Expertinnen über die Gatekeeper und damit direkt über die Schule, was für das Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit nicht unproblematisch ist, da „*gatekeepers* mit ihrer Bereitschaft des Öffnens einer oder mehrerer Türen häufig ein Eigeninteresse verbinden“ (Merkens 2012, S. 288; Hervorhebung im Original). Entsprechend muss sich bewusst gemacht werden, dass die Interviews und der Inhalt der dort durch die schulinterne Experten- und Expertinnenauswahl getroffenen Aussagen aktiv von den Schulen beeinflusst werden können, die Interviews möglicherweise nur einen gesteuerten Einblick und kein umfassendes Bild von Individueller Förderung an der Schule vermitteln.⁵⁶

IV.1.4.2. Experteninterviews mit Einzelpersonen

Experteninterviews haben den Zweck, das Spezialwissen der Interviewten über den Forschungsgegenstand in Einzelinterviews mit einem nichtstandardisierten Leitfaden zu erfassen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 12). Auch Meuser/Nagel betrachten dafür „ein offenes Leitfadeninterview als das angemessene Erhebungsinstrument“ (ebd. 2009, S. 51). Im Hinblick auf die Durchführung der Interviews kamen dabei aus folgenden Gründen von Anfang an nur Einzelinterviews und keine Gruppendiskussion in Frage: Da im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive Personen auf unterschiedlichen Ebenen und damit entsprechend Personen unterschiedlicher Hierarchieebenen und Positionen einbezogen werden – Personen aus dem Schulleitungsteam (Mesoebene) und Lehrkräfte (Mikroebene) –, erscheinen Einzelinterviews an den Schulen zielführender als Gruppendiskussionen. So ermöglicht es die Situation des Einzelinterviews den Experten und Expertinnen, offen zu sprechen, was bei einer Gruppendiskussion unter Anwesenheit von Mitgliedern des Schulleitungsteams möglicherweise nicht gegeben wäre. Zudem erscheint es im Hinblick auf das Anliegen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, eine Perspektive auf die Meso- und Mikroebene an den Einzelschulen zu bekommen, sinnvoller, die Ebenen getrennt voneinander zu interviewen, um auch ebenenspezifische Fragen stellen zu können. Entsprechend wurden zwei Leitfäden entwickelt mit dem Ziel, den unterschiedlichen Ebenen und damit auch den unterschiedlichen Experten und Expertinnen und dem jeweiligen Anspruch an die Interviews gerecht zu werden.

IV.1.4.3. Konstruktion der Interviewleitfäden

Der Leitfaden ist „eine vorab vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviews“ (Helfferich 2015, S. 560), wobei Interviewleitfäden für Experteninter-

⁵⁶ Siehe hierzu ergänzend Abschnitt IV.1.5.4.

views „aufgrund des expertiseartigen, informationsorientierten Sinnverstehens und Forschungsinteresses“ (Kruse 2014, S. 169) meist eine stark strukturierende und steuernde Funktion haben. Sie „ermöglichen sehr konkrete, teilweise sogar direkte Fragen hinsichtlich eines spezifischen Themas“ (ebd.) zu formulieren, über das Einschätzungen und Beurteilungen von Experten und Expertinnen eingeholt werden sollen (vgl. ebd.). Da über die Forschungsfragen bereits die für das Erkenntnisinteresse relevanten Themen vorgegeben sind (Verständnis und Umsetzung der Individuellen Förderung, Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung), bietet sich eine partielle Vorstrukturierung der Interviewthemen mithilfe des Leitfadens an, der dennoch möglichst offengehalten wird. Um die schultheoretische Mehrebenenperspektive aufzugreifen und bei der späteren Auswertung der Interviews Zusammenhänge und Unterschiede zwischen Angaben der Makroebene und der Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Meso- und Mikroebene an den Gymnasien erkennen zu können, orientiert sich der Aufbau beider Leitfäden an den im Rahmen der Analyse der Makroebene deduktiv erarbeiteten Kategorien. Entsprechend sollen mit Hilfe der Leitfäden die Grundlagen und der Ablauf der Individuellen Förderung, die Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung sowie Zusammenhänge zwischen Schulentwicklung und Individueller Förderung auf beiden Ebenen erarbeitet werden. Die Konzeption der Leitfäden orientiert sich zudem an den Instrumenten der im Vorfeld der schultheoretischen Mehrebenenperspektive erarbeiteten empirischen Studien sowie dem damit aufgezeigten Forschungsdesiderat. So orientiert sich der Einstieg in die Interviews, die Frage nach dem Verständnis von Individueller Förderung an den Schulen, an den Studien von Kunze und Solzbacher⁵⁷, Solzbacher et al.⁵⁸ und Racherbäumer und Kühn⁵⁹, die alle zu Beginn das jeweilige Verständnis von Individueller Förderung erfragen, um ihre Forschungsfragen überhaupt beantworten zu können, da in der Forschung keine Klarheit darüber besteht, was unter Individueller Förderung überhaupt verstanden wird. Nur wenn deutlich wird, was die einzelnen Gymnasien unter Individueller Förderung verstehen, können das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung sowie die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse interpretiert und die Rekontextualisierungsprozesse deutlich gemacht werden. Ein Teil der Fragen im Interviewleitfaden wurde zudem aus den Fragen und Antwortmöglichkeiten des Fragebogens der Online-Befragung der Studie von Solzbacher et al. übernommen und auf

⁵⁷ Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Schule – Eine empirische Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler 2016.

⁵⁸ Solzbacher, C./Behrens, B./Sauerhering, M./Schwer, C.: Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften, Köln 2012.

⁵⁹ Kühn, S. M.: Gymnasiale Strukturreform und individuelle Förderung. Routine oder Veränderungsimpulse, in: DDS – Die Deutsche Schule 106. Jahrgang, Heft 2, 2014, S. 119–140.

die vorliegende Studie adaptiert (vgl. ebd. 2012, S. 230–237). Die Intention zur Entwicklung von zwei Fragebögen – einem für die Meso- und einem für die Mikroebene – beruht zudem auf der einen Seite auf den Ausführungen von Fend (2008a) und den damit verbundenen Vorüberlegungen zur schultheoretischen Mehrebenenperspektive sowie auf der anderen Seite auf der Begründung der Studie von Kuhlmann und Stroot, die Schulleiter und Schulleiterinnen in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung stellen, da sie davon ausgehen, dass sich über diese der jeweilige Umgang der Einzelschule mit dem Gesetz an der Einzelschule erfassen lässt (vgl. www.weos-bielefeld.de/individuelle-foerderung-als-aufgabe-von-schulleitung). Die Grundlage der Entwicklung beider Leitfäden und die spätere Durchführung bilden sowohl die Informationen von Kruse bezüglich der Experteninterviews (vgl. ebd. 2014, S. 168–189) als auch die Angaben zu den Anforderungen an einen Leitfaden von Cornelia Helfferich (vgl. ebd. 2011, S. 179).

IV.1.4.4. Interviewleitfaden Mesoebene

Entsprechend der Methode des Experteninterviews wird eine strukturierte, gesteuerte Befragung geplant, bei der die Experten und Expertinnen frei sprechen können, aber durch die Interviewerin immer wieder auf den fokussierten Ausschnitt zurückgebracht werden sollen. Das Experteninterview auf der Mesoebene verfolgt dabei mehrere Ziele. So sollen die bildungspolitischen Angaben analysiert, interpretiert, diskutiert und deren Bedeutung für die schulische Umsetzung der Individuellen Förderung erarbeitet werden. Zudem soll in Erfahrung gebracht werden, wie Individuelle Förderung aus Sicht der Schulleitung verstanden, umgesetzt und begründet wird. Auch sollen die mit Individueller Förderung verbundenen Schulentwicklungsprozesse in Erfahrung gebracht und die Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung aufgezeigt werden. So soll die Umsetzung der Individuellen Förderung auf allen Ebenen und in allen Bereichen in den Blick genommen und dadurch das Herstellen von Bezügen zwischen den einzelnen Ebenen ermöglicht werden.

Die Schwierigkeit bei der Konstruktion und später bei der Durchführung lag darin, eine Kombination zwischen nötiger Geschlossenheit und möglicher Offenheit zu finden. Der Interviewpartner oder die Interviewpartnerin sollte zum freien Reden animiert werden, ohne jedoch zu sehr vom Thema abzukommen. Um die Verbindung zwischen den verschiedenen Ebenen herzustellen und eine Vergleichbarkeit der erzielten Ergebnisse zu gewährleisten, wurden folgende Kategorien aus der Analyse der Makroebene aufgegriffen und Fragencluster gebildet, die jeweils Fragen zu bestimmten Themen zusammenfassten und so einen Leitfragebogen ergaben (siehe Anhang): Motive und Grundlagen der Individuellen Förderung, Durch-

führung der Individuellen Förderung, Dokumentation und Umsetzung der individuellen Lernentwicklung und Individuelle Förderung, Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit und Individuelle Förderung. Um der These bezüglich des Zusammenhangs zwischen Schulprogramm, Lage und Klientel nachzugehen, wurden noch Fragen bezüglich der Lage, der Klientel und möglicher sozialer Probleme ergänzt. Bei dem Experteninterview mit dem Mitglied aus dem Schulleitungsteam der einzelnen Schule war es wichtig, neben Informationen zum Zusammenhang zwischen der Umsetzung von Individueller Förderung und Schulentwicklung auch möglichst viele Informationen zur Bedeutung der bildungspolitischen Dokumente sowie zu ihrer Auslegung und Umsetzung zu bekommen. Aus diesem Grund wurden die Fragen im Interview zum Teil sehr viel ausdifferenzierter und konkreter gestellt, da es hier um Einzelinformationen ging. Zudem sollte auch ein Gespräch über den Umgang mit den bildungspolitischen Regelungsvorgaben, über die Auslegungsmöglichkeiten der bildungspolitischen Dokumente, speziell § 54 NSchG, angeregt werden.

IV.1.4.5. Interviewleitfaden Mikroebene

Der Interviewleitfaden für die Experteninterviews auf der Mikroebene gleicht in der Art, dem Aufbau und der Durchführung dem Interviewleitfaden der Mesoebene. Auch hier wurde eine offene, halbstrukturierte Befragung zugelassen, bei der die Befragten zum freien Sprechen kommen, aber immer wieder auch auf den fokussierten Ausschnitt zurückgebracht werden können. Die Interviews auf der Mikroebene verfolgen dabei ebenfalls mehrere, allerdings andere Ziele als die Interviews auf der Mesoebene. So soll neben der Abklärung des Verständnisses von Individueller Förderung vor allem die Umsetzung von Individueller Förderung im Schulalltag sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts erarbeitet werden. Zudem soll über die Aussagen der Experten und Expertinnen der Zusammenhang zwischen Schulentwicklung auf der Mesoebene und der Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Mikroebene hergestellt werden. Detailfragen bezüglich bildungspolitischer Dokumente, ihrer Auslegung und den damit verbundenen Interpretationsmöglichkeiten nehmen dagegen nur einen kleinen Teil des Interviews ein, da ein Pretest im Vorfeld gezeigt hat, dass die bildungspolitischen Dokumente bei Lehrpersonen nur in Auszügen bekannt sind. Auch Fend weist in seinem Konzept zur Rekontextualisierung auf diesen Umstand hin, denn

„[w]er Lehrer wird und in der Schule unterrichten möchte, für den sind Fragen der Bildungspolitik, des Bildungsrechtes und der Schulverwaltung meist lästige äußere Sachverhalte, die mit dem konkreten Unterricht wenig zu tun haben. Sie sollen für die Gestaltung des konkreten Unterrichts im besten Falle nicht störend wirken und die pädagogische und didaktische Arbeit mit dem Kind oder Jugendlichen nicht beeinträchtigen“ (Fend 2008a, S. 39).

Entsprechend waren in diesen Interviews die Umsetzung der Individuellen Förderung innerhalb und außerhalb des Unterrichts und die damit verbundenen Begründungen wichtiger als das Wissen zum Inhalt der bildungspolitischen Dokumente. Somit war es wichtig, bei den Interviews sehr sensibel vorzugehen und die Interviewten zum freien und ehrlichen Darstellen zu animieren. Das Schaffen einer angenehmen Interviewsituation war, verbunden mit einer guten Formulierung von sensiblen Fragen zur Umsetzung der Individuellen Förderung, die Schwierigkeit in diesen Interviews. Letztendlich war im Vorfeld der Interviews dennoch klar, dass die Interviewpartnerinnen für die Perspektive auf die Mikroebene auch ohne Detailfragen zu bildungspolitischen Dokumenten Informationen zur Bedeutung und Umsetzung der bildungspolitischen Dokumente mitteilen und sich so indirekt Rekontextualisierungsprozesse an den Einzelschulen nachvollziehen lassen können.

IV.1.4.6. Durchführung der Experteninterviews

Da die Auswahl der Experten und Expertinnen und die Organisation der Interviews von den Schulen übernommen wurden, konnte die Forscherin auf die Interviewsituationen wenig Einfluss nehmen; hierdurch ergaben sich sehr unterschiedliche Befragungskontexte sowie Interviewpartner und Interviewpartnerinnen. Aus forschungsökonomischen Gründen sind die Interviews jedoch an allen drei Gymnasien jeweils an zwei hintereinander folgenden Tagen durchgeführt worden. Die Interviews wurden alle jeweils am Vormittag in der entsprechenden Schule durchgeführt. Die Vorbereitung der Interviews, die Auswahl der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen, die Planung der Zeiten und Räume erfolgte an allen drei Schulen über die Gatekeeper, sodass im Vorfeld der Interviews kein Kontakt zu den Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen bestand. Die Namen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen und deren Hintergrund als Grundlage für die Auswahl als Experte oder Expertin waren der Forscherin entsprechend im Vorfeld nicht bekannt und wurden erst am Tag der Interviews mitgeteilt bzw. in den Interviews geklärt.

Interviews mit den Experten und Expertinnen der Mesoebene

Am Schillergymnasium⁶⁰ wurde das Interview für die Perspektive auf die Mesoebene mit dem Schulleitungsmitglied⁶¹ im Schulleiterbüro geführt und dauerte über 40 Minuten. Am Goethegymnasium und dem Lessinggymnasium wurden die Interviews mit den Schulleitungsmit-

⁶⁰ Für die Zuordnung der Schulnamen vergleiche Abschnitt IV.1.3.1.

⁶¹ Zur Wahrung der Anonymität der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen wird im Folgenden von dem Interview mit der Schulleitung bzw. der stellvertretenden Schulleitung und nicht von dem Interview mit dem Schulleiter oder der Schulleiterin gesprochen, obwohl es sich jeweils nur um eine Person der Schulleitung handelt.

gliedern hingegen jeweils unter Zeitknappheit geführt. Durch diese sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen und die unterschiedlichen Positionen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen ist kein direkter Vergleich der Gespräche möglich.

Vor allem die Schulleitung des Schillergymnasiums nahm sich viel Zeit und zeigte während des Gesprächs großes Interesse an der Studie. Das Interview verlief wie geplant als Experten-gespräch, in dem auch rechtliche Aspekte und Hintergründe der Individuellen Förderung diskutiert und der Umgang mit § 54 NSchG besprochen wurden. Mit den Schulleitungsmitgliedern am Goethe- und Lessinggymnasium war diese Form des Experteninterviews leider nur in Ansätzen möglich, da den Gesprächspartnern und -partnerinnen, wie es schien, das Hintergrundwissen zu den rechtlichen Grundlagen der Individuellen Förderung fehlte und sie diese Fragen kaum beantworten konnten bzw. bei konkreten Fragen zu den bildungspolitischen Dokumenten und dem Umgang damit das Thema wechselten.

Zeitliche Beschaffenheit des Interviewmaterials auf der Mesoebene

	Schule	Dauer	Person
1	Schillergymnasium	45:10	Schulleitungsmitglied
2	Goethegymnasium	15:30	Schulleitungsmitglied
3	Lessinggymnasium	25:10	Schulleitungsmitglied

Tabelle 1: Übersicht über die Schulleiter-Interviews

(Quelle: Eigene Darstellung)

Interviews mit den Experten und Expertinnen der Mikroebene

Auch hier konnte kein Einfluss auf die Gestaltung der Interviewsituation und die Experten und Expertinnen selber genommen werden, was dazu führte, dass die Interviews mit den Experten und Expertinnen der Mikroebene ebenfalls sehr unterschiedlich verliefen.

Schillergymnasium

Am Schillergymnasium fanden die Interviews mit den Experten und Expertinnen für die Perspektive auf die Mikroebene im Büro der Vertrauenslehrerin bzw. des Vertrauenslehrers statt. Der Gatekeeper der Schule, der die Interviews organisiert und vorbereitet hat, hatte den Raum im Vorfeld gebucht und mit insgesamt vier Experten und Expertinnen, sich eingeschlossen, Termine für die Interviews vereinbart. Alle Interviewteilnehmer und Interviewteilnehmerinnen waren, wie die Schulleitung selber, sehr interessiert und engagiert, sodass die Interviews zum Teil länger als eine Schulstunde dauerten. Die Interviews wurden mit einem Mitglied der Schulleitung, mit zwei Mentoren bzw. Mentorinnen für die Begabungsförderung und einem

Fachobmann bzw. einer Fachobfrau geführt. Alle vier Interviews vermitteln zusammengefasst einen vielfältigen und auf unterschiedliche Aspekte bezogenen Einblick in das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule, wie in der Auswertung deutlich wird.

Goethegymnasium

Am Goethegymnasium fanden die Interviews mit drei Experten und Expertinnen für die Perspektive auf die Mikroebene im Lehrerzimmer statt. Die Interviews wurden in den Pausen bzw. Freistunden geführt; entsprechend entstanden die Gespräche einerseits nicht im geschützten Raum und zum andererseits unter Zeitdruck, was dazu führte, dass die Interviews alle insgesamt sehr kurz sind. Zwei der Interviews wurden mit Lehrkräften geführt und ein Interview mit einem Referendar/einer Referendarin der Schule. Eine interviewte Lehrkraft war vor allem für das Thema Inklusion zuständig und setzte entsprechend auch den Schwerpunkt auf ihre Arbeit im Rahmen der Umsetzung der Inklusion.

Lessinggymnasium

Am Lessinggymnasium fanden die Interviews für die Perspektive auf die Mikroebene in einem separaten Raum statt, der im Vorfeld vom Gatekeeper gebucht worden war. Die Interviews und die Interviewsituationen wurden sehr gut organisiert und alle Befragten waren interessiert und engagiert. Hier dauerten die Interviews ungefähr 45 Minuten. Die Interviews wurden mit Koordinatoren geführt, die für die Individuelle Förderung in den verschiedenen Jahrgangsstufen zuständig sind und das pädagogische Konzept zur Individuellen Förderung mitentwickelt haben.

Zeitliche Beschaffenheit des Interviewmaterials auf der Mikroebene

	Schule	Dauer	Person bzw. ihre Funktion neben der Lehrtätigkeit
1	Schillergymnasium	51:01	Schulleitungsmitglied und Lehrkraft
2	Schillergymnasium	39:07	Mentor Begabungsförderung
3	Schillergymnasium	44:28	Mentor der Begabungsförderung
4	Schillergymnasium	26:57	Fachobmann bzw. Fachobfrau
5	Goethegymnasium	15:11	Inklusionsbeauftragte Lehrkraft
6	Goethegymnasium	20:36	Lehrkraft
7	Goethegymnasium	10:22	Referendar
8	Lessinggymnasium	38:40	Schulleitungsmitglied und Lehrkraft
9	Lessinggymnasium	42:25	Koordinator
10	Lessinggymnasium	30:55	Koordinator

Tabelle 2: Übersicht Interviews Mikroebene

(Quelle: Eigene Darstellung)

IV.1.4.7. Transkriptionsregeln und Vorgehen

Die Transkriptionsregeln der vorliegenden Forschungsarbeit orientieren sich an folgenden Kriterien, die aus mehreren Ansätzen qualitativer Forschungen zusammengetragen wurden (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 193 f.; Flick 2011, S. 379 ff.; Dresing/Pehl 2013, S. 17 ff.): Die Interviews sind vollständig und wörtlich transkribiert worden. Die im Interview gesprochene Satzform wird trotz sprachlicher Performanzfehler beibehalten. Die „Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet“ (Dresing/Pehl 2013, S. 21), das bedeutet, Interpunktionszeichen werden verwendet, um Intonationsverläufe zu markieren. Verständnissignale wie beispielsweise „hmh“ werden erfasst, aufgrund der erschwerten Lesbarkeit wird jedoch auf die Erfassung der Partikel „ähm“ verzichtet. Alle Transkripte werden auf Zeilen bezogen durchnummeriert, damit ein Verweis in der Auswertung der Daten sinnvoll nachvollziehbar ist. Im ersten Schritt sind Namen, Orte und weitere Angaben, die Rückschlüsse auf die Person oder die Schule zulassen, mittranskribiert, dabei aber farblich markiert worden. Im Zuge der Erarbeitung der Interviews wurden die farblich markierten Stellen mithilfe der im Vorfeld festgelegten Regeln anonymisiert. Nachfolgend finden sich die in den Transkripten verwendeten Symbole, die aus herrschenden Transkriptionsregeln abgeleitet wurden:

(.) (..) (...)	Pausen, ein Punkt circa eine Sekunde
/	Satz, Wort oder Gedanke wird abgebrochen
[Unterbrechung/Unverständlichkeit]	Falls Äußerungen unverständlich sind oder falls es eine Unterbrechung im Interview gibt
(Name), (Fach)	Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine Person erlauben, werden anonymisiert. Orte, Fächer oder Zeitangaben werden durch Platzhalter ersetzt
GROSSSCHREIBUNG	auffallende Betonung (durch Lautstärke oder Nachdruck in der Stimme)

Tabelle 3: Transkriptionsregeln

(Quelle: Eigene Darstellung)

IV.1.4.8. Anonymisierung der Experteninterviews

Für die Auswertung der Daten wurden die im Vorfeld verwendeten Kennbuchstaben für die drei untersuchten Schulen wieder aufgegriffen und den Gymnasien entsprechend dem ihnen zugeordneten Kennbuchstaben ein erfundener Schulname zugeordnet: Goethegymnasium, Lessinggymnasium und Schillergymnasium.

Die interviewten Lehrpersonen der Einzelschulen haben bei der Auswertung der Interviews ein Kürzel erhalten, das aus dem Buchstaben der Schulkennung (G, L und S), den Buchstaben ME oder MI für die jeweilige Ebenenzugehörigkeit und bei den Experten und Expertinnen der Mikroebene zusätzlich aus einer Zahl besteht, wobei die Nummerierung willkürlich erfolgte. Entsprechend wird der Experte oder die Expertin der Schulleitung des Schillergymnasiums durch das Kürzel SME gekennzeichnet, die interviewten Lehrpersonen der Mikroebene durch die Kürzel SMI1 bis SMI4.

Diese Vergabe der Kürzel ermöglicht bei der Anwendung des kategorisierenden Auswertungsverfahrens eine problemlose Zuordnung der Interviewausschnitte, wodurch der Abschnitt trotz der Isolierung aus dem Interviewkontext durch die Zuordnung der Kürzel erneut herangezogen werden kann.

IV.1.5. Methodologie und methodische Überlegungen zur qualitativen Inhaltsanalyse

In der Literatur zur qualitativen Inhaltsanalyse findet sich eine Vielzahl divergierender Ansätze (u. a. Gläser/Laudel 2010, Kuckartz 2014, Mayring 2015). Im Vergleich weisen die verschiedenen Ansätze dabei sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf. Entsprechend kann nicht von der einen, bei jedem Forschungsprojekt gleich ablaufenden Methode gesprochen werden. Vielmehr wird durch das Festlegen eines Ablaufmodells, wie in der vorliegenden Forschungsarbeit bei der Durchführung der explizierenden Inhaltsanalyse auf der Me-

soebene erfolgt, abgestimmt auf die jeweilige Forschungsfrage und das vorliegende Material, die qualitative Inhaltsanalyse an das jeweilige Material bzw. die spezifische Situation eines Forschungsprojektes angepasst (vgl. Kuckartz 2014, S. 6; Mayring 2015, S. 51). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist dabei die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial, wobei die Konzentration auf der expliziten Ebene liegt und eine systematische und regelgeleitete, d. h. auch theoriegeleitete Vorgehensweise angewendet wird, um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu erzielen (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 46; Mayring 2012, S. 468 f.; Mayring 2015, S. 12 f.). Um Rückschlüsse auf die ausgewählten Aspekte der Kommunikation zu bekommen, wird der Text mit einem Analyseraster auf relevante Informationen hin untersucht. Die so entnommenen Informationen werden dann den Kategorien des Analyserasters zugeordnet und im nächsten Schritt relativ unabhängig vom restlichen Text weiterverarbeitet, dabei umgewandelt, generalisiert und mit anderen Informationen in Verbindung gebracht (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 46). Trotz der Zergliederung des Materials durch die Orientierung an Kategorien wird es weiterhin in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden. Entsprechend ist durch die Zuordnung der Textstellen zu einer bestimmten Kategorie auch zu einem späteren Zeitpunkt der Analyse ein Rückbezug zum Material möglich.

Die qualitative Inhaltsanalyse zählt zu den kategorisierenden Verfahren, im Unterschied zu den sequenziell arbeitenden Verfahren wie der dokumentarischen Methode (vgl. u. a. Nohl 2012). Zudem erfolgt bei der qualitativen Inhaltsanalyse eine Reduktion des Textes durch eine Zusammenfassung des Inhalts im Hinblick auf die jeweilige Kategorie, wobei die „interpretative Erweiterung dieser Textstelle“ (Mayring/Fenzl 2014, S. 545) hingegen nicht erfolgt. Beim Vorgehen besteht die Schwierigkeit, dass die Inhalte der Interviews zwar paraphrasiert und durch die Kategorien beschrieben werden, der Schritt einer vergleichenden Analyse jedoch ausbleibt. Oswald verweist darauf, dass es neben dem Beschreiben auch um das Verstehen geht (vgl. ebd. 2013, S. 185), entsprechend das Kategoriensystem nicht nur beschrieben, sondern auch interpretiert werden muss, damit qualitative Forschung nicht „theoretisch irrelevanten Beschreibungen führt“ (ebd., S. 197). Das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse erscheint aufgrund des inhaltsbezogenen Forschungsinteresses, welches sich auf das explizierbare Wissen der Akteure und Akteurinnen über das Verständnis und die Umsetzung der individuellen Förderung sowie den Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung bezieht, als geeignete Auswertungsmethode für die erhobenen Experteninterviews. Für die Auswertung der vorliegenden Experteninterviews kam die Form der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014, S. 77–88) zum Tragen, die auf der

klassischen qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2015) basiert und dessen Anspruch nach methodischer Kontrolliertheit und Regelgeleitetheit (vgl. Kuckartz 2014, S. 5) teilt. Die Variante von Kuckartz wurde dabei bewusst der von Mayring (vgl. Mayring 2015, S. 103) vorgezogen, da das bei Kuckartz verwendete mehrstufige Verfahren sowohl mit deduktiv als auch mit induktiv gebildeten Kategorien arbeitet.

„In der ersten Phase wird eher grob entlang von Hauptkategorien codiert, die beispielsweise aus dem bei der Datenerhebung eingesetzten Leitfaden stammen. [...] In der nächsten Phase werden die Kategorien am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert. Das gesamte Datenmaterial wird anschließend in einem zweiten Materialdurchlauf erneut codiert, im Folgenden kategorienbasiert ausgewertet und für den zu schreibenden Forschungsbericht aufbereitet.“ (Kuckartz 2014, S. 77)

Dies ermöglicht, anders als bei Mayring, bei dem die deduktive und induktive Kategorienbildung im Analyseprozess nicht miteinander vermischt werden (vgl. ebd. 2015, S. 68), dass im ersten Schritt das bereits auf der Mesoebene verwendete Kategoriensystem an die Experteninterviews herangetragen, eine Verbindung zwischen den Ebenen hergestellt werden und im zweiten Schritt eine Ausdifferenzierung des Kategoriensystems am Material und damit ebenspezifisch erfolgen kann. Zudem können über dieses Vorgehen neben der Erarbeitung der allgemeinen Grundlagen der Individuellen Förderung an den einzelnen Gymnasien mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung auch die schulspezifischen Elemente erarbeitet werden. Dadurch scheint nicht nur eine intensivere Auseinandersetzung mit den drei Schulen und den verschiedenen Ebenen möglich, sondern auch über die Bildung der Subkategorien ein Arbeiten mit prägnanten Sätzen aus dem Material selber. Die analytisch-zergliedernde Vorgehensweise, die, da sie ein synthetisches Verstehen des Materials behindert, von manchen Vertretern der qualitativen Methoden kritisch gesehen wird, wurde in dieser Studie daher bewusst in Kauf genommen. Auch wenn Kuckartz darauf hinweist, dass mit Zitaten eher sparsam umgegangen werden soll (vgl. ebd. 2014, S. 172), wurde bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse darauf geachtet, durch möglichst prägnante Zitate aus den Interviews die Experten in ihrer Ausdrucksweise zu Wort kommen zu lassen, um so einen Eindruck von dem Verständnis und dem Umgang mit Individueller Förderung sowie dem Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an den einzelnen Schulen zu vermitteln. Entsprechend wird über dieses Vorgehen das Anliegen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, sowohl Einblick in die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse zu bekommen als auch Ergebnisse zu erhalten, die sowohl aufeinander aufbauen als auch miteinander in Beziehung zu setzen sind, erfüllt.

Neben diesen Vorteilen und Möglichkeiten für die vorliegende Untersuchung muss auch deutlich gemacht werden, dass die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Einfluss hat auf das, was sich erforschen lässt, da durch die qualitative Inhaltsanalyse die Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns der Untersuchung eingeschränkt werden. Das Verfahren bewegt sich eher an der Oberfläche eines Forschungsproblems und es lassen sich entsprechend keine tiefergehenden Forschungsfragen wie bspw. Fragen nach Motiven für bestimmte Verhaltensweisen beantworten. Aufgrund des Auswertungsprozesses nimmt die Analyse nur eine Beschreibung der Aussagen der befragten Experten und Expertinnen zum Verständnis und der Umsetzung sowie dem Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und keine, wie z. B. in hermeneutischen Verfahren, tiefergehende Analyse des Gesagten vor. Entsprechend meint hier Verständnis auch nicht Verständnis im hermeneutischen, sondern im beschreibenden Sinne. Da es für den in dieser Studie angestrebten Erkenntnisgewinn keinen Sinn macht, die im Text enthaltenen Konstruktionen wie biografische Konstruktionen, Sinnstrukturen o. Ä. zu analysieren, sondern es vor allem um die von den Experten vorgenommenen Beschreibungen sozialer Sachverhalte geht, reicht die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse für die Auswertung der Interviews dennoch völlig aus und es müssen keine weiteren Analysemethoden hinzugezogen werden (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 47). Dennoch muss das durch die qualitative Inhaltsanalyse entstandene Kategoriensystem und die darin enthaltenen Kategorien interpretiert werden, da es sonst nur zu theoretisch irrelevanten Beschreibungen kommt (vgl. Oswald 2013, S. 197). Demnach muss sich eine Analyse der Kategorien und eine Interpretation der extrahierten Informationen anschließen. Im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive werden die Äußerungen der befragten Experten auf den verschiedenen Ebenen zum Verständnis und der Umsetzung sowie zum Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung unter Einbeziehung des Mehrebenenmodells von Fend und den Ergebnissen der Analyse der Makroebene im Hinblick auf die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse bei der Umsetzung der Individuellen Förderung interpretiert.

IV.1.5.1. Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

Zunächst wurde jedes Interview entsprechend den von Kuckartz empfohlenen Schritten zur initiierten Textarbeit bearbeitet (vgl. ebd. 2014, S. 54) und in einer kurzen Fallnotiz zusammengefasst (vgl. ebd., S. 55). Nach Abschluss der Vorarbeiten wurden die transkribierten Interviews einer ersten deduktiven Strukturierung unterzogen. Im ersten Schritt erfolgte diese Strukturierung jeweils im Hinblick auf die Äußerungen der Experten und Expertinnen zu den allgemeinen Grundlagen der Individuellen Förderung, um das Verständnis und die Umset-

zung der Individuellen Förderung an den Schulen als Basis für die weitere Analyse der Aussagen der Experten und Expertinnen zu erarbeiten.

Codes	Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung an der Schule
Codierungen	Umfasst alle expliziten Aussagen zum Verständnis von Individueller Förderung, zu rechtlichen und bildungspolitischen Aspekten, zu den Akteuren und Akteurinnen, den Maßnahmen der Individuellen Förderung und zu den allgemeinen Argumenten und Zielsetzungen bei der Umsetzung von Individueller Förderung an der Schule.

Tabelle 4: Hauptkategorie: „Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung an der Schule“

(Quelle: Eigene Darstellung)

Mit Hilfe dieser Hauptkategorie und der darin enthaltenen Unterkategorien wurde jedes Interview in einem ersten Codierprozess sequenziell durchgearbeitet und die entsprechenden Textabschnitte den Kategorien zugeordnet, wobei die Interviews ebenen- und schulspezifisch ausgewertet wurden. Da sich in der Haupt- und den darin enthaltenen Unterkategorien Teile der verwendeten Interviewleitfäden widerspiegeln, verlief ein erster Probelauf durch einen Teil der Daten, „um die Themen bzw. Subthemen und ihre Definitionen noch einmal auf ihre konkrete Anwendbarkeit auf das empirische Material hin zu überprüfen“ (Kuckartz 2014, S. 80), sehr zügig und ohne Probleme. Bei diesem Probelauf fiel auf, dass sich in den Interviews auch Hintergrundinformationen zu den jeweiligen Schulen, die über die Informationen des Schulkonzeptes hinausgehen, finden. Um diese Informationen aus den Interviews extrahieren und nutzen zu können, wurde das Kategoriensystem um die Oberkategorie „Informationen zur Schule“ ergänzt, die in die Subkategorien „Allgemeine Angaben“ und „das Gymnasium aus Sicht der Befragten“ ausdifferenziert wurde.

Codes	Informationen zur Schule
Codierung	Umfasst alle expliziten Aussagen zur Schule bzw. zur schulischen Arbeit sowie Aussagen dazu, wie die Experten und Expertinnen die Schule bzw. die schulische Arbeit sehen.

Tabelle 5: Ergänzte Hauptkategorie „Informationen zur Schule“

(Quelle: Eigene Darstellung)

Nachdem die Anwendbarkeit der Kategorie auf das Material überprüft war, wurden im ersten Codierprozess alle Interviews entsprechend den Unterkategorien in thematische Abschnitte vorstrukturiert. Dazu wurden die Interviews „sequenziell, d. h. Zeile für Zeile vom Beginn bis zum Ende [durchgegangen] und Textabschnitte den [Unterkategorien zugewiesen]“ (Kuckartz 2014, S. 80). Nicht sinntragende Textstellen bzw. die Textpassagen, die für die Hauptkategorie „Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung“ nicht relevant sind, blieben zunächst uncodiert. Anschließend wurde bei Bedarf eine Ausdifferenzierung der bis dahin noch

relativ allgemeinen Unterkategorien vorgenommen, indem Subkategorien induktiv (vgl. ebd., S. 63 f., 83 f.) gebildet wurden. So wurde beispielsweise im Kategoriensystem des Schillergymnasiums die Unterkategorie „Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung“ ausdifferenziert und die Subkategorien „An der Individuellen Förderung beteiligte Akteure und Akteurinnen“, „Akteure und Akteurinnen, die nicht an der Individuellen Förderung beteiligt sind“ und „Akteure, die aus der Individuellen Förderung herausfallen“ gebildet. Der Ablauf der Ausdifferenzierung orientierte sich dabei an dem von Kuckartz vorgegebenen allgemeinen Ablauf der Ausdifferenzierung (vgl. ebd., S. 84).

Nachdem der zweite Codierprozess abgeschlossen und die Aussagen zu den Grundlagen der Individuellen Förderung an den einzelnen Gymnasien erarbeitet waren, wurde nach Begründungszusammenhängen für das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an den einzelnen Gymnasien geschaut, diese Textstellen herausgearbeitet, die Kategorie ausdifferenziert und das Material anschließend erneut codiert.

Codes	Begründungen zum Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule
Codierung	Umfasst alle expliziten Aussagen, Erklärungen und Begründungen zum schulspezifischen Verständnis und der damit verbundenen Umsetzung der Individuellen Förderung.

Tabelle 6: Hauptkategorie „Begründungen zum Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule“

(Quelle: Eigene Darstellung)

Nachdem die Strukturierung des Materials im Hinblick auf die Grundlagen der Individuellen Förderung an den Einzelschulen abgeschlossen war, wurden anhand der Aussagen der Experten und Expertinnen fallbezogene thematische Zusammenfassungen für die Einzelschulen und die verschiedenen Ebenen erstellt.

Im nächsten Schritt des Auswertungsprozesses wurden die erarbeiteten Informationen genutzt und das Material im Hinblick auf die Aussagen zum Ablauf der Individuellen Förderung an der Schule durchgearbeitet. Auch hier erfolgte die Analyse des Materials wieder anhand der einzelnen Schritte der inhaltlich strukturierenden Analyse. Das Material wurde mit Hilfe der Hauptkategorie codiert, danach wurden alle mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zusammengestellt, Subkategorien induktiv am Material bestimmt und anschließend das gesamte Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem erneut codiert.

Code	Durchführung der Individuellen Förderung an der Schule
Codierung	Umfasst alle expliziten Aussagen zur Durchführung und dem Ablauf der für die jeweilige Schule erarbeiteten Maßnahmen der Individuellen Förderung.

Tabelle 7: Hauptkategorie „Durchführung der Individuellen Förderung an der Schule“

(Quelle: Eigene Darstellung)

Dieser Prozess erfolgte auch für die Hauptkategorien „Individuelle Förderung und Schulentwicklung“ und „Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“.

Code	Individuelle Förderung und Schulentwicklung an der Schule
Codierung	Umfasst alle expliziten Aussagen zu den (Schul-)Entwicklungsprozessen im Kontext des schulspezifischen Verständnisses der Individuellen Förderung und den damit verbundenen Maßnahmen und ihrer Umsetzung.

Tabelle 8: Hauptkategorie „Individuelle Förderung und Schulentwicklung an der Schule“

(Quelle: Eigene Darstellung)

Code	Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an der Schule
Codierung	Umfasst alle expliziten Aussagen zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung.

Tabelle 9: Hauptkategorie „Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an der Schule“

(Quelle: Eigene Darstellung)

Die Durcharbeitung der Experteninterviews, sowohl die Vorstrukturierung der Interviews auf Grundlage des im Vorfeld deduktiv gebildeten Kategoriensystems als auch die anschließend vorgenommene induktive Kategorienbildung, erfolgte mit Hilfe der traditionellen und heute selten anzutreffenden Arbeitsweise des „Two-step-Codierens“ (vgl. Kuckartz 2010, S. 64), die sich in zwei Schritte gliedert. Dabei erfolgte die Durcharbeitung der Interviews im ersten Schritt auf dem Papierauszug des Interviews, auf dem relevante Textstellen farblich markiert, Notizen am Rand vermerkt und der Code, welcher der Textstelle zugeordnet werden soll, vermerkt wurde (vgl. ebd.). In einem gesonderten Arbeitsgang wurde anschließend das gleiche Interview erneut digital durchgearbeitet und codiert und die auf dem Papierauszug vorgenommenen Bemerkungen und Codierungen mit den digitalen Codierungen verglichen. Im Sinne einer „Intrakoderreliabilität“ (Mayring/Fenzl 2014, S. 546), bei der das Material von der gleichen Person erneut codiert wird, wurden daraufhin Veränderungen an der Kategorienformulierung vorgenommen und überprüft, inwiefern die gleiche Textstelle dem gleichen Code zugeordnet werden kann. Das Codieren der einzelnen Interviews erfolgte dabei nach den Regeln zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, sodass innerhalb einer Textstelle

mehrere Haupt- und Subkategorien codiert werden konnten (vgl. Kuckartz 2014, S. 80). Folglich wurden Textabschnitte in den Interviews teilweise mehrmals mit unterschiedlichen Kategorien codiert. Grundsätzlich wurden beim Codieren die Codierregeln von Kuckartz eingehalten (vgl. ebd., S. 82). Zudem wurde das von Kuckartz empfohlene konsensuelle Codieren angewendet (vgl. ebd.), wobei vier zufällig ausgewählte Interviewtranskripte im Rahmen einer Interpretationsgruppe von zwei weiteren Personen codiert wurden. Anschließend wurden die Textauszüge sowie die Codierungen gemeinsam besprochen und bei Bedarf wurde das Kategoriensystem angepasst. Außerdem wurden sowohl Auszüge aus weiteren Transkripten der Experteninterviews als auch das Kategoriensystem sowie in diesem Zusammenhang codierte Textstellen im Rahmen der Interpretationsgruppe besprochen und gemeinsam bearbeitet. Dieses Vorgehen schließt an die „Expertenvalidierung“ im Sinne von Flick an, bei dem die Ergebnisse durch andere Forschende bewertet und kommentiert werden (ebd. 2014, S. 415 f.). Zudem wurden ausgewählte Textstellen dieser Forschungsarbeit im Rahmen von Methodenworkshops sowie in Forschungs- und Doktorandenkolloquien vorgestellt und diskutiert, wodurch bereits während des Forschungsprozesses Einschätzungen über das Vorgehen bei der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene sowie zu den Kategoriensystemen (deduktiv und induktiv) eingeholt und im weiteren Verlauf der Arbeit berücksichtigt werden konnten. Der Austauschprozess diente dabei vor allem dazu, sich mit anderen Forschenden auszutauschen sowie weitere bzw. andere Perspektiven auf das Material, die Ergebnisse und auf die schultheoretische Mehrebenenperspektive im Ganzen einzuholen.

Bei allen ausdifferenzierten Kategoriensystemen wurde das Abstraktionslevel sehr gering gehalten, indem die Subkategorien direkt am Text aus Formulierungen der einzelnen Interviews gebildet wurden. Dieses Vorgehen ermöglicht auf der einen Seite eine intensive und genaue Erarbeitung der verschiedenen Umsetzungen und erleichtert es auf der anderen Seite, die Aussagen an den Einzelschulen schulspezifisch und mit den an der jeweiligen Schule verwendeten Fachtermini darzustellen. Dadurch können nicht nur das schulspezifische Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an den einzelnen Gymnasien dargestellt werden, sondern es besteht auch die Möglichkeit, sowohl einen Vergleich der einzelnen Ebenen als auch der verschiedenen Gymnasien untereinander im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive vorzunehmen und darzustellen.

IV.1.5.2. Analyse und Interpretation

An den zweiten Codierprozess und die anschließenden fallbezogenen, thematischen Zusammenfassungen schließt die nächste Phase der Inhaltsanalyse, die eigentliche Auswertung und

Ergebnispräsentation an. Kuckartz trennt den Prozess der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse von einer anschließenden Analyse und Interpretation. Nach Kuckartz stehen bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse die Themen und Subthemen im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses (vgl. ebd. 2014, S. 93). Mit Hilfe des Kategoriensystems ist das Material zunächst systematisiert worden und muss nun im nächsten Schritt analysiert und interpretiert werden. Entsprechend der schultheoretischen Mehrebenenperspektive erfolgte die Analyse des Materials, der Haupt- und Unterkategorien der einzelnen Schulen und deren Ebenen in mehreren Schritten. Die einzelnen Schritte wurden dabei für jede Schule und Ebene nacheinander durchgeführt, die Schulen und Ebenen entsprechend bei der Analyse nicht miteinander verglichen. Erst nach der Analyse aller drei Schulen wurden die einzelnen Schulen und Ebenen in Beziehung gesetzt und miteinander verglichen. Im **ersten Analyseschritt** wurden alle Kategorien für die verschiedenen Ebenen einer Schule einzeln ausgewertet. Anschließend wurden in einem **zweiten Analyseschritt**, ebenfalls getrennt nach Meso- und Mikroebene, die Zusammenhänge der Subkategorien innerhalb der Hauptkategorien betrachtet und erste Rückschlüsse gezogen. Im **dritten Analyseprozess** wurden dann die Meso- und Mikroebene der Schule miteinander verglichen. Dabei wurden Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, analysiert und erneut Rückschlüsse gezogen. Die daraus resultierenden Ergebnisse der einzelnen Ebenen wurden in einem **vierten Analyseschritt** auch noch mit den Analyseergebnissen der Makroebene verglichen, um das Verständnis und die Umsetzung der individuellen Förderung an den Schulen erklären und Rekontextualisierungsprozesse herausarbeiten zu können. In einem letzten Schritt erfolgte dann ein Vergleich aller drei Schulen auf allen Ebenen untereinander. Ziel dieser umfassenden Analysen war es dabei, an allen drei Schulen einen Vergleich der Meso- und Mikroebene zu ermöglichen, um diese dann in Bezug zur Makroebene zu setzen und abschließend einen Zusammenhang zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene an den einzelnen Schulen herzustellen.

IV.1.5.3. Fallauswahl nach Analyse und Interpretation aller Experteninterviews

Wie bereits dargestellt erfolgen nach Flick Auswahlentscheidungen im Forschungsprozess im Rahmen der Erhebung, bei der Interpretation der Daten sowie bei der Darstellung von Ergebnissen (vgl. ebd. 2011, S. 155). Dies trifft auch für die vorliegende Studie zu, denn nach der Analyse und Interpretation der Interviews wurde auf Grundlage der Ergebnisse entschieden, den Fall des Schillergymnasiums in den Mittelpunkt der schultheoretischen Mehrebenenperspektive zu stellen, die Ergebnisse ebenspezifisch darzustellen und anschließend sowohl mit den Ergebnissen der anderen beiden Gymnasien (des Goethegymnasiums und des Les-

singgymnasiums) als auch mit denen der im Vorfeld erarbeiteten Schulprogramme in Beziehung zu setzen und Rückschlüsse hinsichtlich des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien in Niedersachsen zu ziehen. Der Grund für diese Entscheidung liegt darin, dass die Ergebnisse des Schillergymnasiums für die schultheoretische Mehrebenenperspektive besonders ergiebig erscheinen und einer ausführlichen Darstellung aller Kategorien entsprechend ausreichend Platz eingeräumt werden soll. Um die Gültigkeit der Ergebnisse abschätzen zu können und die wissenschaftliche Verwertbarkeit sicherzustellen (vgl. Mayring 2002, S. 43), fließen abschließend die Ergebnisse aller untersuchten Schulen und analysierten Schulprogramme in die Auswertung und Diskussion der Ergebnisse mit ein. Zum Nachvollziehen der Ergebnisse und der damit verbundenen Auswertungen und Interpretationen befinden sich die Auswertungen der beiden anderen Gymnasien zudem im Anhang der Arbeit.

IV.1.5.4. Kritische Würdigung des Forschungsdesigns der schultheoretischen Mehrebenenperspektive

Die vorliegende Forschungsarbeit muss sich der Kritik stellen, dass für die Erarbeitung der Mesoebene jeweils nur ein Experteninterview pro Schule geführt wurde und dass dieses damit alleine die Grundlage der Analyse der Mesoebene im Hinblick auf die einzelnen Schulen bildet, wodurch die Aussagekraft der Analyse sehr eingeschränkt scheint. Die Forscherin ist sich dieser Problematik durchaus bewusst, hat sich aber dennoch begründet für das einzelne Experteninterview auf der Mesoebene entschieden. Es wurde nämlich bereits bei der Analyse der Homepages der Untersuchungsschulen deutlich, dass die Schulleitungen bzw. die Schulleitungsteams die Aufgaben an der Schule unter sich aufgeteilt haben und jeder einen anderen Bereich abdeckt und damit der Ansprechpartner bzw. die Ansprechpartnerin für diesen Bereich ist. Dies wurde dann auch in den Vorgesprächen an den Gymnasien bestätigt, wo direkt gesagt wurde, dass aus dem Schulleitungsteam jeweils entweder der Schulleiter bzw. die Schulleiterin oder sein Stellvertreter bzw. seine Stellvertreterin der Ansprechpartner bzw. die Ansprechpartnerin für das Thema der Individuellen Förderung ist. Auch die Interviews am Schillergymnasium, an dem mit zwei Mitgliedern aus dem Schulleitungsteam Interviews geführt worden sind, bestätigen dies. So konnten Detailfragen zu rechtlichen Aspekten, zu Gründen und Entscheidungen für das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung von einem Mitglied nicht beantwortet werden, da der Arbeitsschwerpunkt an der Schule ein anderer ist. Die Zusammenfassung der beiden Interviews wäre entsprechend für die Beantwortung der Forschungsfrage an dieser Stelle nicht zielführend, während die erfolgte ebenenbezogene Trennung der Interviews dazu beiträgt, dass über die Aussagen ein umfas-

sender Einblick in das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung am Schilergymnasium gegeben werden kann. Zudem verbleibt die Studie aufgrund der Methodenwahl „Experteninterview“ nur auf der „Talk“-Ebene und kann keine Aussagen über das wirkliche Handeln der schulischen Akteure und Akteurinnen vor Ort geben, da keine zusätzliche Beobachtung der Umsetzung der Individuellen Förderung beispielsweise durch teilnehmende Beobachtung erfolgte. Entsprechend können die Schulen in der Außendarstellung über die Aussagen in den Interviews ein Verständnis und eine Umsetzung von Individueller Förderung präsentieren, das es in der konkreten Praxis, also auf der „Action“-Ebene, gar nicht gibt oder ganz anders umgesetzt wird. Hinzu kommt an dieser Stelle, dass die Auswahl der Experten und Expertinnen nicht durch die Forscherin selber erfolgte, sondern durch die Gymnasien vorgenommen wurde. Entsprechend ist davon auszugehen, dass die Aussagen der Experten und Expertinnen zum Teil von den Schulen beeinflusst worden sind und die Aussagen entsprechend nur einen gesteuerten Einblick in das schulische Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung geben. Aufgrund der Brisanz des Themas der Individuellen Förderung müssen diese Einschränkungen aber akzeptiert werden, da ansonsten die Studie nicht durchführbar gewesen wäre, da sich kein Gymnasium des ausgewählten Samples an der Untersuchung beteiligt hätte.

IV.1.6. Gütekriterien und Forschungsethik

Aufgrund der Brisanz der Thematik der Individuellen Förderung, die sich nicht nur im Theorieteil der Arbeit, sondern auch im Forschungsprozess selber gezeigt hat, sollen im Folgenden nicht nur die Gütekriterien der vorliegenden Studie, sondern auch die Forschungsethik während des Forschungsprozesses aufgezeigt werden.

Forschungsethik während und im Anschluss an den Forschungsprozess

Neben den verpflichtenden bundes- und landesrechtlichen Datenschutzgesetzen orientiert sich die vorliegende Untersuchung an dem 2010 überarbeiteten Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (vgl. ebd. 2010), der die Mitglieder der Fachgesellschaft für ethisch vertretbares Handeln in der Forschergruppe und mit universitären sowie außeruniversitären Partnerinnen und Partnern, bei Gutachtertätigkeiten, bei der Publikation sowie für die Rechte der Beforschten sensibilisieren soll. Für dieses Projekt einer Dissertation sind dabei besonders die Grundsätze zur Einhaltung wissenschaftlicher Standards (§ 1 Abs. 1) sowie zur inhaltlichen und methodischen Transparenz (§ 1 Abs. 2), die Grundsätze zur Publikation (§ 2 Abs. 1 und 2) und die Verpflichtung zur Wahrung der Rechte von Probanden (§ 4)

bedeutsam. Dabei werden als zentrale Themenfelder der Forschungsethik zwischen dem Forschenden und den im Rahmen der Forschung befragten Personen insbesondere die informierte Einwilligung (*informed consent*), die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Untersuchung sowie das Prinzip der Nicht-Schädigung bei der Anonymisierung und der Veröffentlichung genannt (vgl. Miethe 2013, S. 931 f.; Hopf 2012, S. 597). Die Wahrung dieser Prinzipien erhält gerade auch im Hinblick auf die Brisanz des Themas „Individuelle Förderung“ in der vorliegenden Untersuchung eine große Bedeutung sowohl während des Forschungsprozesses als auch bei der Präsentation der Ergebnisse, wie im Folgenden begründet aufgezeigt wird.

Aufgrund der Auswahl der Experten und Expertinnen durch die Schulen selber und der ersten Kontaktaufnahme direkt vor bzw. während des Interviews konnte die informierte Einwilligung der Befragten nur im Ansatz gewährleistet werden. So wurden die Experten und Expertinnen nicht im Vorfeld unter dem Hinweis auf Freiwilligkeit durch die Forschende eingeladen, sondern zu Beginn des Interviews über die Freiwilligkeit der Teilnahme aufgeklärt. So wurden unmittelbar vor Beginn der Tonaufnahme die Interviewten über das Thema der Studie, den Themenkomplex des Interviews, die Bedingungen der Tonaufnahme sowie die potenzielle Veröffentlichung mündlich informiert und im Anschluss gefragt, ob die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung weiterhin besteht. Aufgrund einer Vorbesprechung des Interviewablaufs mit einem Gatekeeper und der auch dort deutlich gemachten Brisanz des Themas „Individuelle Förderung“ ist auf das Ausfüllen und Unterschreiben von Verständniserklärungen verzichtet worden. Zudem wurden die Experten und Expertinnen im Interview, sobald das Tonband lief, nicht mehr mit Namen angesprochen.⁶² Dieses Vorgehen hat dazu geführt, dass alle Experten und Expertinnen trotz einiger Bedenken am Interview teilgenommen haben. Im Anschluss an das Interview sind die Personen darauf hingewiesen worden, dass sie sich im Nachgang gern telefonisch oder per Mail bei der Forscherin melden könnten, um Ergänzungen vorzunehmen oder geäußerte Informationen von der Veröffentlichung zurückzuziehen.

Besonders dem Prinzip der Nicht-Schädigung bei der Anonymisierung und Veröffentlichung kommt in der vorliegenden Untersuchung eine große Bedeutung zu. Dabei bestand die Herausforderung der Anonymisierung, wie generell bei qualitativen Untersuchungen von Organisationen, darin, die individuelle Privatsphäre zu schützen, die Nicht-Schädigung der jeweiligen Organisation zu bewahren und zugleich das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse nicht

⁶² Nach der Durchführung der Interviews wurden die Namen der Expertinnen und Experten in ein Protokoll über den Ablauf der Interviews an den einzelnen Schulen für Rückfragen etc. durch die Forschende aufgenommen.

durch das Zurückhalten relevanter Informationen zu mindern (vgl. Miethe 2013, S. 931 f.; Hopf 2012, S. 597). So wurde zur Wahrung der Anonymität der drei Schulen einerseits die Auswahl des Untersuchungssamples so unkonkret wie möglich beschrieben, damit die einzelnen Schritte der Auswahl nicht nachzuvollziehen und die Schulen herauszufinden sind. Andererseits wurden alle Namen, Orts- und Jahresangaben in den Interviews durch Platzhalter ersetzt, wie beispielsweise: (Name), (außerschulischer Partner), (Jahreszahl) oder (Fach). Zudem wurde darauf verzichtet, genaue Angaben zur Lage der Schule, wie beispielsweise Groß- oder Kleinstadt, oder besondere Projekte oder Auszeichnungen der Schulen zu benennen, über die eine Identifizierung möglich wäre. Falls auf die Nennung eines Projektes oder einer Auszeichnung aufgrund der Bedeutung für das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung nicht verzichtet werden konnte, wurde darauf geachtet, das Projekt oder die Auszeichnung umzubenennen. Um zu verhindern, dass die Schulen anhand ihrer Besonderheiten oder ihrer Angebote im Umgang mit Individueller Förderung und der damit einhergehenden schulspezifischen Projekte erkannt werden, gehen in die Veröffentlichung nur Interviewauszüge ein, die möglichst keine Rückschlüsse auf das jeweilige Gymnasium zulassen (vgl. die Ausführungen des DGfE-Vorstandes zum Sparsamkeitsgebot bei der Veröffentlichung 2006, S. 34). Da die für Untersuchung von den Schulen ausgewählten Experten und Expertinnen besondere Funktionen und Aufgaben im Hinblick auf die Umsetzung der Individuellen Förderung haben, die sowohl den Schulen selber als auch den Kollegen und Kolleginnen an den Schulen bekannt sind, ist es nur schwer möglich, wenn nicht sogar unmöglich, die Interviews so zu anonymisieren, dass sich die Kollegen und Kolleginnen nicht untereinander erkennen und die Schulleitungen, die Experten und Expertinnen und ihre jeweiligen Aussagen nachvollziehen können. Um die Identifizierung dennoch zu erschweren oder sogar zu verhindern, wurden sowohl die Geschlechter durch allgemeine Formulierungen, wie beispielsweise die Schulleitung anstelle des Schulleiters oder der Schulleiterin, ersetzt als auch Verweise, soweit dies im Zusammenhang mit der Erklärung des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung möglich war, auf Fächer oder Funktionsstellen durch Platzhalter ersetzt. In Zusammenhang mit der Darstellung der Äußerungen der Experten und Expertinnen zu der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung wurde zudem ganz darauf verzichtet, Personenangaben anzuführen. Der Grund hierfür ist, dass mehrere Experten und Expertinnen im Zusammenhang mit den Fragen nach der Umsetzung der Dokumentation ihrer Bedeutung darauf hingewiesen haben, dass das, was sie sagen, bitte nicht so veröffentlicht werden soll bzw. nicht an ihre Person gebunden sein soll. Entsprechend erfolgt die Darstellung der Hauptkategorie „Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernent-

wicklung“ ohne Bezüge zu den Experteninterviews, um das Prinzip der Nicht-Schädigung bei der Anonymisierung und Veröffentlichung zu wahren. In Grenzfällen wurde zudem darauf verzichtet, interessante Äußerungen in die Ergebnisdarstellung aufzunehmen.

IV.1.7. Gütekriterien für die qualitative Inhaltsanalyse

Sowohl die Durchführung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die Absicherung der Kategorien als auch die Überprüfung der internen Studiengültigkeit (Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit) erfolgten, soweit es im Rahmen des Forschungsdesigns möglich war, nach den Vorgaben von Kuckartz (vgl. ebd. 2014, S. 167 f.). So wurde nach Abschluss der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse der Ablaufprozess anhand der von Kuckartz erarbeiteten Checkliste zur Beurteilung der internen Studiengüte noch einmal überprüft und in diesem Zusammenhang geschaut, ob das Vorgehen bei der Inhaltsanalyse ausreichend methodisch offengelegt und reflektiert wurde. Die Überprüfung der externen Studiengültigkeit, die Überprüfung der Übertragbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit, die laut Flick eindeutig zu den Zielen qualitativer Forschung zählt, wobei jeweils der Grad der angestrebten Verallgemeinerung zu bestimmen ist (vgl. ebd. 2009, S. 26), orientierte sich ebenfalls an den Strategien von Kuckartz (vgl. ebd. 2014, S. 169). So wurde, wie von Kuckartz vorgeschlagen, die Verallgemeinerbarkeit der empirischen Befunde durch das *peer debriefing*⁶³ in den Phasen der Kategorienbildung und Analyse sowie durch das *member checking*⁶⁴ nach Abschluss der Analyse erhöht (vgl. ebd., S. 169). Zudem wurde durch das Prinzip des konsensuellen Codierens⁶⁵ (vgl. ebd., S. 82) die Qualität des Codierens gesichert und die Zuverlässigkeit dieses Prozesses verbessert. Entsprechend ist davon auszugehen, dass die qualitativen Instrumente und die analytischen Auswertungen der vorliegenden Untersuchung hinreichend hohe Gütekriterien aufweisen (vgl. Mayring 2014, S. 165–174).

⁶³ *Peer debriefing* meint regelmäßige Treffen und regelmäßigen Austausch mit kompetenten Personen außerhalb des Forschungsprojekts. Dabei sollen die Experten und Expertinnen Stellung nehmen zur Vorgehensweise und zu den ersten Ergebnissen des Projektes und die Aufmerksamkeit ggf. auf Phänomene und Tatbestände lenken, die vom Forschenden leicht übersehen werden können (vgl. Kuckartz 2014, S. 168).

⁶⁴ *Member checking* meint die Besprechung der Analyseergebnisse mit den Forschungsteilnehmenden selbst, um im Sinne der kommunikativen Validierung eine qualifizierte Rückmeldung zu den Forschungsergebnissen zu erhalten (vgl. ebd.).

⁶⁵ Das Prinzip des konsensuellen Codierens meint, dass ein Interview von mehreren Personen unabhängig voneinander codiert wird (vgl. ebd., S. 82).

V. Kapitel Auswertung und Interpretation der im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive gewonnenen Ergebnisse

„Was die Akteure auf Schulebene tun, ist Rekontextualisierung der Regelungsvorgaben der Makroebene, des ‚Masterplans der Bildungsplanung‘ auf eine neue Handlungsebene, auf die der einzelnen Schulen und die lokalen Umstände. Gleichzeitig regelt die Makroebene, was auf der Ebene der Schule entschieden werden kann und geleistet werden muss. Nur wenn man diese Regelungen kennt, kann man das Handeln der Akteure verstehen, es als ‚regelgeleitetes Handeln‘, als ‚Regelanwendung‘ rekonstruieren.“ (Fend 2008a, S. 154)

V.1. Die Perspektive auf die Makroebene in Niedersachsen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der explizierenden Inhaltsanalyse präsentiert. Ausgangspunkt aller Analysen bildet § 54 Abs. 1 Satz 2 im Niedersächsischen Schulgesetz.

- (1) 2 Das Schulwesen soll eine begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglichen und eine gesicherte Unterrichtsversorgung bieten. (2013, § 54 Abs. 1, 2)

Dieser Absatz, der laut Kommentar zum Schulgesetz „die gesetzliche Zielsetzung eines begabungsgerechten Schulwesens, das allen Schülerinnen und Schülern die Chance der besten individuellen Förderung auf der Basis einer gesicherten Unterrichtsversorgung bieten soll“ (Brockmann et al., NSchG/1/2015, Erl. 4.1 zu § 54), enthält, wurde zusammen mit der Förderung hochbegabter Schüler und Schülerinnen durch den Gesetzgeber mit Hilfe des Änderungsgesetzes 2003 in den bereits bestehenden Artikel 54 Recht auf Bildung eingefügt. Grund für die Änderung des Schulgesetzes war der Regierungswechsel nach der Landtagswahl in Niedersachsen 2003, bei der die bisherige Landesregierung der SPD durch die CDU und die FPD abgelöst wurde. Bereits in ihrem Programm zur Landtagswahl hatte die CDU einen Kurswechsel in der Schulpolitik hin zu mehr Leistungswettbewerb angekündigt, der mit einem begabungsgerechten Schulwesen mit profilierten Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, einheitlichen Prüfungen und Ganztagschulen, der Abschaffung der Orientierungsstufe, einem Abitur nach acht Jahren und dem Errichtungsverbot von Ganztagschulen verbunden war (CDU Niedersachsen 2002, S. 48 ff.; CDU Niedersachsen 2007). Nach dem Regierungswechsel 2003 konnte sich die CDU im Koalitionsvertrag mit ihren schulpolitischen Forderungen durchsetzen (vgl. CDU/FDP Niedersachsen 2003, S. 18 f.) und die Vorschläge wurden bereits im Juni 2003 als „Gesetz zur Verbesserung der Bildungsqualität und zur Sicherung von Schulstandorten“ verabschiedet und traten am 1. August 2003 in Kraft (vgl. Neumann 2012, S. 179).

Um die Änderungen deutlich zu machen, wird im Folgenden die Entwicklung von § 54 Abs. 1, 1–4 NSchG chronologisch aufgezeigt, bevor die Ergebnisse der Analyse kategorienbezogen dargestellt werden.

Vor 2003 unter einer SPD-Landesregierung:

§ 54 Recht auf Bildung

Das Land ist verpflichtet, im Rahmen seiner Möglichkeiten das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen. (Galas et al. 2001, S. 179)

Seit 2003 unter einer CDU/FDP-Landesregierung:

§ 54 Recht auf Bildung

(1) 1 Das Land ist verpflichtet, im Rahmen seiner Möglichkeiten das Schulwesen so zu fördern, dass alle in Niedersachsen wohnenden Schülerinnen und Schüler ihr Recht auf Bildung verwirklichen können. 2 Das Schulwesen soll eine begabungsgerechte individuelle Förderung ermöglichen und eine gesicherte Unterrichtsversorgung bieten. 3 Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler auszugleichen. 4 Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden. (NSchG 2013, § 54 Abs. 1, 1–4)

Im Jahr 2013 hat es in Niedersachsen einen erneuten Regierungswechsel gegeben, bei dem die schwarz-gelbe von einer rot-grünen Landesregierung abgelöst wurde. Auch dieser Regierungswechsel hat zum Schuljahr 2015/16 Änderungen des Schulgesetzes mit sich gebracht, die sich allerdings nicht direkt auf § 54 Abs. 1, 1–4 NSchG auswirkten⁶⁶, da dieser im Wortlaut unverändert bleibt.

V.1.1. Hauptkategorie: Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung in Niedersachsen

Die Darstellung der Ergebnisse der Perspektive auf die Makroebene orientiert sich dabei an dem in Abschnitt II.2 vorgestellten Weg zur Verankerung und Umsetzung der Individuellen Förderung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen an der Einzelschule. Denn um Individuelle Förderung umsetzen zu können, muss geklärt werden, was unter Individueller Förderung verstanden wird, welche Ziele erreicht und mit Hilfe welcher Bausteine gearbeitet werden soll, denn wie auf schulischer Ebene, auf der sich daraus nicht nur Konsequenzen für das pädagogische Leitbild der Schule, sondern auch für das damit verbundene pädagogische Handeln der Lehrkräfte geben, werden auch die weiteren Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung durch die Grundlagen geprägt. Entsprechend bilden die Kategorien zu den allgemeinen Grundlagen der Individuellen Förderung (Verständnis, rechtliche Aspek-

⁶⁶ Die Änderungen zum Schuljahr 2015 werden an anderer Stelle vorgestellt und vertieft.

te, Akteure und Akteurinnen, Maßnahmen, Argumente und Ziele) die Grundlage der Perspektive auf die Makroebene, auf die bei der Interpretation und Diskussion der weiteren Kategorien immer wieder zurückgegriffen wird.

Unterkategorie: Verständnis der Individuellen Förderung in Niedersachsen

In Niedersachsen ist der Begriff der Individuellen Förderung, anders als in anderen Bundesländern, mit dem Aspekt „begabungsgerecht“ verbunden.

„Das Schulwesen soll **eine begabungsgerechte individuelle Förderung** ermöglichen und eine gesicherte Unterrichtsversorgung bieten.“ (NSchG 2013, § 54 Abs. 1, 2; Hervorhebung durch Jana Linge-mann)

Entsprechend muss an dieser Stelle geklärt werden, was in Niedersachsen unter begabungsgerecht bzw. einer begabungsgerechten Individuellen Förderung verstanden wird, da es auch bezüglich des Begriffs der begabungsgerechten Individuellen Förderung, wie für den Begriff der Individuellen Förderung, unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten gibt. So könnte sich das Verständnis hier zum einen an der Definition von Solzbacher et al. orientieren, bei der Individuelle Förderung als mögliche Form der Begabungsförderung verstanden wird, bei der alle pädagogischen Handlungen mit dem Anspruch erfolgen, die Begabungsentwicklung und das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen, zum anderen aber auch an dem Verständnis der Kultusministerkonferenz, welches sich im Rahmen der Grundsatzposition der Länder zur begabungsrechten Förderung zeigt. So wird im dazugehörigen Beschluss vom 10.12.2009 zwar die Aufgabe des Bildungswesens,

„allen Kindern und Jugendlichen eine ihrem intellektuellen Vermögen und ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende bestmögliche Bildung zu vermitteln, [dessen] Grundlage [...] der in den Verfassungen und Schulgesetzen der Länder festgelegte Auftrag der Schule, jeden jungen Menschen gemäß seiner individuellen Begabung und Befähigung zu fördern [ist]“ (KMK 2009, S. 2)

genannt, das Verständnis der begabungsgerechten Förderung liegt aber speziell auf der Förderung von Begabten und Hochbegabten. Entsprechend werden hier Enrichment- und Akzelerationsprogramme sowie die Einrichtung spezieller Lerngruppen bzw. Schulen mit besonderen Leistungsanforderungen als Formen der begabungsgerechten Förderung verstanden (vgl. ebd., S. 2 f.).

Was in Niedersachsen aktuell unter einer begabungsgerechten Individuellen Förderung verstanden wird, zeigt sich, ebenso wie die Erklärung für die Forderung nach der Umsetzung durch das Schulwesen, im Kommentar von Bräth et al. zum Schulgesetz. So soll das Schulsystem entsprechend dem durch das Änderungsgesetz 2003 eingeführten Begriff des begabungsgerechten Schulwesens sicherstellen,

„dass leistungsstarke und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nach ihrer individuellen Leistungsfähigkeit gefördert und gefördert werden. Um dieses Ziel zu erreichen, soll das Schulwesen mit seinen Schulformen Hauptschule, Realschule, differenzierter Oberschule und Gymnasium gestärkt und der gemeinsame Unterricht aller Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule (wie z. B. in der ehemaligen Orientierungsstufe) vermieden werden“ (Bräth et al. 2014, S. 272 f.).

Das bedeutet erst einmal, dass in Niedersachsen alle Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrer individuellen Leistungsfähigkeit gefördert und gefördert werden sollen. Eine begabungsgerechte Individuelle Förderung ist demnach eine Förderung, die das Leistungsvermögen der Schüler und Schülerinnen aufgreift und diese entsprechend fördert oder fordert. Aufgrund der Verbindung der Forderung nach einer begabungsgerechten Individuellen Förderung mit dem Schulwesen soll die Individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen entsprechend ihren Begabungen allerdings nicht an jeder Schule erfolgen, sondern schulformspezifisch vorgenommen werden. Das bedeutet, dass auf der einen Seite zwar alle Schüler und Schülerinnen in Niedersachsen individuell gefördert werden sollen, auf der anderen Seite die im Niedersächsischen Schulgesetz verankerte begabungsgerechte Individuelle Förderung aber kein Konzept, keine Strategie darstellt, mit der die Förderung des Einzelnen in den Mittelpunkt der schulischen Arbeit gestellt wird und heterogenitätssensible Strukturen an Schulen gefördert und unterstützt werden sollen. Stattdessen soll über die Einfügung des Begriffs des begabungsgerechten Schulwesens in das Niedersächsische Schulgesetz und über die damit verbundene Individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrer individuellen Leistungsfähigkeit in den jeweiligen Schulformen das gegliederte Schulsystem in Niedersachsen gestärkt werden. Begabungsgerecht bzw. eine begabungsgerechte Individuelle Förderung ist demnach hier ein Codewort für den Erhalt und Ausbau des differenzierten Schulwesens (vgl. Galas 2009, S. 9).

Somit zeigt sich hier im Vergleich zu dem von Solzbacher et al. und dem der KMK ein anderes Verständnis von begabungsgerechter Individueller Förderung und damit eine andere Umsetzung von Individueller Förderung im Niedersächsischen Schulgesetz. Dies belegt noch einmal, dass es keine einheitliche Arbeitsgrundlage darüber gibt, was unter Individueller Förderung zu verstehen ist (vgl. Fischer et al. 2015, S. 19).

Bevor das Verständnis und damit die Bedeutung einer begabungsgerechten Individuellen Förderung für die niedersächsischen Schulen genauer erläutert wird, soll die gesetzliche Zielsetzung des begabungsgerechten Schulwesens in der bildungspolitischen Entwicklung verortet werden, um die Arbeitsgrundlage der Regelungsvorgaben erklären und begründen zu können. So findet sich in dem Verständnis der begabungsgerechten Individuellen Förderung deutlich der Anspruch der aus den Landtagswahlen 2003 hervorgegangenen CDU-FDP-Koalition, das

wohnortnahe begabungsgerechte differenzierte Schulwesen zu erhalten, zu stärken und den Ausbau von Gesamtschulen zu stoppen (vgl. Galas 2009, S. 8). Dieser Anspruch findet sich auch heute noch in den Forderungen der CDU zur Sicherung der Qualität des differenzierten Schulwesens. So fordert die CDU, dass im Verantwortungsbereich eines Schulträgers jeder Schulabschluss erzielbar sein sollte, um jedem Kind eine begabungsgerechte Schulbildung zu ermöglichen. Zudem fordert die CDU ein zukünftiges Schulwesen, das sowohl differenziert und qualitativ hochwertig als auch begabungsgerecht, durchlässig und flexibel sein soll. Dies ließe sich am besten durch eine begabungsgerechte Vielfalt erfüllen. Die CDU sieht vor allem die Gymnasien in Niedersachsen als Erfolgsmodell und will deren Qualität weiter steigern (vgl. Beschlüsse des Landesparteitages der CDU in Niedersachsen 2010, S. 26). Da die Fassung des Niedersächsischen Schulgesetzes von 2003 unter einer CDU-Regierung⁶⁷ entstand, stützt sich Niedersachsen bei den Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung demnach auf das Konzept der begabungsgerechten Schulform und damit auf die Stärkung des differenzierten Schulwesens, was letztlich bedeutet, dass den Schülern und Schülerinnen in Niedersachsen in Abhängigkeit von der ihnen unterstellten Begabung der Zugang zu bestimmten Bildungswegen eröffnet oder verwehrt wird. Entsprechend orientiert sich das Verständnis der begrifflichen Formulierung der Individuellen Förderung in Niedersachsen sowohl an den bildungspolitischen Vorstellungen der CDU-FDP-Koalition von 2003 als auch an den Forderungen der CDU.

Für das Verständnis der Individuellen Förderung auf der Makroebene in Niedersachsen bedeutet das, dass das gegliederte Schulwesen mit seinen verschiedenen begabungsgerechten Schulformen im Vordergrund steht. Anstatt dass, verbunden mit der gesetzlichen Verankerung der Individuellen Förderung, wie z. B. beim skandinavischen Vorbild die Hinwendung zum Einzelnen als Gütemaßstab erhoben wird (vgl. Solzbacher 2013, S. 270), wird durch die Formulierung der begabungsgerechten Individuellen Förderung das gegliederte Schulwesen sogar noch gestärkt und ausgebaut. Statt die Einzelschule direkt anzusprechen und die Individuelle Förderung aller Schüler und Schülerinnen – egal ob leistungsstark oder leistungsschwach – explizit als Aufgabe aller Einzelschulen zu erklären, soll in Niedersachsen mit Hilfe von begabungsgerechter Individueller Förderung an verschiedenen Schulformen dafür gesorgt werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin entsprechend seiner bzw. ihrer Begabung an der passenden Schule gefördert oder gefordert werden kann. Letztendlich bedeutet diese Passage für die Einzelschule, dass die Verantwortung der begabungsgerechten Individuellen

⁶⁷ Die Landesregierung in Niedersachsen wurde von Januar 2003 bis Januar 2013 von der CDU und der FDP gestellt. Seit Januar 2013 regieren SPD und Grüne in Niedersachsen.

Förderung nur in einem bestimmten, der Schulform entsprechenden Leistungsbereich liegt. Nur dieser Bereich muss demnach im Rahmen des begabungsgerechten Schulwesens abgedeckt werden, da für die weiteren Leistungsbereiche die anderen Schulformen zuständig sind. Der jeweils abzudeckende Bereich wird dabei in den schulformbezogenen Aufgaben der einzelnen Schulformen im Niedersächsischen Schulgesetz (vgl. NSchG 2013, § 9–11, jeweils Abs. 1, 1) definiert.

Deutlich werden die unterschiedlichen Ausrichtungen der einzelnen Schulformen und die damit verbundenen Bereiche des differenzierten Schulwesens in Niedersachsen am Beispiel des Erwerbs der Allgemeinbildung. So soll die Hauptschule ihren Schülern und Schülerinnen eine grundlegende Allgemeinbildung vermitteln, die sich an lebensnahen Sachverhalten orientiert (vgl. NSchG 2013, § 9 Abs. 1, 1). Die Realschule vermittelt ihren Schülern und Schülerinnen dagegen bereits eine erweiterte Allgemeinbildung (vgl. NSchG 2013, § 10 Abs. 1, 1), während das Gymnasium eine breite und vertiefende Allgemeinbildung und zudem den Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit ermöglicht (vgl. NSchG 2013, § 11 Abs. 1, 1).

Jede weiterführende Schulform in Niedersachsen ist somit auf eine unterschiedliche Art der Wissensvermittlung spezialisiert, die von grundlegend und lebensnah bis hin zu vertiefend und auf das Studium vorbereitend geprägt ist. Entsprechend der individuellen Leistungsfähigkeit sollen die Schüler und Schülerinnen an der für sie geeigneten Schulform begabungsgerecht individuell gefördert werden. Wird dieses Verständnis der begabungsgerechten Individuellen Förderung mit dem Begabungsbegriff in Beziehung gesetzt, dann bedeutet das, dass in Niedersachsen „der Begriff der Begabung (...) breiter gefasst [ist] als der Intelligenzbegriff: Während Intelligenz als kognitives Leistungsvermögen definiert ist, bezieht sich Begabung zusätzlich auch auf Leistungsvermögen in musischen, handwerklichen, technischen oder sozialen Inhaltsbereichen“ (Dickhäuser 2012, S. 98–100). Entsprechend ist in Niedersachsen von einem multidimensionalen Begabungsbegriff auszugehen (vgl. Abschnitt I.1.4.).

Aufgrund der Verordnung über die Durchlässigkeit sowie über Versetzung und Überweisung an den allgemeinbildenden Schulen (Durchlässigkeits- und Versetzungsordnung) ist innerhalb des begabungsgerechten Schulwesens sowohl nach oben als auch nach unten zumindest auf dem Papier ein Wechsel der Schüler und Schülerinnen zwischen den Schulformen möglich (vgl. Verordnung über die Durchlässigkeit sowie über Versetzungen und Überweisungen an den allgemeinbildenden Schulen 1995).

Bezogen auf die Schulform des Gymnasiums bedeutet dieses Verständnis der Individuellen Förderung, dass auf der einen Seite nicht jeder Schüler oder jede Schülerin durch eine bega-

bungsgerechte Individuelle Förderung zum Abitur geführt werden muss, sondern Schüler und Schülerinnen in bestimmten, in der Verordnung geregelten Fällen auch an andere Schulformen überwiesen werden können (vgl. Verordnung über die Durchlässigkeit sowie über Versetzungen und Überweisungen an den allgemein bildenden Schulen 2014, Abs. 6, § 17). Auf der anderen Seite bedeutet das aber auch, dass Schüler und Schülerinnen anderer Schulformen bei entsprechenden Leistungen und im Rahmen der in den Verordnungen enthaltenen Vorgaben an das Gymnasium wechseln können und entsprechend eingebunden werden müssen. Inwiefern diese Verordnung, vor allem der Wechsel nach oben, an den Gymnasien praktiziert und gefördert wird, lässt sich auf der Makroebene nicht erarbeiten, da dies von den Einzelschulen abhängt. Hier könnte am Beispiel der analysierten Gymnasien geschaut werden, ob und wenn ja, wie die Einzelschulen den Wechsel zwischen den Schulformen beschreiben und ob dieser laut den Aussagen der Experten und Expertinnen auch gefördert wird.

Das bedeutet, dass Gymnasien nicht unbedingt für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin dauerhaft Förderunterricht bzw. eine Angleichsförderung zum Verbleib von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen an der Schule haben bzw. zum Erreichen des Abiturs anbieten müssen, da entsprechend dem begabungsgerechten Schulwesen Schüler und Schülerinnen, die das Gymnasium besuchen oder besuchen wollen, bestimmte Begabungen besitzen bzw. einem bestimmten Leistungsniveau entsprechen sollten. Wie dieser Begabungsbereich jeweils definiert wird, wo die Grenzen liegen und wie diese begründet werden, hängt von den einzelnen Gymnasien ab. Auch hier bietet sich die Möglichkeit, anhand der Beschreibungen der Experten und Expertinnen den Begabungsbereich an den Einzelschulen in den Blick zu nehmen und exemplarisch den jeweiligen Umgang damit aufzuzeigen. Zudem könnte geschaut werden, wie die Experten und Expertinnen den Umgang mit Begabung und Leistung an den Einzelschulen beschreiben, wobei die Begriffe nicht synonym sind.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten oder Grenzen das Verständnis der Individuellen Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung für begabte bzw. hochbegabte Schüler und Schülerinnen bietet. Fallen diese Schüler und Schülerinnen noch in das Leistungsspektrum, das vom Gymnasien regulär abgedeckt wird, oder finden sich Bausteine zur begabungsgerechten Förderung wie Enrichment- und Akzelerationsprogramme oder spezielle Lerngruppen an den Schulen (vgl. KMK 2009, S. 2 f.), wodurch das Leistungsspektrum bei Bedarf erweitert werden kann? Oder liegen deren Leistungen und Begabungen möglicherweise über dem vom Gymnasium abzudeckenden Leistungs- und Begabungsbereich und werden dort nicht beschult? Auch hier bietet sich die Möglichkeit, dieser Frage exempla-

risch anhand der Beschreibungen der Experten und Expertinnen an den Untersuchungsschulen nachzugehen.

Im Kommentar von Bräth et al. wird bezüglich der Einführung des Begriffs des begabungsgerechten Schulwesens darauf verwiesen, dass dieser „einen Programmsatz [wiedergibt], der in der bildungspolitischen Diskussion häufig als Gegensatz zur Chancengleichheit verwendet wird“ (ebd. 2014, S. 272 f.). Wird der Begriff des begabungsgerechten Schulwesens, unter dem, wie aufgezeigt werden konnte, ein multidimensionaler Begabungsbegriff und die Förderung von Schülern und Schülerinnen entsprechend ihrem individuellen Leistungsvermögen an einer für sie geeigneten Schulform verstanden wird, in die bildungspolitische Diskussion um Chancengleichheit eingeordnet, fällt auf, dass anstatt Chancengleichheit hier das Ziel der Chancengerechtigkeit verfolgt wird. So ist Chancengleichheit eine auf der politischen Ebene von der SPD Anfang der 1960er und der CDU Anfang der 1970er Jahre aufgenommene Maxime, die für alle zumindest gleiche Startchancen und den damit verbundenen Zugang zu Schulen und Ausbildungsgängen sowie gegebenenfalls eine materielle Unterstützung, um diese wahrnehmen zu können, fordert (vgl. Schubert/Klein 2011, o. S.). Zu Beginn waren dabei mit dem Begriff noch keine politischen Programme und Aktionen insbesondere der SPD verknüpft. Chancengleichheit wurde als emotiv-appellatives Schlagwort akzeptiert, welches das Bild einer „bildungspolitischen Idyllenverheißung“ (Stötzel/Wengeler 1995, S. 181) zeichnete, ohne mit parteipolitischen Handlungen belastet zu sein (vgl. ebd.). Mit zunehmender Polarisierung der großen Parteien in Bezug auf bildungspolitische Reformansätze geriet dann aber auch der Terminus der Chancengleichheit zwischen die Fronten der Interessengruppen und wurde während der frühen und mittleren 70er Jahre zunehmender Kritik ausgesetzt. Dies führte dazu, dass insbesondere die CDU/CSU mit dem Aufbau und der Verbreitung des Kontra-Schlagworts Chancengerechtigkeit begann. Chancengerechtigkeit bedeutet demnach, dass nicht jeder die gleiche Chance, sondern jeder seine Chance bekommen soll (vgl. ebd., S. 182). Chancengerechtigkeit wurde somit zur Konkurrenz des SPD-Fahnenwortes Chancengleichheit und richtet sich bis heute sowohl gegen den sozialdemokratischen Terminus als auch das bildungspolitische Programm, das u. a. die Einrichtung der Gesamtschule verfolgt.

Letztlich spiegelt sich im gegliederten Schulwesen und der begabungsgerechten Individuellen Förderung in Niedersachsen die von der CDU angestrebte Chancengerechtigkeit wider, bei der jeder Schüler und jede Schülerin seinen bzw. ihren individuellen Begabungen entsprechend gefördert werden soll, seine bzw. ihre Chance bekommt.

Demnach stehen hier parteipolitische Interessen und Grundsätze, nämlich die Stärkung des gegliederten Schulwesens, die damit verbundene begabungsgerechte Individuelle Förderung und das Prinzip der Chancengerechtigkeit über der Chancengleichheit des Einzelnen und prägen die bildungspolitischen Entscheidungen. Das bedeutet, dass der Anspruch an Individuelle Förderung, die Förderung des Einzelnen, gar nicht von den verschiedenen Schulformen im Rahmen der in den Regelungsvorgaben vorgegebenen begabungsgerechten Individuellen Förderung umgesetzt werden kann und soll. Die Verankerung der Individuellen Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung dient letztlich vorrangig dem Erhalt und der Stärkung des gegliederten Schulwesens und damit den Interessen des damaligen Gesetzgebers.

Unterkategorie: Rechtliche Aspekte der Individuellen Förderung in Niedersachsen

Um die rechtlichen Aspekte der Individuellen Förderung in Niedersachsen aufzeigen und damit die offenen Fragen beantworten zu können, muss die Forderung nach einer begabungsgerechten Individuellen Förderung aus juristischer Perspektive betrachtet werden. Wie bereits aufgezeigt, findet sich § 54 Abs. 1, 2 und die darin enthaltene Forderung nach einer begabungsgerechten Individuellen Förderung im Niedersächsischen Schulgesetz unter dem Oberthema „Recht auf Bildung“. Entsprechend ist, bevor Individuelle Förderung juristisch interpretiert werden kann, zu klären, welche Bedeutung § 54 Abs. 1, 1–4 NSchG und dem Recht auf Bildung zukommt. Laut dem Kommentar von Brockmann et al. greift § 54 NSchG die Verfassungsbestimmungen des Art. 4 Abs. 1 NV auf, wonach jeder Mensch das **Recht auf Bildung**⁶⁸ hat.

„Nach der Rechtsprechung haben Schüler nach Art. 2 Abs. 1 GG ein Recht auf eine möglichst ungehinderte Entfaltung ihrer Persönlichkeit auch im Bereich der Schule und damit Anspruch auf eine Entfaltung ihrer Anlagen und Befähigungen im Raum schulischer Ausbildung und Erziehung (BVerfG, Urt. vom 14.7.1998 – 1BvR 1640/97 –, BVerfGE 98, 218 ff. = NJW 1998 S. 2515 ff.)“ (Brockmann et al., NSchG/1/2015, Ertl. 1 zu § 54).

Der Gesetzgeber leitet hieraus, so der Kommentar, in § 54 NSchG die Verpflichtung des Landes zur Förderung des Schulwesens und zur Schaffung der Chancengleichheit (Abs. 1) ab. Das Recht auf Bildung wird zudem durch die Verfassungsbestimmungen in Art. 4a Abs. 1 NV ergänzt. Danach haben Kinder und Jugendliche als eigenständige Personen das **Recht auf Achtung ihrer Würde und gewaltfreie Erziehung**⁶⁹. Allerdings, so macht der Kommentar von Brockmann et al. auch deutlich, ist die Wirkung, die von der gesetzlichen Regelung des Rechts auf Bildung in § 54 NSchG für die individuellen Rechtsverhältnisse der Schüler und Schülerinnen ausgeht, relativ. Dies liegt zum einen daran, dass

⁶⁸ Hervorhebung im Originaltext.

⁶⁹ Hervorhebung im Originaltext.

„sich der Auftrag des Landes zur Förderung des Schulwesens und zum Ausgleich unterschiedlicher Bildungschancen ebenso wie die Rechte des Kindes und die Rechte und Pflichten seiner Erziehungsberechtigten bereits aus dem Grundgesetz und der Niedersächsischen Verfassung [ergibt] (vgl. BVerfGE 34, 165 [183 ff.]; Nds. StGH, Nds VBI. 1996 S. 184 ff.)“ (Brockmann et al., NSchG/1/2015, Erl. 1 zu § 54)

und zum anderen, dass die in § 54 NSchG aufgestellten Forderungen

„aufgrund ihrer vorsichtigen und einschränkenden Formulierungen (,im Rahmen seiner Möglichkeiten‘, ,nach Möglichkeit‘, [...]) einen mehr programmatischen als praktischen Inhalt haben und demzufolge auch keine konkreten Leistungsansprüche vermitteln können (OVG Lüneburg, Beschl. vom 6.11.1996, NdsVBI. 1997 S. 62 = Nds. Rpfl. S. 56, zur Erteilung eines gesetzlich nicht vorgesehenen Hausunterrichts)“ (Brockmann et al., NSchG/1/2015, Erl. 1 zu § 54).

Entsprechend lässt sich das Recht auf Bildung im Niedersächsischen Schulgesetz nicht als garantiertes Recht auf Bildung beschreiben, da es mit Einschränkungen versehen ist. So ist laut dem Kommentar von Brockmann et al. die **praktische Bedeutung**⁷⁰ des Rechts auf Bildung umstritten, da das

„NSchG [...] weder in § 54 noch an anderer Stelle eine Aussage darüber [trifft], welchen Inhalt und welche Tragweite das in Art. 4 Abs. 1 NV garantierte Recht auf Bildung für die individuelle Rechtsstellung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers hat. Nach der herrschenden Meinung ist das Recht auf Bildung bisher nicht als subjektiv-öffentliches Recht, aus dem konkrete Leistungsansprüche hergeleitet werden können, zu verstehen“ (Avenaris, Schulrecht, 8. Aufl., S. 31 ff.; Jarass, Zum Grundrecht auf Bildung und Ausbildung, DÖV 1995 S. 674, 676 ff.; Niehues, Schul- und Prüfungsrecht, Band 1, Schulrecht, 3. Aufl., RdNr. 356 ff.).

§ 54 NSchG setzt lediglich voraus, dass es ein objektives Recht auf Bildung gibt, dessen Verwirklichung eine Aufgabe des Staates ist. Dieser hat das Schulwesen zu fördern und unterschiedliche Bildungschancen auszugleichen. Damit wiederholt § 54 NSchG nur die sich ohnehin aus Art. 7 Abs. 1 GG und Art. 4 Abs. 2 Satz 2 NV ergebende Verpflichtung des Landes zur Bereitstellung der rechtlichen, organisatorischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen für ein der Staatsaufsicht unterworfenen Schulsystem, welches chancengleiche Bildungsmöglichkeiten schafft und die Grundrechte der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern wahrt (vgl. Brockmann et al., NSchG/1/2015, Erl. 3.2 zu § 54).

Zusammengefasst bedeutet das, dass Schüler und Schülerinnen sowie Erziehungsberechtigte aus dem Recht auf Bildung alleine keine unmittelbaren Ansprüche gegen das Land Niedersachsen herleiten können.⁷¹

Ähnlich verhält es sich mit Absatz 1, 2 NSchG, der die gesetzliche Zielsetzung eines begabungsgerechten Schulwesens hat, das allen Schülern und Schülerinnen die Chance der besten Individuellen Förderung auf der Basis einer gesicherten Unterrichtsversorgung bieten soll. Wird die dort 2003 eingefügte Forderung nach Individueller Förderung juristisch betrachtet,

⁷⁰ Hervorhebung im Originaltext.

⁷¹ Für eine ausführliche Darstellung der Bedeutung des Rechts auf Bildung empfiehlt sich z. B. Brockmann/Littmann/Schippmann 2015 und hier besonders § 54 NSchG – Kommentar.

lässt sich auch hier kein subjektiv einklagbares Recht von Schülern und Schülerinnen oder Erziehungsberechtigten, wie es auf den ersten Blick scheint, herleiten, da es sich hier um eine programmatische Zielsetzung handelt, wie der Kommentar von Brockmann et al. deutlich macht:

„[...] damit hat der Gesetzgeber mit dem ÄndG 2003 ein schulpolitisches Leitziel im Niedersächsischen Schulgesetz verankert (LT-Drs. 15/30 S. 15 zu § 5 Abs. 1 des Reg.-Entwurfs), ohne damit subjektive Rechte von Schülerinnen und Schülern oder ihrer Eltern auf eine Individualförderung und eine ausgeglichene Unterrichtsversorgung begründen zu wollen (LT-Drs. 15/230 S. 10)“ (Brockmann et al., NSchG/1/2015, Erl. 4.1 zu § 54)

Zudem werden die rechtlichen Möglichkeiten der Individuellen Förderung wie die des Rechts auf Bildung (vgl. Brockmann et al., NSchG/1/2015, Erl. 1 zu § 54) durch die vorsichtigen und einschränkenden Formulierungen – hier vor allem durch das Verb „soll“, das rechtlich gesehen aus dem zweiten Absatz keine Verpflichtung, sondern eine Sollvorschrift macht – eingeschränkt. Denn eine Sollvorschrift ist eine „Bestimmung, die ein Vorhaben zwar gebietet, aber nicht zwingend vorschreibt“ (Köbler 2016). Aufgrund dieser Sollvorschrift wird dem Land Niedersachsen bei der Umsetzung der Individuellen Förderung eine bestimmte Art des Ermessens eingeräumt. Juristisch betrachtet bedeutet dies, dass dem Gesetzesanwender (z. B. einer Behörde) ein Entscheidungsspielraum zum Finden einer im Einzelfall gerechten Entscheidung eingeräumt wird. Eine entsprechende Entscheidung wird auch Ermessensentscheidung genannt. Unterläuft der Behörde bei der Ausübung des Ermessens ein Fehler, wird von Ermessensfehlern gesprochen.

Allerdings kann bei der Art des Ermessens zwischen „kann“ und „soll“ unterschieden werden. Liegt ein Ermessenspielraum vor, dann wird dieser meist durch „kann“ gekennzeichnet. Wird dagegen die Wendung „soll“ verwendet, ist das Ermessen eingeschränkt. Hier muss die zuständige Behörde im Regelfall entsprechend handeln und kann nur in atypischen Fällen davon abweichen (vgl. www.lexexakt.de Begriffe „soll“ und Ermessen/Ermessensentscheidung). Für die Schulen als Gesetzesanwender bedeutet das demnach, dass sie Individuelle Förderung umsetzen und alle Schüler begabungsgerecht fördern müssen. Offen bleibt an dieser Stelle, was atypische Fälle sind und wie die Gymnasien mit diesen umgehen. Entsprechend bietet es sich an dieser Stelle an, die Frage nach atypischen Fällen und dem Umgang damit in den Interviews auf der Mesoebene aufzugreifen und an die Schulleitungen weiterzugeben.

Deutlich wird der eingeschränkte Stellenwert der Individuellen Förderung im Niedersächsischen Schulgesetz auch im Kommentar von Bräth et al., die im Zusammenhang mit der Einfügung des Begriffs eines begabungsgerechten Schulwesens von einem Programmsatz und nicht von einem Recht sprechen (vgl. Bräth et al. 2014, S. 272). So ist ein Programmsatz

nämlich eine gesetzliche Bestimmung, die keine unmittelbare Verbindlichkeit beansprucht, sondern nur Absichten, Vorstellungen, Zielsetzungen oder Pläne des Gesetzgebers wiedergibt (vgl. Rechtslexikon.net; Stichwort: Programmsatz).

Damit wird die Bedeutung der Individuellen Förderung in Niedersachsen durch die Kombination der Sollbestimmung bereits im Schulgesetz eingeschränkt, während dagegen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen Individuelle Förderung aufgrund der Formulierung eines Rechtsanspruchs für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin bzw. die Erziehungsberechtigten einklagbar ist. Aufgrund der Formulierung im Gesetz, in der Individuelle Förderung in der und durch die Schule gemeint ist, stehen in Nordrhein-Westfalen also neben der einzelnen Lehrkraft auch die Schule und das Land in der Verantwortung. Somit muss das Land die notwendigen Bedingungen schaffen, damit das Recht der Schüler und Schülerinnen auf schulische Bildung, Erziehung und Individuelle Förderung auch umgesetzt werden kann (vgl. Kunze 2016, S. 15). Ob und inwiefern diese rechtlichen Unterschiede überhaupt Auswirkungen auf die Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Meso- und Mikroebene haben, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erarbeitet werden, bietet aber durchaus weitere Forschungsmöglichkeiten. Erste Ergebnisse hinsichtlich dieser Fragestellungen finden sich dabei für das Bundesland Nordrhein-Westfalen sowohl in der Studie von Racherbäumer und Kühn⁷² als auch in der Studie von Kuhlmann und Stroot⁷³, die sich beide mit den rechtlichen Aspekten der Individuellen Förderung in Nordrhein-Westfalen und deren Auswirkung auf die Umsetzung von Individueller Förderung beschäftigen.

Der Verantwortung, die nötigen Bedingungen zu schaffen, entzieht sich das Land Niedersachsen, indem es sowohl das Recht auf Bildung als auch die Forderung nach Individueller Förderung im Schulgesetz so formuliert, dass sich daraus keine unmittelbaren Ansprüche gegen das Land herleiten lassen und der für das Land Niedersachsen zu tragende finanzielle Rahmen die Bedingungen vorgibt. Was diese Einschränkungen für die Umsetzung der Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung auf schulischer Ebene bedeuten, ob sich diese auf die Förder- und Forderarbeit an den Einzelschulen auswirken und wie die Einzelschulen dann jeweils mit dieser Situation umgehen, kann auf der Makroebene nicht geklärt werden und muss entsprechend den Beschreibungen der Experten und Expertinnen entnommen werden.

⁷² Kühn, S. M.: Gymnasiale Strukturreform und individuelle Förderung. Routine oder Veränderungsimpulse, in: DDS – Die Deutsche Schule, 106. Jahrgang, Heft 2/2014, S. 119–140.

⁷³ www.weos-bielefeld.de/individuelle-foerderung-als-aufgabe-von-schulleitung.

Somit bestimmen die finanziellen Möglichkeiten und nicht die benötigten Mittel zur Verwirklichung von Bildung und Individueller Förderung die niedersächsische Bildungspolitik und das Bildungssystem. Der niedersächsischen Landesregierung bleibt somit bei der Bereitstellung von finanziellen Mitteln zur Umsetzung der Individuellen Förderung an den Einzelschulen ein gewisser Handlungsspielraum, da das Schulwesen nur im Rahmen seiner (finanziellen) Möglichkeiten verpflichtet ist. Somit kann und muss das niedersächsische Schulwesen Individuelle Förderung nur so umsetzen, wie es der finanzielle Rahmen zulässt. Dies bestätigt noch einmal, dass die Bildungspolitik in Niedersachsen nicht auf die bestmögliche Förderung des einzelnen Schülers oder der einzelnen Schülerin entsprechend seinen bzw. ihren individuellen Bedürfnissen und Begabungen ausgerichtet ist, sondern von finanziellen Rahmenbedingungen und den damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen bestimmt wird und letztendlich von bildungspolitischen Interessen und Zielsetzungen abhängig ist.

V.1.2. Unterkategorie: Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung in Niedersachsen

Obwohl sich die begabungsgerechte Individuelle Förderung, wie herausgearbeitet werden konnte, an alle Schüler und Schülerinnen richtet, demnach auf den Einzelnen und seine individuellen Bedürfnisse ausgerichtet ist, werden in § 54 Abs. 1, 3 und 1, 4 NSchG zwei Gruppen besonders hervorgehoben.

So wird in Absatz 1, 3 auf die Förderung von benachteiligten Schülern und Schülerinnen zum Ausgleichen von Bildungschancen verwiesen. Entsprechend lautet der Absatz: „Unterschiede in den Bildungschancen sind nach Möglichkeit durch besondere Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler auszugleichen.“ (NSchG 2013, § 54 Abs. 1, 3)

Unklar bleibt, was in diesem Zusammenhang unter Benachteiligung verstanden wird und um welche Schüler und Schülerinnen es sich dabei genau handelt. Laut dem Kommentar zum Schulgesetz wird dieser Absatz zwar an anderen Stellen im Gesetz konkretisiert und die Erlasse für Grund- und Gesamtschulen erhalten Vorschriften für die Förderung benachteiligter Schüler und Schülerinnen, aber dennoch lässt sich aus den Regelungsvorgaben keine einheitliche Definition erarbeiten. Im Kommentar zum Schulgesetz von Brockmann et al. finden sich dagegen genauere Angaben. So können die Unterschiede, die ausgeglichen werden sollen, regionaler Art sein, wie z. B. ein geringes Schulangebot in dünn besiedelten Gebieten, oder aber auch in der Person des Kindes oder in seinem sozialen Umfeld liegen (vgl. Brockmann et al. 2015, NSchG 1/2015, Erl. 4.2 zu § 54).

Im Erlass des Gymnasiums findet sich dazu in Kapitel 5 „Differenzierung und Förderung“ nur der Hinweis auf die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften zur Verringerung von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 5, Abs. 8.2). Allerdings bieten die Formulierungen so viel Spiel- und Interpretationsraum, dass Gymnasien eine Förderung von benachteiligten Schülern und Schülerinnen anbieten können. Die Entscheidung wird hier letztlich der Einzelschule überlassen.

Weiterhin fordert das Schulgesetz die besondere Förderung von hochbegabten Schülern und Schülerinnen in Absatz 1, 4: „Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler sollen besonders gefördert werden.“ (NSchG 2013, § 54)

Auch hier bleibt ausgehend von den Regelungsvorgaben unklar, was unter hochbegabten Schülern und Schülerinnen verstanden bzw. wie Hochbegabung definiert wird. Ein erster Ansatz findet sich im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009. In der Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung wird im Zusammenhang mit der begabungsgerechten und entwicklungsgemäßen Förderung auch von der Förderung von Schülern und Schülerinnen „mit hoher intellektueller Begabung“ gesprochen (vgl. kmk.org 2009, S. 2). Somit sind mit hochbegabten Schülern und Schülerinnen demnach Kinder und Jugendliche mit einem hohen kognitiven Leistungsvermögen gemeint.

Obwohl das Gymnasium in Niedersachsen die Schulform mit dem höchsten Leistungs- und Begabungsanspruch ist, enthält der Erlass für die Gymnasien keine Angaben zur Förderung oder Differenzierung bei der Arbeit mit hochbegabten Schülern und Schülerinnen (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 5). Dies bestätigt die Annahme, dass hochbegabte Schüler und Schülerinnen möglicherweise aus dem Leistungsspektrum der Gymnasien herausfallen und sie dort nicht entsprechend gefördert werden. Somit muss auf schulischer Ebene anhand der Aussagen der Experten und Expertinnen geklärt werden, ob und wenn ja, wie die Einzelschulen mit hochbegabten Schülern und Schülerinnen arbeiten, wie diese gefördert werden. Neben einer Definition von Begabung enthält die Grundsatzposition der Länder auch Formen der begabungsgerechten Individuellen Förderung⁷⁴ und zeigt auf, wie ein weiterentwickeltes System der begabungsgerechten Individuellen Förderung aussehen könnte. Inwiefern diese an den untersuchten Gymnasien bekannt sind und umgesetzt werden, muss auf Grundlage der Aussagen der Experten und Expertinnen geklärt werden.

⁷⁴ Enrichment-Programme, Akzelerationsprogramme, Einrichtung spezieller Lerngruppen bzw. Schulen mit besonderen Leistungsanforderungen (vgl. KMK 2009, S. 2 f.).

Ausgehend von bisher im Rahmen der explizierenden Inhaltsanalyse erarbeiteten Ergebnissen ist allerdings davon auszugehen, dass diese beiden Gruppen hervorgehoben werden, da ihr Leistungsbereich bzw. ihre Bedürfnisse nicht automatisch vom begabungsgerechten Schulwesen abgedeckt werden und diese beiden Gruppen in Niedersachsen einer speziellen Förderung bedürfen, da sie sonst aus dem Leistungsbereich fallen könnten.

Weitere Angaben bezüglich der Akteure und Akteurinnen finden sich im Erlass des Gymnasiums in Kapitel 5 „Differenzierung und Förderung“. Dort steht:

„Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und des unterschiedlichen Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler sind differenzierende Lernangebote und -anforderungen notwendig.“ (Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 5, Abs. 1)

Da alle Schüler und Schülerinnen unterschiedliche Lernvoraussetzungen und ein unterschiedliches Lernverhalten haben, werden hier alle Schüler und Schülerinnen an Gymnasien zu Akteuren und Akteurinnen der Förderung und Differenzierung und damit auch zu Akteuren und Akteurinnen der begabungsgerechten Individuellen Förderung. Wie die differenzierenden Lernangebote und -anforderungen und die damit verbundene begabungsgerechte Individuelle Förderung an der Einzelschule letztendlich aussehen, bleibt auch mit Blick auf die Beschränkung durch die finanziellen Möglichkeiten im Schulgesetz abzuwarten. Entsprechend muss exemplarisch anhand der Aussagen der Experten und Expertinnen für die untersuchten Gymnasien geklärt werden, ob es wirklich differenzierende Lernangebote und -anforderungen für alle Schüler und Schülerinnen an den untersuchten Gymnasien gibt, wie diese differenzierenden Angebote und Anforderungen aussehen und wie die Auswahl in den Aussagen der Experten und Expertinnen begründet wird.

Im Zusammenhang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung wird die Klassenkonferenz genannt, die die individuelle Lernentwicklung erörtert und die weiteren Arbeitsschritte beschließt (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium 2011, Kapitel 5, Abs. 6). Bei den Angaben zum Förderunterricht finden sich zudem der beteiligte Fachlehrer oder die beteiligte Fachlehrerin, die Klassenleitung, die Erziehungsberechtigten und der Schulleiter oder die Schulleiterin als an der Förderung beteiligte Akteure und Akteurinnen (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium 2011, Kapitel 5, Abs. 7.1). Im Zusammenhang mit der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung wird noch die Mitwirkung aller Fachkräfte, die am Bildungsprozess der Schüler und Schülerinnen beteiligt sind, gefordert (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 13).

So gesehen sind das gesamte begabungsgerechte Schulwesen und damit auch das Gymnasium als Schulform an der Umsetzung der Individuellen Förderung beteiligt. Verbunden mit der ganzen Schule sind auch alle Schüler und Schülerinnen, alle Lehrer und Lehrerinnen, der Schulleiter oder die Schulleiterin, die Erziehungsberechtigten und auch die pädagogischen Fachkräfte als Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung zu bezeichnen und dementsprechend mit der Umsetzung der Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung betraut. Die begabungsgerechte Individuelle Förderung richtet sich demnach an alle Schüler und Schülerinnen in Niedersachsen, jeder Schüler und jede Schülerin soll also entsprechend seinen bzw. ihren individuellen Fähigkeiten begabungsgerecht gefördert werden.

Ob die Förderarbeit und damit auch die begabungsgerechte Individuelle Förderung an den untersuchten Gymnasien wirklich von allen umgesetzt wird, muss anhand der Aussagen der Experten und Expertinnen für die jeweilige Schule geklärt werden. Ebenso muss geklärt werden, ob die Umsetzung der Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung laut den Aussagen der Experten und Expertinnen nur durch einige Akteure und Akteurinnen erfolgt bzw. ob sie sich nur auf ausgewählte Akteure und Akteurinnen bezieht.

Unterkategorie: Maßnahmen zur Individuellen Förderung in Niedersachsen

Das Niedersächsische Schulgesetz fordert eine begabungsgerechte Individuelle Förderung durch das Schulwesen. Wie aber genau soll die begabungsgerechte Individuelle Förderung umgesetzt werden? Welche Maßnahmen geben die Regelungsvorgaben der Makroebene zur begabungsgerechten Individuellen Förderung im Allgemeinen und welche speziell für die Schulform des Gymnasiums vor?

Im Schulgesetz selber heißt es in § 54 Abs. 1, 3: „durch besondere Förderung“ und in Abs. 1, 4: „[...] sollen besonders gefördert werden.“ Da im Schulgesetz offenbleibt, was genau mit einer besonderen Förderung gemeint ist, werden auch hier zur Beantwortung der Frage zusätzliche Dokumente herangezogen. Eine erste Antwort auf die Frage, was sich hinter einer besonderen Förderung verbirgt, bietet der Kommentar von Brockmann et al., in dem sich sowohl beispielhafte Maßnahmen für die besondere Förderung der benachteiligten Schüler und Schülerinnen als auch für hochbegabte Schüler und Schülerinnen finden. So sollen der

„besonderen Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler [...] z. B. dienen:

- a) die Schaffung eines gleichmäßigen schulischen Angebots in allen Landesteilen und das Vorhalten eines regional ausgeglichenen Bildungsangebots (vgl. § 106 NSchG);
- b) schulorganisatorische Maßnahmen (10. Klassen an Hauptschulen und Förderschulen);
- c) die Förderung der Durchlässigkeit durch Zusammenarbeit zwischen den Schulen (§ 25 Abs. 1 NSchG);

- d) die Schaffung schulformübergreifender Abschlüsse im Sekundarstufenbereich I (§ 8 NSchG);
- e) die sonderpädagogische Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Schulen und Förderschulen (§§ 4, 14 NSchG, § 68 NSchG a. F. i. V. m. §183c Abs. 1 Satz 3 NSchG);
- f) Einrichtung von Förderunterricht für solche Schülerinnen und Schüler mit vorübergehenden oder partiellen Lernschwierigkeiten (vgl. die Grundsutzerlasse für die verschiedenen Schulformen);
- g) Angebot des Besuchs von Gesamtschulen;
- h) Förderung in der Berufseinstiegsklasse und im Berufsvorbereitungsjahr (§ 17 NSchG);
- i) Sprachfördermaßnahmen als Unterrichtsangebote oder vor der Einschulung (§§ 54a, 64 Abs. 6 NSchG);
- j) die Förderung der Schulreife von Kindern im Schulkindergarten (§ 64 Abs. 2 NSchG);
- k) die Förderung und individuelle Leistungsdifferenzierung bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen“ (Brockmann et al., NSchG 1/2015, Erl. 4.2 zu § 54).

Mit Bezug auf die vorliegende schultheoretische Mehrebenenperspektive sind vor allem die Beispiele c, e, f, i und k von Bedeutung, da diese sich auch im Gymnasium umsetzen lassen. Ob und wenn ja, welche dieser Maßnahmen zur Förderung an den Einzelschulen angeboten werden, muss anhand der Aussagen der Experten und Expertinnen im weiteren Verlauf untersucht werden.

Bezüglich der besonderen Förderung von begabten Schülern und Schülerinnen stellt der Kommentar von Brockmann et al. fest, dass das

„Schulwesen [...] die organisatorischen Rahmenbedingungen schaffen [kann], um dem Potenzial und den Bedürfnissen begabter Kinder gerecht zu werden. Dazu können z. B. zählen

- das Vorhandensein eines begabungsfördernden Umfeldes bzw. begabungsfördernder Lernorte,
- die Schaffung von Erfolgserlebnissen und Bewährungsmöglichkeiten in der Schule,
- die differenzierte Förderung innerhalb des Unterrichts,
- die Vertiefung des Unterrichtsangebotes, Anpassungen des Curriculums und Einrichtungen besonderer Fördergruppen,
- außerunterrichtliche Angebote, ggf. in Zusammenarbeit mit anderen (z. B. Hochschulen),
- die vorzeitige Einschulung,
- das Überspringen von Klassen,
- die Durchlässigkeit der Schulformen und
- eine verkürzte Schulzeit

[wobei] [d]ie nähere Ausgestaltung der Hochbegabtenförderung [...] untergesetzlichen Regelungen vorbehalten bleiben [soll].“ (Brockmann et al., NSchG 1/2015, Erl. 4.3 zu § 54)

Hier kommen alle Maßnahmen bis auf die vorzeitige Einschulung von begabten Schülern und Schülerinnen für die Schulform Gymnasium in Frage. Auch hier muss im weiteren Verlauf anhand der Aussagen der Experten und Expertinnen untersucht werden, ob und wenn ja, welche Maßnahmen an den einzelnen Gymnasien umgesetzt werden.

Speziell für die Arbeit am Gymnasium finden sich zudem im Erlass verschiedene Maßnahmen zur Differenzierung und Förderung, wobei hier vor allem innere und äußere Differenzierungsmaßnahmen, mit denen die Einzelschulen den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

sowie dem unterschiedlichen Lernverhalten ihrer Schüler und Schülerinnen gerecht werden sollen, von großer Bedeutung sind.

Innere Differenzierung soll hier über einen angemessenen Einsatz von verschiedenen Unterrichtsformen und -methoden erfolgen und sich aus den didaktischen Anforderungen der einzelnen Fächer ableiten (vgl. Die Arbeit in den Jahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium 2011, Kapitel 5, Abs. 2). Als Formen der äußeren Differenzierung werden dagegen konkrete Maßnahmen⁷⁵ genannt. Die einzelnen Gymnasien können hier entsprechend selbständig, unter Einhaltung der weiteren Vorgaben (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium 2011, Kapitel 5, Abs. 4 – 8.5) und der Stundentafel (vgl. ebd., Kapitel 3) entscheiden, welche Differenzierungsmaßnahmen zu ihrem Schulkonzept bzw. ihrem Schulprofil passen.

Als weitere Maßnahmen zur Individuellen Förderung lassen sich die von der KMK erarbeiteten drei Formen der begabungsgerechten Förderung nennen (vgl. KMK 2009, S. 2 f.)⁷⁶. Auch die Handreichung zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung enthält verschiedene Maßnahmen, die, da sie keiner Schulform zugeordnet sind, auch für das Gymnasium in Frage kommen.

In Zusammenhang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und den darin festgehaltenen individuellen Lernzielen der Schüler und Schülerinnen können

- sich die Lerngebote sowohl auf einzelne Fächer beziehen als auch fachübergreifend sein,
- auf Unterrichtsfächer bezogene Maßnahmen der inneren Differenzierung genutzt werden,
- Übungsmaterialien zum Einsatz kommen und
- den Schülern Möglichkeiten eröffnet werden, selbstständig ein Wissensgebiet zu erschließen oder zu vertiefen (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, Kapitel 2, Abs. 3).

Außerdem können in Bezug auf das Arbeits- oder Sozialverhalten Vereinbarungen mit dem Schüler oder der Schülerin getroffen werden. Zudem wird darauf hingewiesen, dass oft eine veränderte Unterrichtsorganisation zur Umsetzung von Zielen dienen könnte (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, Kapitel 2, Abs. 3).

Entsprechend bieten die Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung den Schulen verschiedene Maßnahmen, die die Schulen dann entsprechend ihrem Konzept auswählen bzw.

⁷⁵ Unterricht mit besonderem Schwerpunkt, Wahlpflichtunterricht, wahlfreier Unterricht, Förderunterricht sowie Arbeitsgemeinschaften (vgl. Die Arbeit in den Jahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium 2011, Kapitel 5, Abs. 3).

⁷⁶ Vgl. Fußnote 27.

anpassen können. Dabei ist davon auszugehen, dass die Schulen die Maßnahmen jeweils so wählen und umsetzen, dass sie zu ihrem Verständnis von Individueller Förderung und ihrem Leistungs- und Begabungsbereich passen. Welche Maßnahmen die untersuchten Gymnasien jeweils ausgewählt haben, wie sie diese umsetzen und begründen, muss ebenfalls anhand der Aussagen der Experten und Expertinnen im weiteren Verlauf geklärt werden.

V.1.3. Unterkategorie: Argumente und Ziele der Individuellen Förderung

Obwohl im Kommentar zum Schulgesetz als Zielsetzung der begabungsgerechten Individuellen Förderung die bestmögliche Förderung der niedersächsischen Schülerinnen und Schüler genannt wird (vgl. (Brockmann et al., NSchG/1/2015, Erl. 4.1 zu § 54) müssen, ausgehend von den bisherigen Ausführungen zu § 54 Abs. 1, 1–4 NSchG und von den herangezogenen Dokumenten, als Argument und Ziel für die Verankerung der begabungsgerechten Individuellen Förderung im Niedersächsischen Schulgesetz 2003 und der damit verbundenen Umsetzung in den niedersächsischen Schulen sowohl die Sicherung als auch der Ausbau des gegliederten Schulwesens genannt werden. Die ursprünglich mit Individueller Förderung verbundenen Argumente und Ziele, wie z. B. die Forderung nach der Förderung des Einzelnen oder die Verbesserung der Chancengleichheit, lassen sich hier nicht anführen. Dies unterstützt die Vermutung, dass es dem Gesetzgeber bei der Verankerung der begabungsgerechten Individuellen Förderung 2003 nicht um die Individuelle Förderung der Schüler an sich, sondern um die Umsetzung schulpolitischer Leitziele, nämlich die Stärkung des gegliederten Schulwesens, ging.

Exkurs: Die aktuelle rot-grüne Bildungspolitik in Niedersachsen

Nicht aus dem Blick gelassen werden darf der bereits erwähnte Regierungswechsel von Schwarz-Gelb zu Rot-Grün in Niedersachsen im Jahr 2013, der, obwohl er sich nicht, wie bereits dargestellt, direkt in Form eines Änderungsgesetzes bezüglich § 54 NSchG auf die Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung auswirkt, für die vorliegende Forschungsarbeit von Bedeutung ist. Denn durch die mit dem Gesetz zur Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 3. Juni 2015 (Nds. GVBl. 90) zum Schuljahr 2015/2016 in Kraft tretenden Änderungen könnte nicht nur eine Veränderung der Struktur des Schulwesens herbeigeführt und Einfluss auf die Entwicklung und Gestaltung der Schulform des Gymnasiums genommen werden, sondern diese Änderungen zeigen auch deutlich, welche Bedeutung der Begriff der Individuellen Förderung im bildungspolitischen Kontext hat.

Die vorgenommenen Veränderungen hängen dabei mit den anders gelagerten Schwerpunkten und Zielen in der Bildungspolitik der rot-grünen Landesregierung zusammen, die sich mit dem Regierungswechsel ergeben haben. So will die Landesregierung mit dem neuen Schulgesetz ihre bildungspolitischen Ziele erreichen, die in der Koalitionsvereinbarung zwischen SPD und Bündnis 90/Die Grünen für die 17. Wahlperiode des Niedersächsischen Landtags niedergelegt sind (vgl. Nolte 2015, in: Die Schulgesetznovelle 2015). Denn die aktuelle rot-grüne Landesregierung, die sich, orientiert an den bildungspolitischen Ideen der SPD, für Chancengleichheit und Ganzheitlichkeit einsetzt, hat die Weiterentwicklung und Stärkung der Gemeinsamen Schule zum Ziel, um durch „die gemeinsame Beschulung mit Bildungs- und Förderangeboten [...] individuelle Potenziale besser [ausschöpfen zu können]“ (Wulf o. D., in: Zehn gute Gründe: Bildungspolitik). Die Weiterentwicklung und Stärkung der Gemeinsamen Schule steht dabei, ebenso wie die Idee der Chancengleichheit, konträr zu den Interessen der vorherigen Landesregierung. Ziel des neuen Schulgesetzes ist es, die Bildungschancen in Niedersachsen für jeden Schüler zu erhöhen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz. Ein Bildungschancen-Gesetz). Die Änderungen im Schulgesetz beziehen sich auf sechs Bereiche, nämlich auf das Abitur, die Ganztagschule, die Grundschule, die inklusive Schule, die Schülerbeförderung und die Gesamtschule. Obwohl alle Bereiche die schulische Arbeit und damit auch die Umsetzung der begabungsgerechten individuellen Förderung beeinflussen, sind für die vorliegende Analyse der Makroebene vor allem die Veränderungen, die die Grundschule, die Gesamtschule und das Abitur betreffen, von Bedeutung. So entfallen die bisherigen Schullaufbahnnempfehlungen am Ende des vierten Schuljahrgangs, um den nicht kindgerechten Leistungsdruck im Primarbereich abzuschaffen und die Grundschulen weiter zu entlasten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz). Stattdessen „sollen die Schulen den Erziehungsberechtigten zwei auf den zukünftigen Bildungsweg der Schülerin oder des Schülers bezogene Beratungsgespräche anbieten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz), in denen die Erziehungsberechtigten optimal darauf vorbereitet werden, eigenverantwortlich über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes zu entscheiden.

Durch den Wegfall der Schullaufbahnnempfehlungen fällt auch ihre rechtliche Bedeutung bei Überweisungsentscheidungen am Ende des 6. Schuljahres ersatzlos weg. Demnach führt die

„zweimalige Wiederholung desselben Schuljahrgangs nacheinander oder die Nichtversetzung in zwei aufeinander folgenden Schuljahren [...] nicht mehr regelmäßig zu einer Überweisung an eine andere

Schule einer geeigneten Schulform⁷⁷; vielmehr wird in diesen Fällen ein Ermessensspielraum eröffnet und so die **pädagogische Kompetenz der Schule weiter gestärkt**“ (NK 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz; Hervorhebung im Original).

Entsprechend muss die aktuelle rot-grüne Landesregierung, auch wenn der Absatz nicht verändert worden ist, ein anderes Verständnis von § 54 Abs. 1, 2 NSchG haben als die vorherige Landesregierung, da durch die Eröffnung des Ermessensspielraums der Leistungsbereich der Schulen erweitert wird. Demnach müssen Schüler und Schülerinnen bei Nichterbringen der für die jeweilige Schulform notwendigen Leistung nicht unbedingt an einer anderen, ihren Leistungen und Begabungen entsprechenden Schule beschult werden. Den Schülern und Schülerinnen wird also nicht mehr wie beim begabungsgerechten Schulwesen aufgrund der ihnen unterstellten Begabung der Zugang zu bestimmten Schulformen eröffnet oder verwehrt. Das bedeutet, dass die Schulen zukünftig zusätzliche Bausteine ergänzen können, die der begabungsgerechten Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen dienen, die das Leistungsspektrum der jeweiligen Schule nicht ohne Hilfe erreichen können. Entsprechend wird, zumindest im Schulgesetz, die Selektivität des Schulwesens nach unten verringert. Dies könnte letztlich dazu führen, dass die Heterogenität und damit das Leistungs- und Begabungsspektrum in den Klassen immer größer wird und die einzelnen Schulen – zumindest bei den heutigen Bedingungen – den Schülern und Schülerinnen nicht mehr gerecht werden könnten und eine Individuelle Förderung bzw. eine begabungsgerechte Individuelle Förderung immer schwieriger und unwahrscheinlicher wird. Da den Schulen aber ein Ermessensspielraum gewährt wird und die Überweisung an eine andere Schule einer geeigneten Schulform weiterhin möglich ist, bleibt hier abzuwarten, wie sich die Schulen und damit die Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit im niedersächsischen Bildungssystem in den nächsten Jahren entwickeln. Dennoch dürfte diese Änderung den von der rot-grünen Landesregierung angestrebten Weg der Schaffung einer Gemeinsamen Schule indirekt unterstützen.

Eine weitere Änderung betrifft die Schulform der Gesamtschule. Während die bisherige Landesregierung das Gymnasium stärken und den Ausbau der Gesamtschule verhindern wollte, werden „im Rahmen der Regelungen der schulorganisatorischen Maßnahmen [...] die Voraussetzungen zum Führen der Gesamtschule rechtlich an die der Oberschule als weitere ersetzende Schulform angeglichen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz). Das bedeutet, dass die Gesamtschule in ihrer Bedeutung im niedersächsischen Bildungssystem gestärkt und gegenüber anderen Schulfor-

⁷⁷ Bisher wurden Schüler und Schülerinnen nach einer Nichtversetzung nach Klasse 6, wenn sie eine höhere als die empfohlene Schulform besuchen, an die andere Schulform überwiesen (vgl. Broschüre zum Niedersächsischen Schulgesetz 2015, S. 3).

men gleichgestellt wird. Eine Gesamtschule kann somit alle Schulformen des gegliederten Schulwesens ersetzen. Entsprechend werden „die Schulträger künftig von der Pflicht befreit, neben der Gesamtschule noch Schulen des gegliederten Schulwesens vorzuhalten“ (NSchG Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz). Dies war bisher nur auf Antrag des Schulträgers der Gesamtschule möglich (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz).

Mit der Änderung im Schulgesetz sind Schulträger weiterhin berechtigt, aber nicht verpflichtet, Gesamtschulen einzurichten (vgl. NSchG 2015, § 106 Abs. 2, 1; Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz). Ersetzt die Gesamtschule ein Gymnasium, dann müssen Schüler und Schülerinnen unter zumutbaren Bedingungen ein Gymnasium erreichen können (vgl. NSchG 2015, § 106 Abs. 2, 3; Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz). Zudem, wenn Abs. 2, 3 „den Besuch eines Gymnasiums außerhalb des Gebietes des Landkreises oder der kreisfreien Stadt voraussetzt, tritt die Befreiung nur ein, wenn der Schulträger darüber mit dem Schulträger des auswärtigen Gymnasiums eine Vereinbarung [...] abgeschlossen hat“ (NSchG 2015, § 106 Abs. 2, 5). Der Schulträger kann somit in seinem Gebiet das Gymnasium durch die Gesamtschule ersetzen, muss aber den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit geben, in einem bestimmten Rahmen weiterhin ein Gymnasium besuchen zu können. Dieselbe Regelung findet sich auch in Bezug auf die Errichtung einer Oberschule (vgl. NSchG 2015, § 106 Abs. 3, 1). Hier ist der Schulträger von der Pflicht befreit, Haupt- und Realschulen zu führen (vgl. NSchG 2015, § 106 Abs. 3, 2). Die Oberschule kann zudem durch ein gymnasiales Angebot erweitert werden, wenn, wie bei der Eingliederung des Gymnasiums in die Gesamtschule, den Schülern und Schülerinnen der Besuch eines Gymnasiums unter zumutbaren Bedingungen gewährt bleibt (vgl. NSchG 2015, § 106 Abs. 3, 3). Auch hier muss der Schulträger des zu besuchenden Gymnasiums zustimmen (vgl. NSchG 2015, § 106 Abs. 3, 3). Insgesamt soll mit dem neuen Schulgesetz ermöglicht werden, „neben Förderschulen, Hauptschulen und Oberschulen ohne gymnasiales Angebot auch Oberschulen mit gymnasialem Angebot sowie Gesamtschulen mit Grundschulen organisatorisch in einer Schule zusammenfassen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz).

Demnach wird durch diese Gesetzeslage die Auflösung des gegliederten Schulwesens indirekt angestrebt, und das Gymnasium, das bei der bisherigen Landesregierung einen hohen Stellenwert genoss und weiter gestärkt werden sollte, verliert zumindest auf der Makroebene im

Rahmen der aktuellen schulpolitischen Entwicklungen seinen Stellenwert in Niedersachsen. Wie sich diese Veränderung auf das Schulsystem auswirken wird, bleibt abzuwarten, aber letztendlich finden hier aktuell in einem ersten Schritt Entwicklungen vom differenzierten Schulwesen hin zur Gesamtschule statt. Am Ende dieser Entwicklungen soll irgendwann der seit Langem getätigte Vorschlag (vgl. Wulf, in: Zur aktuellen Diskussion um den Stellenwert und die Wirkungen der Schulstrukturdebatte) der rot-grünen Landesregierung, die Gemeinsame Schule, orientiert an den erfolgreichen skandinavischen Vorbildern (vgl. Regierungsprogramm der SPD Niedersachsen 2008–2013, S. 36) stehen.

Eine weitere Veränderung bezieht sich auf das Abitur. Mit dem Gesetzesentwurf soll die Umstellung des Abiturs nach acht Jahren zurück zu einem Abitur nach neun Jahren an den Gymnasien und den nach Schulzweigen gegliederten kooperativen Schulzweigen erfolgen. Dies soll gerechte und umfassende Bildungschancen im Sinne eines partnerschaftlichen Dialogs mit Schülern und Schülerinnen und ihren Erziehungsberechtigten gewährleisten. Die Umstellung auf die dreizehnjährige Schulzeitdauer bis zum Abitur soll wie die anderen Änderungen mit dem Schuljahr 2015/16 beginnen, wobei die Schuljahrgänge 5 bis 8 einbezogen werden sollen. Diese Änderung soll dabei nicht ausschließen, dass einzelne Schüler und Schülerinnen durch das Überspringen eines Schuljahres die allgemeine Hochschulreife bereits nach zwölf Jahren erwerben können, da es sich in solchen Fällen um eine persönliche Entscheidung der Schüler und Schülerinnen und ihrer Erziehungsberechtigten handelt. Durch diese Veränderung soll sowohl persönlichen Neigungen, individuellen Begabungen sowie Interessen in und außerhalb der Schule als auch unterschiedlichen alters- und geschlechtstypischen Entwicklungsphasen sowie familiären Belastungen Rechnung getragen werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014, in: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz). Diese Verlängerung der Schulzeit am Gymnasium und damit der Lernzeit könnte dazu führen, dass die Attraktivität des Gymnasiums noch gesteigert wird und mehr Schüler und Schülerinnen versuchen, das Gymnasium und damit das Abitur zu schaffen. Dies könnte letztendlich, wie der Wegfall der Schullaufbahneempfehlungen, ebenfalls dazu beitragen, dass die Heterogenität und damit das Leistungs- und Begabungsspektrum in den Klassen immer größer wird und die einzelnen Schulen – zumindest bei den heutigen Bedingungen – den Schülern und Schülerinnen nicht mehr gerecht werden könnten und eine Individuelle Förderung bzw. eine begabungsgerechte Individuelle Förderung am Gymnasium immer schwieriger und unwahrscheinlicher wird.

Letztlich bleibt aber, auch mit Blick auf die nächste Landtagswahl 2018, abzuwarten, welche Auswirkungen diese Änderungen in Niedersachsen auf die Meso- und Mikroebene haben und

ob sich die angestrebte Reform des Schulsystems in Niedersachsen durchsetzt. Obwohl diese Veränderungen in dieser Studie nicht erfasst werden können, dürfen sie jedoch nicht ignoriert werden, da sie eventuell schon Auswirkungen auf das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung am Gymnasium haben.

Aufgezeigt werden muss an dieser Stelle auch, dass, obwohl die aktuelle Landesregierung Chancengleichheit und Ganzheitlichkeit als großes Ziel verfolgt und das Bildungssystem gerechter machen will, eine Änderung von § 54 Recht auf Bildung, Abs. 1, 2 im aktuellen Schulgesetz nicht vorgenommen hat. Entsprechend sollen Chancengleichheit und Ganzheitlichkeit durch eine Umstrukturierung des Schulsystems erreicht werden, ohne aber den Aspekt der begabungsgerechten Individuellen Förderung durch das Schulwesen zu verändern. Demnach kann der Begriff der begabungsgerechten Individuellen Förderung trotz gegensätzlicher bildungspolitischer Zielsetzungen und dem damit verbundenen angestrebten Umbau des begabungsgerechten Schulsystems unverändert im Gesetz stehenbleiben. Entsprechend ist Individuelle Förderung bzw. begabungsgerechte Individuelle Förderung in Niedersachsen nur ein Schlagwort, ein politischer Slogan, der zum einen positiv klingt und zum anderen, je nach bildungspolitischem Verständnis, beliebig angepasst und interpretiert werden kann.

V.2. Hauptkategorie: Durchführung der Individuellen Förderung am Gymnasium in Niedersachsen

Nachdem die Allgemeinen Grundlagen der Individuellen Förderung auf der Makroebene in Niedersachsen ausgehend von § 54 Abs. 1, 2 NSchG erarbeitet wurden, werden im nächsten Analyseschritt die Vorgaben zur Durchführung der begabungsgerechten Individuellen Förderung erarbeitet, um der Frage nachzugehen, wie die begabungsgerechte Individuelle Förderung am Gymnasium in Niedersachsen umgesetzt werden soll. Ausgangspunkt war auch hier wieder § 54 Abs. 1, 2 NSchG. Da dieser Absatz keine konkreten Aussagen zum Ablauf der Individuellen Förderung enthält, wurde zur Explikation, wie im Kommentar vorgesehen (vgl. Bräth et al. 2014, S. 273), der Erlass *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums* herangezogen und es wurden entsprechend die Regelungsvorgaben zur Durchführung der Individuellen Förderung am Gymnasium erarbeitet. Aufgrund des Verständnisses von Individueller Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung soll das Schulwesen sicherstellen, dass leistungsstarke und leistungsschwache Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrer individuellen Leistungsfähigkeit an begabungsgerechten Schulformen gefördert und gefördert werden. (vgl. ebd.). Demnach haben die verschiedenen Schulformen unter-

schiedliche Bildungsziele mit entsprechend unterschiedlichen Leistungs- und Begabungsbereichen. Resultierend aus diesen unterschiedlichen Bereichen, muss auch die Förder- und Forderarbeit an den verschiedenen Schulformen andere Schwerpunkte setzen, um den jeweiligen Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden. Geregelt wird die Förderarbeit an den einzelnen Schulen neben vielen anderen Aufgaben und Bereichen in den Erlassen der verschiedenen Schulformen. Der Erlass für die Arbeit an Gymnasien⁷⁸, der hier die Grundlage der Erarbeitung des Ablaufs der Individuellen Förderung am Gymnasium bildet, wird im Folgenden dargestellt, mit den anderen Erlassen der anderen Schulformen des gegliederten Schulwesens verglichen und kritisch mit Bezug auf die bisher erarbeiteten Regelungsvorgaben diskutiert. Bezüglich des Ablaufs der begabungsgerechten Individuellen Förderung finden sich im Erlass in Kapitel 5 unter dem Titel „Differenzierung und Förderung“ ergänzende Angaben. So werden dort für die Arbeit am Gymnasium, aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und des unterschiedlichen Lernverhaltens der Schüler und Schülerinnen, differenzierende Lernangebote und -anforderungen gefordert (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 5, Abs. 1).

„Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und des unterschiedlichen Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler sind differenzierende Lernangebote und -anforderungen notwendig.“ (Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 5, Abs. 1)

Demnach geht der Gesetzgeber auch am Gymnasium von einer heterogenen Lerngruppe aus, der das Gymnasium mit differenzierenden Lernangeboten und -anforderungen gerecht werden soll.

Wird der Erlass des Gymnasiums an dieser Stelle mit den anderen Erlassen verglichen, so fällt auf, dass hier im Zusammenhang mit der Forderung – anders als in den Erlassen der anderen Schulformen – keine individuelle Förderplanung sowie keine Ziele der Förder- und Differenzierungsmaßnahmen genannt werden.

In den Erlassen für die Haupt-, Real- und Oberschule heißt es dagegen:

„Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und des individuellen Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler sind differenzierte Lernangebote und Lernanforderungen sowie eine individuelle Förderplanung erforderlich. Förder- und Differenzierungsmaßnahmen haben das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler die in den Lehrplänen verbindlich vorgeschriebenen Anforderungen und Kompetenzen unter Berücksichtigung ihres individuellen Lernverhaltens und Lernstands erreichen. Darüber hinaus sollen durch Förderung Lernrückstände ausgeglichen sowie Schülerinnen und Schüler in ihren Lernstärken besonders gefördert werden, um bei entsprechenden Leistungen einen Schulformwechsel⁷⁹ zu ermöglichen.“ (Die Arbeit in der Hauptschule 2011, Kapitel 5, Abs. 1; Die Arbeit in der Realschule 2013, Kapitel 5, Abs. 1; Die Arbeit in der Oberschule 2011, Kapitel 6, Abs. 1)

⁷⁸ Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2010, Stand: 01.08.2013.

⁷⁹ In der Oberschule kann zwischen den Kursen und den Schulzweigen gewechselt werden. Entsprechend heißt es im Erlass: „[...] auch um bei entsprechenden Leistungen einen Kurs- oder Schulzweigwechsel zu ermöglichen“ (Grundsatzterlass OBS 2011, Kapitel 5, Abs. 6.1).

Somit stehen die differenzierenden Lernangebote und -anforderungen am Gymnasium nicht in Verbindung mit Unterstützungsangeboten zum Erreichen der verbindlich vorgeschriebenen Anforderungen oder dem Ausgleich von Lernrückständen und der damit verbundenen individuellen Förderplanung. Entsprechend steht hier nicht die Angleichsförderung, sondern das Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und das unterschiedliche Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen im Mittelpunkt. Diese Orientierung auf Lernvoraussetzungen und Lernverhalten kann dabei sowohl auf die Schülerschaft des Gymnasiums als auch auf die Ausrichtung der Förder- und Förderarbeit bezogen werden und spiegelt das Verständnis der begabungsgerechten Individuellen Förderung durch das Schulwesen wider.

Wie bei der Erarbeitung der Unterkategorie „Verständnis der Individuelle Förderung in Niedersachsen“ herausgearbeitet, muss das Gymnasium nur einen bestimmten Leistungsbereich abdecken und keine dauerhafte Angleichsförderung für einzelne Schüler und Schülerinnen anbieten, da die Schüler und Schülerinnen am Gymnasium einem bestimmten Niveau entsprechen sollen. Wenn Schüler oder Schülerinnen diesen Anspruch nicht erfüllen können, muss das Gymnasium sie nicht zwangsläufig⁸⁰ durch Förder- und Differenzierungsmaßnahmen unterstützen bzw. dafür Sorge tragen, dass die Schüler oder Schülerinnen die verbindlich vorgeschriebenen Anforderungen und Kompetenzen erreichen bzw. ihre Lernrückstände ausgeglichen werden. An den anderen Schulformen steht dieser Leistungsanspruch nicht im Mittelpunkt, denn dort haben die Förder- und Differenzierungsmaßnahmen und die damit verbundene individuelle Förderplanung das Ziel, auch auf Schwächen einzugehen und diese gezielt zu kompensieren und die Schüler und Schülerinnen zu stärken.

Entsprechend zeigt sich hier, dass das Verständnis der Förder- und Differenzierungsarbeit am Gymnasium, die damit verbundene Leistungsorientierung, dem bildungspolitischen Verständnis der schwarz-gelben Landesregierung entspricht. Durch die Absteckung des Leistungsbereichs, zum einen für die schulische Arbeit und zum anderen bezüglich der Schülerklientel, wird die Qualität der Schulform des Gymnasiums zumindest auf dem Papier, wie von der CDU angestrebt (vgl. Beschlüsse des Landesparteitages der CDU in Niedersachsen 2010, S. 26), weiter gesteigert und von den anderen Schulformen und ihrer Klientel abgegrenzt. Dies spricht dafür, dass auch in den Erlassen der verschiedenen Schulformen die Interessen und das Verständnis der begabungsgerechten Individuellen Förderung des Gesetzgebers verankert wurden.

⁸⁰ Das Gymnasium kann aber Förder- und Differenzierungsmaßnahmen wie z. B. Förderunterricht anbieten (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium 2011, Kapitel 5, Abs. 3).

Trotz der Widerspiegelung des bildungspolitischen Verständnisses bieten die Formulierungen genug Interpretationsmöglichkeiten und Spielraum für die Einzelschulen aller Schulformen. Durch die offenen Formulierungen können die Einzelschulen ihre Förder- und Fördermaßnahmen direkt an ihre Schüler und Schülerinnen und damit an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und das individuelle Lernverhalten ihrer Schüler und Schülerinnen anpassen. Die Schulen könnten sich also hier, wie im Vorfeld vermutet, an ihrem Verständnis von Individueller Förderung, ihrer Lage und ihrer Schülerklientel orientieren und entsprechend Förder- und Fördermaßnahmen planen, verankern und umsetzen. Entsprechend werden Schulentwicklungsprozesse und die damit verbundene Entwicklung eines schulspezifischen Verständnisses von Individueller Förderung mit entsprechendem individuellem Förderkonzept an den Einzelschulen indirekt unterstützt und gefördert.

Hier muss auf schulischer Ebene exemplarisch am Beispiel der Untersuchungsschulen geschaut werden, wie die Interpretationsmöglichkeiten und Spielräume auf den verschiedenen Ebenen genutzt werden, was genau Schulen daraus machen können, zu welchen Rekontextualisierungsprozessen es kommt und wie letztlich die damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse aussehen.

Dieser Interpretations- und Spielraum für alle Einzelschulen wird auch im weiteren Verlauf der Angaben zur Differenzierung und Förderung beibehalten. Im Erlass des Gymnasiums werden unter den Aspekten „innere Differenzierung“ (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 5, Abs. 2) und „äußere Differenzierung“ (vgl. ebd., Kapitel 5, Abs. 3) die geforderten Förder- und Differenzierungsmaßnahmen noch etwas konkretisiert und deren Einsatzgrund bzw. -rahmen aufgezeigt. So erfordert innere Differenzierung am Gymnasium einen angemessenen Einsatz verschiedener Unterrichtsformen und -methoden, die sich aus den didaktischen Anforderungen des einzelnen Faches ableiten. Ziel der inneren Differenzierung ist dabei das gezielte Eingehen auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin (vgl. ebd., Kapitel 5, Abs. 2). Auch hier bleibt den Einzelschulen ein großer Interpretations- und Spielraum, indem sie Unterrichtsformen und Methoden individuell an das jeweilige Fach, die Schüler und Schülerinnen und die Bedingungen vor Ort anpassen können. Jede Schule kann demnach, wie von Trautmann und Wischer gefordert, ihre eigenen Bausteine zur Individuellen Förderung entwickeln, festlegen und anpassen. Die Einzelschule wird demnach schon im Erlass zur „Gestaltungsebene für Individuelle Förderung“ (ebd. 2013a).

Entsprechend muss hier auf schulischer Ebene exemplarisch anhand der Aussagen der Experten und Expertinnen geschaut werden, was an den Einzelschulen ein angemessener Einsatz ist, woran sich dieser jeweils orientiert, welche Unterrichtsformen und -methoden zur inneren Differenzierung in Frage kommen und wie der Einsatz letztlich in den Aussagen der Experten und Expertinnen für die Einzelschule begründet wird.

Auch die Erlasse der anderen drei Schulformen enthalten keine konkreten Informationen zur inneren Differenzierung. Allerdings findet sich in allen drei Erlassen der Hinweis, dass Maßnahmen zur inneren und äußeren Differenzierung wesentliche Bestandteile des schulischen Förderkonzeptes sind, welches die Schulen entwickeln sollen. Dennoch gibt es auch hier Unterschiede. So sollen die Hauptschulen „zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler [...] ein Förderkonzept [beschließen]“ (Die Arbeit in der Hauptschule 2011, Kapitel 5, Abs. 2), während die Ober- und Realschulen im „Rahmen der Förderplanung [...] Grundsätze ihres Förderkonzeptes [entwickeln]“ (Die Arbeit in der Realschule 2013, Kapitel 5, Abs. 2; Die Arbeit in der Oberschule 2011, Kapitel 6, Abs. 3.6). Scheinbar soll die Förderarbeit an der Hauptschule noch stärker auf die Individuelle Förderung der einzelnen Schüler und Schülerinnen ausgerichtet sein als an den anderen Schulformen. Denn an der Real- und Oberschule scheint es mehr um die Schaffung der Grundlagen eines schuleigenen Förderkonzeptes zu gehen als speziell um die Individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen.

Auch hier lassen sich verschiedene Begründungen anführen, warum die Erlasse unterschiedlich formuliert sind. So steht die Formulierung im Erlass der Hauptschule vielleicht im Bezug zum Niedersächsischen Schulgesetz und dem darin enthaltenen Hinweis zur besonderen Förderung von benachteiligten Schülern und Schülerinnen. Allerdings könnte es auch sein, dass die Formulierungsunterschiede keine Bedeutung haben und alleine die Entwicklung eines Förderkonzeptes hier von Bedeutung ist. Möglicherweise stammen die verschiedenen Erlasse aber auch aus unterschiedlichen Arbeitsgruppen und entsprechend sind die Formulierungen etwas anders oder es soll nicht in jedem Erlass der gleiche Wortlaut stehen, obwohl das Gleiche gemeint ist. Die letzte Vermutung würde auch die Verlagerung der Gestaltung der Individuellen Förderung an die Einzelschule unterstützen und belegen. Letztendlich können die Gründe aufgrund der vorliegenden Papiere und Gesetzestexte in dieser Arbeit nicht erarbeitet werden und es muss bei der Anführung von verschiedenen möglichen Begründungen bleiben.

Im weiteren Verlauf unterscheiden sich die Erlasse darin, dass sowohl im Erlass für die Hauptschule als auch im Erlass für die Realschule an dieser Stelle auf die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung verwiesen wird. So heißt es in beiden Erlassen:

„Die von der Grundschule dokumentierte individuelle Lernentwicklung wird [...]“⁸¹ für die Schülerinnen und Schüler in Schuljahrgängen [...]“⁸² fortgeschrieben.

Die Dokumentation enthält Aussagen

- Zu den Lernausgangslagen,
- Zu den im Planungszeitraum angestrebten Zielen,
- Zur Maßnahme, mit deren Hilfe das Ziel erreicht werden soll, sowie
- Zur Beschreibung und Einschätzung des Fördererfolgs durch die Lehrkraft und durch die Schülerinnen und Schüler.

Die Klassenkonferenz erörtert die individuelle Lernentwicklung und beschließt die sich daraus ergebenden Arbeitsschritte.

Die dokumentierte individuelle Lernentwicklung ist mit Grundlage der [...]“⁸³ der Erziehungsberechtigten über die schulische Entwicklung ihrer Kinder“ (Die Arbeit in der Hauptschule 2011, Kapitel 5, Abs. 2; Die Arbeit in der Realschule 2011, Kapitel 5, Abs. 2).

Erst danach wird in Absatz 5.3 sowohl im Erlass der Hauptschule als auch im Erlass der Realschule auf innere Differenzierung eingegangen und deren Einsatz für die jeweilige Schulform begründet. So ist an der Hauptschule „[i]nnere Differenzierung [...] wegen der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und des individuellen Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler unerlässlich“ (Die Arbeit in der Hauptschule 2011, Kapitel 5, Abs. 3). An der Realschule dagegen ist „[i]nnere Differenzierung [...] wegen der Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Lernziele notwendig“ (Die Arbeit in der Realschule 2011, Kapitel 5, Abs. 3).

Da hier ein ähnlicher Wortlaut wie zu Beginn von Kapitel 5 im Erlass für das Gymnasium gewählt wird – „Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und des unterschiedlichen Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler [...]“ (Die Arbeit in der Realschule 2011, Kapitel 5, Abs. 3) –, ist an dieser Stelle davon auszugehen, dass die Erlasse in Bezug auf Differenzierung und Förderung, unter Beibehaltung des Verständnisses der begabungsgerechten Individuellen Förderung durch das Schulwesen, die gleichen Ansätze verfolgen. Es wird entsprechend dem im Schulgesetz vorgegebenen Leistungs- und Begabungsbereich der jeweiligen Schulformen ein Rahmen zur Förder- und Differenzierungsarbeit abgesteckt. Diesen Rahmen können die einzelnen Schulen dann entsprechend ihrem Verständnis, ihrer Lage und ihrer Schülerklientel anpassen und gestalten. Somit geben die Erlasse – zumindest auf dem Papier und ohne direkten Bezug zu den finanziellen Aspekten – die Möglichkeit, dass die Schulen ihre Förder- und Förderarbeit im Rahmen der begabungsgerechten Individuellen Förderung anpassen können.

⁸¹ Hauptschule bzw. Realschule.

⁸² Hauptschule in den Schuljahrgängen 5–9 (10) und Realschule in den Schuljahrgängen 5–10.

⁸³ Im Erlass der Hauptschule „Information und Beratung“ (Die Arbeit in der Hauptschule 2011, Kapitel 5, Abs. 2) und im Erlass der Realschule „Unterrichtung und Beratung“ (Die Arbeit in der Realschule 2011, Kapitel 5, Abs. 2).

Der Erlass zur Arbeit an der Oberschule verfolgt ebenfalls die gleichen Ansätze, ist aber trotz ähnlicher Formulierungen wieder anders aufgebaut als der Erlass der Haupt- und Realschule und der des Gymnasiums. So wird in Kapitel 6 im Absatz 2 nur auf die innere Differenzierung und nicht auf die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung verwiesen.

„Innere Differenzierung ist wegen der Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Lernziele notwendig. Sie erfordert einen angemessenen Einsatz verschiedener Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden, die sich aus den didaktischen Anforderungen der einzelnen Fächer ableiten.“ (Die Arbeit in der Oberschule 2011, Kapitel 6, Abs. 2)

Etwas konkretere Angaben erhält der Erlass zu den Formen der äußeren Differenzierung, indem er in Absatz 3 folgende Maßnahmen nennt:

„Formen der äußeren Differenzierung sind

- Unterricht mit besonderem Schwerpunkt
- Wahlpflichtunterricht,
- Wahlfreier Unterricht,
- Förderunterricht,
- Arbeitsgemeinschaften“ (Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 5, Abs. 3)

und diese im Anschluss noch in eigenen Unterpunkten konkretisiert.

So kann für die Bildung von Profilen an Gymnasien nach Entscheidung des Schulvorstands Unterricht mit besonderem Schwerpunkt in verschiedenen Bereichen⁸⁴ eingerichtet werden. An diesen Gymnasien gelten dann jeweils die für den Unterricht bzw. die Stundenzahl in dem betreffenden Fach besonderen Regelungen (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 3, Abs. 3.1–3.4).

Wahlfreier Unterricht ist für Schüler und Schülerinnen an Gymnasien ein zusätzliches Angebot. Schüler oder Schülerinnen, die sich für ein Wahlangebot entschieden haben, sind jeweils ein Schuljahr zur regelmäßigen Teilnahme verpflichtet (vgl. ebd., Kapitel 5, Abs. 1). In den Wahlfächern, die klassen-, schuljahrgangs-, schul- und schulformübergreifend angeboten werden können, werden die Leistungen von Schülern und Schülerinnen gewertet (vgl. ebd., Kapitel 3, Abs. 4–3.6).

Ein Element des wahlfreien Unterrichts am Gymnasium ist Förderunterricht, zu dem der Erlass folgende Angaben enthält:

„Förderunterricht soll im Rahmen des wahlfreien Unterrichts für Schülerinnen und Schüler eingerichtet werden, die Kerndefizite haben. Förderunterricht ist vornehmlich in den Fächern Deutsch, Mathematik oder den Pflichtfremdsprachen anzubieten. Die Teilnahme am Förderunterricht erfolgt auf Vorschlag der betreffenden Fachlehrerin oder des betreffenden Fachlehrers in Abstimmung mit der Klassenleitung sowie den Erziehungsberechtigten. Die Schulleiterin oder der Schulleiter ist zu informieren.“ (ebd., Kapitel 5, Abs. 7.1).

⁸⁴ Alte Sprachen, Neue Sprachen, Musik, Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Erlass: Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 3, Abs. 3).

„Als pädagogische Maßnahme richtet sich der Förderunterricht vornehmlich an einzelne Schülerinnen und Schüler; er sollte deshalb die Dauer eines Schulhalbjahres nicht überschreiten“ (ebd., Kapitel 5, Abs. 7.2).

„Förderunterricht soll klassenbezogen eingerichtet und von der Lehrkraft erteilt werden, die das entsprechende Fach in der Klasse unterrichtet; sofern dieses nicht möglich ist, ist eine enge Zusammenarbeit unter den Fachlehrkräften erforderlich“ (ebd., Kapitel 5, Abs. 7.3).

Auffallend ist hier, dass der Erlass bezüglich der Einrichtung von Förderunterricht Angaben zum Anlass, zum Fach, zur Einrichtung und zur Durchführung gibt, die dann je nach Bedarf der Einzelschule individuell angepasst werden können, aber keine Hinweise zur pädagogischen Diagnostik oder zu diagnostischen Methoden enthält. Auf welcher Grundlage erfolgt der Vorschlag des betreffenden Fachlehrers an den Klassenlehrer? Wie werden die Kerndefizite der betreffenden Schüler und Schülerinnen festgestellt? Obwohl diese gerade im Hinblick auf das Erkennen und die damit verbundene richtige Förderung von großer Bedeutung sind, fehlen hier Informationen zur Umsetzung. Dies kann allerdings auch daran liegen, dass sich 2011 kaum konkrete Methoden zur pädagogischen Diagnostik benennen ließen.

Beim Blick in die Erlasse der anderen Schulformen wird deutlich, dass diese ebenfalls Maßnahmen zur äußeren Differenzierung enthalten, die entsprechend an die einzelnen Schulformen und deren Vorgaben durch die Stundentafeln angepasst sind. Demnach richtete sich auch die Konkretisierung in den Unterpunkten jeweils nach der Schulform. Im Rahmen der genannten Maßnahmen zur äußeren Differenzierung ist der Förderunterricht der Baustein, der als einziges Element in allen Erlassen genannt wird. Entsprechend bietet der Förderunterricht eine gute Vergleichsmöglichkeit bezüglich des Verständnisses der begabungsgerechten individuellen Förderung und damit auch der Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung an den einzelnen Schulformen. So scheint der Förderunterricht laut den Angaben in den verschiedenen Erlassen an der Haupt-, Real- und Oberschule eine größere Bedeutung für die schulische Förderarbeit und die damit verbundenen Förderkonzepte der einzelnen Schulen zu haben als am Gymnasium. Denn die einzelnen Erlasse sind mit Blick auf die Begründung für die Einrichtung von Förderunterricht, die damit verbundene Durchführung und die Informationen zur pädagogischen Diagnostik viel konkreter und bedürfnisorientierter. So lauten die Angaben in den einzelnen Erlassen:

Hauptschule:

„Die Förderung von Schülerinnen und Schülern erfolgt auf der Grundlage der Förderplanung und der dokumentierten individuellen Lernentwicklung.

Die Schule kann entsprechend Nr. 3.9 klassen- und jahrgangsübergreifende Lerngruppen zur Durchführung besonderer Förderprojekte bilden. Diese sind zeitlich längstens auf die Dauer eines Schulhalbjahres begrenzt. Gegenstand der besonderen Förderprojekte sind Lernaufgaben mit Werkstattcharakter,

die einen Bezug zu den Unterrichtsfächern der Hauptschule aufweisen (z. B. Lese-, Schreibprojekte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten).

Die Teilnahme an besonderen Förderprojekten beschließt die Klassenkonferenz auf der Grundlage der Förderplanung. Zielsetzung ist, die Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass sie wieder erfolgreich im Fachunterricht mitarbeiten können.

Die Klassenkonferenz legt auf Vorschlag der in den Lerngruppen unterrichtenden Lehrkräfte fest, wie die erbrachten Leistungen während dieser zeitlich befristeten Maßnahme benotet werden und welche Form der Leistungsbewertung oder des Leistungsnachweises vorgenommen wird“ (Die Arbeit in der Hauptschule 2011, Kapitel 5, Abs. 4.3).

Realschule:

„Die Förderung der Schülerinnen und Schüler erfolgt auf der Grundlage der Förderplanung und der dokumentierten individuellen Lernentwicklung. Förderunterricht kann für jene Schülerinnen und Schüler eingerichtet werden, die vorwiegend in den Fächern Deutsch, Mathematik oder in der 1. Fremdsprache ihre Leistungen verbessern wollen.

Eine erfolgreiche Förderung setzt die Analyse erkannter Lernschwierigkeiten oder besonderer Lernfähigkeiten voraus. Dies erfordert eine intensive systematische Beobachtung der Schülerinnen und Schüler durch die Fachlehrkräfte. Die Teilnahme am Förderunterricht erfolgt auf Vorschlag der betreffenden Fachlehrkräfte durch Koordinierung der Klassenlehrerinnen oder des Klassenlehrers.

Besondere Förderangebote sollten auch für Schülerinnen und Schüler zum Übergang in das Fachgymnasium und das Gymnasium eingerichtet werden. Der Förderunterricht sollte von der jeweiligen Fachlehrkraft erteilt werden; anderenfalls ist eine enge Zusammenarbeit der Fachlehrkräfte erforderlich“ (Die Arbeit in der Realschule 2011, Kapitel 5, Abs. 4.3).

Oberschule:

„Förderunterricht ist vorwiegend für die Schülerinnen und Schüler einzurichten, die in den Fächern Deutsch, Mathematik oder Englisch Kenntnisdefizite haben und ihre Leistungen verbessern wollen.

Die Teilnahme am Förderunterricht ist freiwillig und erfolgt auf Vorschlag der betreffenden Fachlehrkraft in Abstimmung mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer und den Erziehungsberechtigten.

Der Förderunterricht soll von der jeweiligen Fachlehrkraft erteilt werden; anderenfalls ist eine enge Zusammenarbeit der Fachlehrkräfte erforderlich.“ (Die Arbeit in der Oberschule 2011, Kapitel 6, Abs. 3.6).

„In begründeten Einzelfällen kann eine zweite Lehrkraft zeitlich befristet im Pflichtunterricht zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern oder zur Verbesserung fachspezifischer Lehr- und Lernverfahren eingesetzt werden. Die hierfür erforderlichen Lehrerstunden dürfen nicht zur Kürzung im Pflicht- und Wahlpflichtunterricht führen“ (ebd., Kapitel 6, Abs. 3.6.1).

Diese Unterschiede in den einzelnen Erlassen spiegeln das Verständnis der begabungsgerechten Individuellen Förderung durch das Schulwesen wider. Während in den Erlassen der Haupt-⁸⁵ und Realschule Förderarbeit als eine Grundlage verstanden wird, die auf der Grundlage der Förderplanung und der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung angestrebt wird, fehlt im Erlass der Oberschule und des Gymnasiums diese allgemeine Formulierung. Stattdessen wird hier direkt auf die Einrichtung von Förderunterricht für jene Schüler und

⁸⁵ An der Hauptschule können zudem klassen- oder jahrgangübergreifende Lerngruppen zur Durchführung besonderer Förderprojekte gebildet werden. Diese sind zeitlich längstens auf die Dauer eines Schulhalbjahres begrenzt. Gegenstand der besonderen Förderung sind Lernaufgaben mit Werkstattcharakter, die einen Bezug zu den Unterrichtsfächern der Hauptschule aufweisen (z. B. Lese-, Schreibprojekte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten) (vgl. Die Arbeit in der Hauptschule 2011, Kapitel 5, Abs. 4.3).

Schülerinnen, die Kenntnisdefizite in den Fächern Deutsch, Mathematik oder den Pflichtfremdsprachen bzw. Englisch haben, verwiesen. So gesehen wird an diesen Schulformen die Möglichkeit geboten, bei Bedarf Förderunterricht zur Angleichsförderung anzubieten. Förderunterricht ist an diesen Schulformen demnach keine Dauereinrichtung, sondern kann und soll bedarfsorientiert eingesetzt werden.

Bezüglich der Schulform der Oberschule lässt sich dieser Unterschied durch die Möglichkeit der Kurszuweisungen und -umstufungen erklären (vgl. Die Arbeit an der Oberschule 2011, Kapitel 6, Abs. 3.1–3.2).

Für die Schulform des Gymnasiums belegt diese Möglichkeit die im Kontext des Verständnisses der begabungsgerechten Individuellen Förderung herausgearbeitete Leistungsorientierung des Gymnasiums. Förderunterricht bzw. die damit verbundene Angleichsförderung richtet sich an einzelne Schüler und Schülerinnen mit Kenntnisdefiziten in Deutsch, Mathematik oder Fremdsprachen und soll die Dauer eines Schulhalbjahres nicht überschreiten.⁸⁶ Entsprechend sind Förderangebote an Gymnasien keine dauerhafte, sondern eine temporäre Einrichtung und dienen nicht dazu, Schüler und Schülerinnen grundlegend zu fördern oder auf das Abitur vorzubereiten.

Entsprechend dem durch das Verständnis des begabungsgerechten Schulwesens und des am Gymnasium vorgegebenen Leistungs- und Begabungsbereichs der Schüler und Schülerinnen erscheint es logisch, dass an dieser Stelle im Erlass nicht der Verweis auf erkannte Lernschwierigkeiten erfolgt, sondern maximal temporäre Lernprobleme vermutet werden. Diesen vorübergehenden Lernproblemen kann dann entsprechend mit kurzzeitigen Fördermaßnahmen begegnet werden.

Aufgrund der fehlenden Angaben zur pädagogischen Diagnostik ist an dieser Stelle davon auszugehen, dass hier die Noten das ausschlaggebende Kriterium für die Teilnahme am Förderunterricht sind. Denn ohne die entsprechenden Noten ist der Erwerb der allgemeinen Studierfähigkeit nicht möglich.

Letztlich ist auf Grundlage des Erlasses davon auszugehen, dass jedes Gymnasium zum einen Maßnahmen zur Erkennung des Förderbedarfs von Schülern und Schülerinnen individuell gestalten bzw. eigene Auslöser für Förder- oder Fördermaßnahmen festlegen kann, wie z. B. durch bestimmte Notenvorgaben oder Notendurchschnitte, und zum anderen aber auch den Förderunterricht individuell und den Bedürfnissen der betroffenen Schüler und Schülerinnen

⁸⁶ Der Förderunterricht am Gymnasium ist nicht mit dem besonderen Fördergruppen an der Hauptschule gleichzusetzen (vgl. Die Arbeit in der Hauptschule 2011, Kapitel 5, Abs. 4.3).

entsprechend gestalten kann, da die Analyse von erkannten Lernschwierigkeiten oder besonderen Lernfähigkeiten und die damit verbundene Ausgestaltung des Förderunterrichts im Erlass nicht direkt gefordert werden. Wie Förderunterricht an den untersuchten Gymnasien gestaltet wird und welche Rolle die pädagogische Diagnostik im Zusammenhang mit der Einrichtung von Förderunterricht spielt, muss anhand der Beschreibungen der Experten und Expertinnen im weiteren Verlauf der Arbeit geklärt werden.

Als letzter Punkt der Maßnahmen, die im Rahmen der äußeren Differenzierung am Gymnasium angeboten werden können, sind im Erlass die Arbeitsgemeinschaften genannt. Diese sollen die Interessen und Neigungen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigen und Anregungen für die Freizeitgestaltung geben. Dabei können für alle Schuljahrgänge am Gymnasium vielfältige Arbeitsgemeinschaften⁸⁷ fachbezogen, fachübergreifend, fächerverbindend oder fächerunabhängig mit jeweils ein bis zwei Wochenstunden angeboten werden (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium 2011, Kapitel 5, Abs. 5.8.1). Dabei können fachbezogene Arbeitsgemeinschaften, sofern für sie geeignete Unterrichtsangebote vorliegen, insbesondere in den Schuljahrgängen angeboten werden, in denen ein Fach gemäß Stundentafel nicht erteilt wird (vgl. ebd., Kapitel 5, Abs. 5.8.2). Zudem können Arbeitsgemeinschaften, wenn sie geeignet sind, geschlechtsspezifische Benachteiligungen von Schülern und Schülerinnen im Unterricht zu verringern, für einen begrenzten Zeitraum geschlechtergetrennt angeboten werden (vgl. ebd., Kapitel 5, Abs. 5.8.3). Dabei laufen die am Gymnasium eingerichteten Arbeitsgemeinschaften in der Regel ein Schulhalbjahr. Die Teilnahme der Schüler und Schülerinnen ist freiwillig und wird ohne Note in das Zeugnis eingetragen. Schüler und Schülerinnen, die sich für eine Arbeitsgemeinschaft entschieden haben, sind aber zur regelmäßigen Teilnahme verpflichtet (vgl. ebd., Kapitel 5, Abs. 5.8.5).

Der Erlass bietet den Einzelschulen demnach auch in Bezug auf die Maßnahmen zur äußeren Differenzierung vielfältige Interpretations- und Auslegungsmöglichkeiten für die individuelle schulische Umsetzung. Auch hier muss anhand der Beschreibungen der Experten und Expertinnen exemplarisch geklärt werden, wie die Einzelschulen mit dieser Vielfalt umgehen, welche Arbeitsgemeinschaften an den verschiedenen Schulen angeboten werden und wie dieses Angebot in den Aussagen der Experten und Expertinnen begründet wird.

⁸⁷ Chor, Orchester, Musiziergruppen, Darstellendes Spiel, Umweltprojekte, Fremdsprachen, naturwissenschaftliche Schülerübungen, Informatische Bildung, Sport und weitere fachbezogene, fachübergreifende und fachverbindende oder fächerunabhängige Arbeitsgemeinschaften mit jeweils ein bis zwei Wochenstunden (vgl. Kapitel 5, Abs. 8.1).

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass der Erlass *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums* Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung enthält. Die Regelungen sind dabei so formuliert, dass die Schulen nur für wenige Bereiche, wie z. B. den des Förderunterrichts, konkrete Anweisungen erhalten. Viele Entscheidungen und Maßnahmen zur Umsetzung der Individuellen Förderung an der Einzelschule können und dürfen die Gymnasien selber auswählen und individuell an die Bedingungen vor Ort angepasst umsetzen.

Entsprechend muss auf Grundlage der Aussagen und Beschreibungen der Experten und Expertinnen geschaut werden, wie die untersuchten Gymnasien mit den Informationen und Vorgaben im Erlass arbeiten und wie dies jeweils interpretiert, umgesetzt und begründet wird. Interessant ist hier vor allem die Frage, ob die untersuchten Schulen diese Interpretationsfreiheit zur Umsetzung der Individuellen Förderung als Chance oder als Problem empfinden und was die Einzelschulen jeweils vor Ort daraus machen.

V.3. Hauptkategorie: Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung in Niedersachsen

Verbunden mit der Verankerung der begabungsgerechten Individuellen Förderung durch das Schulwesen im Schulgesetz, damit leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen nach ihrer individuellen Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert werden (vgl. Bräth et al. 2014, S. 273), hat das Land Niedersachsen die Verpflichtung zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung in die Grundsatzverordnungen aller Schulformen aufgenommen, um alle Schüler und Schülerinnen zu fordern und zu fördern (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 3). Wie genau die Arbeit mit der Dokumentation aussieht, welche Regelungen es für das Gymnasium gibt und wo Probleme und Grenzen liegen, soll im Folgenden für das Gymnasium⁸⁸ analysiert und diskutiert werden. Dazu werden sowohl die Handreichung vom Land Niedersachsen selber als auch der Erlass des Gymnasiums herangezogen. So ist im Erlass des Gymnasiums die Fortführung der von der Grundschule dokumentierten individuellen Lernentwicklung in den Schuljahrgängen 5 bis 9 vorgegeben. Dabei soll die Dokumentation zum einen verschiedene Aussagen enthalten⁸⁹, zudem von der Klassenkonferenz für weitere Schritte erörtert werden und zum anderen als

⁸⁸ Regelungen, die nicht das Gymnasium betreffen, werden nicht mit aufgeführt.

⁸⁹ Zur Lernausgangslage, zu den im Planungszeitraum angestrebten Zielen, zu Maßnahmen, mit deren Hilfe das Ziel erreicht werden soll, zur Beschreibung und Einschätzung des Fördererfolgs durch die Lehrkraft und durch den Schüler oder die Schülerin.

Grundlage für Unterricht und Beratung dienen (vgl. Die Arbeit in den Jahrgängen 5 bis 10 am Gymnasium 2011, Kapitel 5, Abs. 6).

Auch hier sind die Informationen bezüglich der Umsetzung und Anwendung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung kurz und knapp, die Formulierungen machen aber deutlich, dass die Gymnasien die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung umsetzen müssen. Es finden sich keine Soll- oder Kannvorschriften, sondern konkrete Aussagen, wie z. B. „wird fortgeschrieben“, „enthält“, „erörtert“ oder „beschließt“ im Text. Dadurch ergibt sich kein Ermessensspielraum, sondern es entsteht eine Verpflichtung für die Gymnasien bis Schuljahrgang 9. Anders als die Sollbestimmung im Zusammenhang mit der Forderung nach einer begabungsgerechten Individuellen Förderung durch das Schulwesen (vgl. NSchG 2013, § 54, Abs. 1, 2) gibt es hier keine Einschränkungen. Zudem wird die Dokumentation in einer Handreichung vom Land konkretisiert, was sie für Schulen greifbarer macht, da es Umsetzungsvorgaben gibt (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006).

Die Handreichungen enthalten neben einem Vorwort im ersten Abschnitt einführende allgemeine Angaben zu den am Bildungsprozess Beteiligten⁹⁰ und ihren Aufgaben im Rahmen der Dokumentation (vgl. ebd., S. 3–5).

Zudem gibt es Informationen zur konzeptionellen Einbettung der Dokumentation. Im Hinblick auf die Umsetzung der Individuellen Förderung ist hier vor allem von Bedeutung, dass die Dokumentation zusammen mit anderen Instrumenten⁹¹ zur Verbesserung der Qualität von Unterricht beitragen soll. Zudem sollen Schulen auf Grundlage der verbindlichen Kerncurricula schuleigene Arbeitspläne und Förderkonzepte erarbeiten und die Beobachtungen aus der Dokumentation als Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts in den einzelnen Klassen nutzen.

Außerdem geben die Handreichungen vor, dass sich Leistungsüberprüfung und -bewertung mit der Dokumentation ergänzen sollen (vgl. ebd., S. 5, Abs. 1, 1).

Besonders interessant sind die rechtlichen Vorgaben zur Dokumentation in den Handreichungen. So wird das Schulgesetz, genauer § 54 zitiert und auf das Recht auf Individuelle Förderung verwiesen. So heißt es: „Das Recht auf individuelle Förderung ist in § 54 Abs. 1 NSchG für alle Schülerinnen und Schüler festgeschrieben“ (ebd., S. 6). Somit wird hier Individuelle Förderung als Recht für alle Schüler und Schülerinnen bezeichnet. Diese Formulierung ist,

⁹⁰ Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte.

⁹¹ Bildungsstandards, Kerncurricula, Vergleichsarbeiten und Inspektion.

wenn die juristischen Aspekte des Schulgesetzes nicht bekannt sind, sehr irreführend, zumal es zur Handreichung keinen ergänzenden Kommentar gibt.

Außerdem wird im Schulgesetz nicht von der Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen gesprochen, sondern von der begabungsgerechten Individuellen Förderung durch das Schulwesen. Entsprechend wird Individuelle Förderung bzw. das dahinterstehende Verständnis hier angepasst und für die Durchsetzung der Regelungsvorgaben der Makroebene genutzt. Denn während sich das Land Niedersachsen durch die Formulierungen im Schulgesetz im Hinblick auf die Ausgestaltung des Schulwesens (finanzielle) Möglichkeiten offenhält, werden die Lehrkräfte und Schulen hier mit dem Verweis auf das Recht auf Individuelle Förderung dazu verpflichtet, die Dokumentation durchzuführen (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 6, Abs. 1, 2). Entsprechend kann im Kontext des Erlasses aufgezeigt und bestätigt werden, dass der Begriff der Individuellen Förderung keine einheitliche Arbeitsgrundlage besitzt (vgl. Fischer et al. 2015, S. 19), randlos ist (vgl. Solzbacher 2013, S. 271) und bei der Verwendung auf eine hohe Suggestionskraft des Begriffs gesetzt wird (vgl. Boller et al. 2008, S. 172). Auch die Annahme von Trautmann und Wischer, dass sich der Begriff u. a. sehr positiv anhört (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 147), er deswegen letztlich zu einer administrativen Vorgabe erhoben wurde, kann hier ebenso wie die höhere Verbindlichkeit des Begriffs durch die gesetzliche Verankerung bestätigt werden (vgl. ebd., S. 139). Allerdings stellt sich die Frage, ob den Verfassern und Verfasserinnen der Handreichung die juristischen Aspekte des Schulgesetzes bewusst sind oder welche Motive der gesetzlichen Einordnung der Dokumentation in das Recht auf Individuelle Förderung zugrunde liegen. Entsprechend kann und darf ein vorsätzliches Handeln an dieser Stelle nicht unterstellt werden.

Als Abschluss der Vorbemerkungen finden sich Regelungen zum Datenschutz sowie zur Weitergabe und Aufbewahrung der Dokumentation (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 7 f., Abs. 1, 3).

Im zweiten Abschnitt der Handreichungen sind Angaben zur Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung angegeben. So soll das Kollegium jeder Schule einvernehmlich erfassen, welche Aspekte zur Individualisierung berücksichtigt werden sollen. Allerdings müssen dabei laut der Handreichung fächerübergreifende Aspekte in ausreichendem Maße berücksichtigt werden. Einige Kernbereiche⁹² werden dennoch als unverzichtbar vorgegeben und müssen von den einzelnen Schulen erfasst werden, um Aussagekraft für einen

⁹² Arbeits- und Sozialverhalten, Lese- und Schreibkompetenz, mathematische Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz.

Schulformwechsel oder einen Übergang zu schaffen. Das Aufnehmen von weiteren Bereichen und die Intensität, mit der die Beobachtung durchgeführt werden soll, ist dabei den einzelnen Schulen überlassen, da sich Beobachtungsbereiche und Beobachtungsintensitäten in den verschiedenen Schuljahrgängen verändern können (vgl. ebd., S. 9 f., Abs. 2, 1). Auch in Bezug auf Inhalte und die Gestaltung der Dokumentation können die Schulen ihre eigene Form festlegen, wobei sich diese an Überlegungen von Funktionalität und Arbeitsökonomie orientieren sollte (vgl. ebd., S. 10, Abs. 2, 2). Trotz der Vorgaben des Landes Niedersachsen bleiben den Einzelschulen hier ebenfalls Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung der Dokumentation sowohl bezüglich der Schwerpunkte als auch der Intensität der Durchführung. Über die verbindlichen Vorgaben soll eine Art Einheitlichkeit hergestellt werden, um die Arbeit mit der Dokumentation bei Übergängen oder Schulformwechsel zu erleichtern.

Zum Verfahren bei und mit der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung geben die Handreichungen wesentliche Informationen vor. So ist es wichtig, dass die Dokumentationen die Schüler und Schülerinnen vom ersten bis zum neunten bzw. zehnten Schuljahrgang begleiten und dass die aufnehmenden Schulen die aufgezeichneten Informationen auch nachvollziehen können.⁹³

Zudem sollen in der Dokumentation, soweit erforderlich, Verabredungen zu Zielen und zur Umsetzung der Ziele festgehalten werden. Dabei sollen sich diese Zielsetzungen nicht aus Defiziten ergeben, sondern auf dem aufbauen, was bereits vorhanden ist. Die Ziele sollen also an vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Schüler und Schülerinnen anknüpfen.

Die sich daraus ergebenden Lernangebote sollen regelmäßig auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Dies kann anhand von Lernergebnissen oder im Hinblick auf das Lernverhalten überprüft werden. Möglich wäre hier auch der Vergleich einer Selbsteinschätzung der Schüler und Schülerinnen mit der Einschätzung der Lehrkraft.

Sollte ein Lernangebot dabei nicht innerhalb des gesetzten Zeitraums zum Erfolg führen, müssen die Gründe dafür geklärt werden, bevor ein neues Angebot geplant werden kann. Bei gelungenen Angeboten soll stattdessen überprüft werden, ob sie weiterhin bestehen sollen oder ob ein anderer Bereich der Lernentwicklung in den Blick genommen werden soll.

⁹³ Zur Unterstützung und Förderung der Zusammenarbeit der Schulen wird in den Grundsatzverlassen die Zusammenarbeit im Artikel 7 „Zusammenarbeit mit anderen Schulen“ schulformrelevant erläutert.

Damit soll dann eine erneute Beschreibung des Istzustands eingeleitet und dementsprechend die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung fortgeführt werden (vgl. ebd., S. 10–12, Abs. 3.2).

Obwohl das in der Handreichung vorgestellte Verfahren an die diagnostische Urteilsbildung im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik (vgl. Abbildung 2.3, in: Hesse/Latzko 2011, in Anlehnung an Lukesch, S. 63) als auch an den Prozess der Förderplanung erinnert, werden hier für keine Schulform diagnostische Instrumente genannt.

Wie genau die von Schülern und Schülerinnen zu erreichenden Ziele erkannt und mit den bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeit der Schüler und Schülerinnen verknüpft werden sollen, bleibt hier offen, ebenso die Frage, wie die Wirksamkeit der Lernangebote überprüft werden kann und soll.

Obwohl die Schwierigkeiten der Lehrkräfte im Hinblick auf ihre diagnostischen Fähigkeiten bekannt und wissenschaftlich erwiesen sind, bleibt die Handreichung hier unkonkret. Sie gibt somit keine Hilfestellung, obwohl gerade die Diagnostik für die richtige Förderplanung und damit für die Individuelle Förderung eine große Rolle spielt.

Erschwerend kommt für die Schulform des Gymnasiums und die dort arbeitenden Lehrkräfte hinzu, dass die Themen Förderplanung und pädagogische Diagnostik im zuständigen Erlass, anders als in den Erlassen der anderen Schulformen, nicht erwähnt und damit nicht konkretisiert werden.

Entsprechend muss auch hier auf schulischer Ebene exemplarisch geschaut werden, wie die untersuchten Schulen mit der Verpflichtung der Dokumentation umgehen, welche Rolle die Dokumentation in der Arbeit spielt und wie mit den Aspekten der Förderplanung und der pädagogischen Diagnostik umgegangen wird.

Auch die Einbindung der Erziehungsberechtigten sowie das Mitwirken von Lehrern und Lehrerinnen und anderen Fachkräften werden in der Handreichung geregelt. So soll die dokumentierte individuelle Lernentwicklung der Schüler und Schülerinnen als Grundlage für Elterngespräche und die Beratung im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn der Schüler und Schülerinnen dienen.

Bezüglich der Mitarbeit von Lehrkräften und anderen Fachkräften macht die Handreichung deutlich, dass die Beschreibung der Lernausgangslage bzw. des aktuellen Standes der Lernentwicklung umso präziser erfolgen kann, je mehr Informationen und Perspektiven in den

Bericht aufgenommen werden. Zudem könnte hier auch das Mitwirken anderer Fachkräfte⁹⁴, die am Bildungsprozess des Schülers oder der Schülerin beteiligt sind oder waren, sinnvoll sein (vgl. Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 12 f., Abs. 2, 3).

Auch zur Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen enthalten die Handreichungen Informationen. So sollen die Lehrkräfte bei der Arbeit mit Schülern und Schülerinnen diese dabei unterstützen, Fähigkeiten zur systematischen Selbsteinschätzung auszubilden, denn nur, wenn Schüler und Schülerinnen Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, können individuelle Lernangebote laut den Handreichungen gelingen (vgl. ebd., S. 13, Abs. 2, 3).

Die Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist demnach Teil der begabungsgerechten Individuellen Förderung und für die Gymnasien bis einschließlich Jahrgangsstufe 9 verpflichtend vorgeschrieben. Die Gymnasien müssen entsprechend dieses vom Land vorgegebene Instrument zur Individuellen Förderung in ihre Arbeit integrieren und umsetzen. Allerdings bleibt den Schulen trotz weitreichender fester Vorgaben, wie z. B. der Verpflichtung zur Durchführung, viel Raum zur Interpretation und zur individuellen Umsetzung. Somit muss im weiteren Verlauf exemplarisch auf Grundlage der Aussagen der Experten und Expertinnen geschaut werden, wie die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an den einzelnen Gymnasien gehandhabt und wie diese genau umgesetzt wird. Da die Dokumentation den Schulen verpflichtend vorgeschrieben wird, ist hier außerdem interessant, wie die Einzelschule dieses Instrument empfindet und ob die Verbindlichkeit als positiv oder negativ gesehen wird.

V.4. Hauptkategorie: Individuelle Förderung und Schulentwicklung in Niedersachsen

Seit 2003 soll das niedersächsische Schulwesen laut § 54, Abs. 1, 1–4 NSchG eine begabungsgerechte Individuelle Förderung ermöglichen. Das bedeutet, dass letztlich die Schulen in Niedersachsen begabungsgerechte Individuelle Förderung umsetzen, sich entsprechend weiterentwickeln und verändern müssen, um ihren Schülern und Schülerinnen gerecht werden zu können. Wie gute Schulen auch im Zusammenhang mit Individueller Förderung in Niedersachsen auszusehen haben, wird dabei durch den Orientierungsrahmen Schulqualität geregelt, der 2014 vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegeben wurde. Dieser dient „als

⁹⁴ Wie z. B. Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen oder Träger bzw. Trägerinnen außerschulischer Maßnahmen.

Orientierung für den Dialog vor Ort [und] skizziert [...] durch die Beschreibung und Strukturierung von Qualitätsmerkmalen ein einheitliches Qualitätsverständnis“ (Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen 2014, S. 3). Dabei liegt dem Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen folgendes Bild guter Schulen zugrunde:

„Bildung ist der Schlüssel für die gleichberechtigte Teilhabe in unserer Gesellschaft. Eine umfassende Bildung ist eine Voraussetzung für die Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit und für ein erfolgreiches Berufsleben. Dies wird nur dann erreicht, wenn gute und gerechte Lernbedingungen die individuellen Voraussetzungen aller Heranwachsenden berücksichtigen, ihre vielfältigen Begabungen und Interessen fördern und ihren Bildungswillen stärken“ (ebd., S. 3).

Im Mittelpunkt guter Schulen steht der Unterricht, der im Wesentlichen durch die Professionalität der Lehrer und Lehrerinnen bestimmt wird. Die Lehrkräfte tragen die Verantwortung, das Lernen ihrer Schüler und Schülerinnen zielgerichtet anzuregen, zu steuern, zu begleiten und zu unterstützen, im Bewusstsein, dass das Lernen ein aktiver und höchst individueller Prozess ist, den jeder Schüler und jede Schülerin eigenständig vollziehen muss (vgl. ebd.). Laut dem Orientierungsrahmen Schulqualität ist für den Erfolg einer Schule außerdem entscheidend,

- „– wie sehr alle Beteiligten gemeinsame Zielsetzungen in das Zentrum ihres Handelns stellen,
- wie sehr sich alle Akteure als pädagogische Handlungseinheit verstehen und sich aktiv in die Gestaltung eines vielseitigen und aufeinander abgestimmten Bildungsangebots einbringen,
- wie Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule und nach außen gelingt,
- wie sehr es gelingt, ein gutes und gesundes Schulklima zu entwickeln und inklusive Schule gemeinschaftlich zu leben,
- wie groß die Bereitschaft zu ständiger Weiterentwicklung ist und somit Schulqualität realisiert wird“ (ebd.).

Die Schulen in Niedersachsen sind im Rahmen der staatlichen Verantwortung und der Rechts- und Verwaltungsvorschriften eigenverantwortlich in der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts, in der Erziehung ihrer Schüler und Schülerinnen sowie in ihrer Leitung, Organisation und Verwaltung. Der Orientierungsrahmen fasst im Rahmen der Qualitätsmerkmale die in Gesetzen, Verordnungen und Erlassen formulierten verbindlichen Anforderungen an Schule schulformübergreifend zusammen und beschreibt strukturiert den Qualitätsanspruch an Schule und ist entsprechend geeignet, Grundlage für die Verständigung über die Ausgestaltung des schulischen Handelns und damit der Qualitätsentwicklung in Schule zu sein (vgl. ebd.).

Das niedersächsische Verständnis von Schulqualität wird im Orientierungsrahmen durch 18 Qualitätsmerkmale beschrieben, die sich in insgesamt 54 Teilmerkmale ausdifferenzieren. Die Merkmale werden in sechs Qualitätsbereiche strukturiert:

1. Ergebnisse und Wirkung
2. Lehren und Lernen

3. Leitung und Organisation
4. Ziele und Strategien der Schulentwicklung
5. Bildungsangebote und Anforderungen
6. Kooperation und Beteiligung“ (ebd., S. 4).

Der Qualitätsbereich 1 benennt die Anforderungen an die Ergebnisqualität von Unterricht und Erziehung, während die übrigen Qualitätsbereiche schulische Prozesse betrachten.

Die Systematisierung und Trennung in Bereiche und Merkmale dienen dabei der Konkretisierung und Akzentuierung. So muss sich

- „– Das gesamte Handeln einer Schule [...] im Sinne der Bildungsgerechtigkeit auf das bestmögliche Erreichen der Ziele ausrichten.
- Für erfolgreiches schulisches Lernen ist die Gestaltung der Prozesse des Lehrens und Lernens von zentraler Bedeutung.
- Guter Unterricht braucht unterstützende Bedingungen auf der Ebene der Schule.
- Gute Schulen brauchen unterstützende Rahmenbedingungen durch Bildungspolitik und Bildungsadministration sowie den Schulträger“ (ebd., S. 4).

Dabei sind die pädagogischen Wirkungen und schulischen Gestaltungsmöglichkeiten zudem vom jeweiligen Umfeld der Schule abhängig. Es ist dabei Aufgabe der eigenverantwortlichen Schule, ihre schulischen Prozesse abgestimmt auf die individuellen Bedingungen vor Ort zu gestalten. Lehrerprofessionalität umfasst neben dem Unterricht die Mitgestaltung in allen Bereichen. In den erzielten Ergebnissen und Bereichen drückt sich dabei der Erfolg der Schule aus (vgl. ebd., S. 4).

Zwischen den Bereichen und Merkmalen bestehen laut dem Orientierungsrahmen vielfältige Zusammenhänge. So stellen Persönlichkeitsbildung und Gesundheitsförderung sowie Individuelle Förderung und damit Inklusion zugleich Ziel und Grundprinzip allen schulischen Handelns dar. Gleiches gilt für die Kultur einer Schule, die als Resultat der gemeinsam gestalteten und gelebten Werthaltung zugleich Voraussetzung und Bestandteil allen Handelns in guten Schulen ist (vgl. ebd., S. 4 f.).

Im Hinblick auf Individuelle Förderung und Schulentwicklung sind dabei vor allem folgenden Qualitätsmerkmale relevant:

- im Qualitätsbereich 1 „Ergebnisse und Wirkungen“ das Qualitätsmerkmal 1.2 „Bildungswege“ ,
- im Qualitätsbereich 2 „Lehren und Lernen“ das Qualitätsmerkmal 2.3 „Individualisierung“ ,
- im Qualitätsbereich 3 „Leistung und Organisation“ das Qualitätsmerkmal 3.3 „Schulorganisation“ ,
- im Qualitätsbereich 5 „Bildungsangebote und Anforderungen“ die Qualitätsmerkmale 5.1

- „Bildungsangebote“ und 5.3 „Leistungsbewertung“ und
- im Qualitätsbereich 6 „Kooperation und Beteiligung“ das Qualitätsmerkmal 6.2 „Kooperationen nach außen“.

Im Qualitätsbereich 1 „Ergebnisse und Wirkungen“ unter dem Qualitätsmerkmal 1.2 „Bildungswege“ gibt der Qualitätsrahmen Anregungen zur Gestaltung von Bildungswegen. So hat jeder Mensch das Recht auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Bildung und Erziehung und wird aufgefordert, sich zu bilden. Die langfristigen Wirkungen der Schule zeigen sich dabei daran, wie die Schüler und Schülerinnen die bestmöglichen Bildungslaufbahnen bewältigen und die angestrebten Schulabschlüsse erreichen. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die Anschlussfähigkeit des Gelernten gerichtet werden, damit die Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen ohne Brüche erfolgen und alle Schüler und Schülerinnen auf der Grundlage einer kontinuierlichen Berufs- und Studienorientierung ihren weiteren Bildungsweg erfolgreich gestalten können (vgl. ebd., S. 7).

Im Qualitätsbereich 2 „Lehren und Lernen“ unter dem Qualitätsmerkmal 2.3 „Individualisierung“ nennt der Qualitätsrahmen Anregungen zur Individualisierung. So hängt der Lernerfolg eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin innerhalb einer heterogenen Lerngruppe davon ab, inwieweit er/sie im Rahmen eines methodisch vielfältigen und individuell unterstützenden Unterrichts seine/ihre Lernchancen nutzen und dabei Fortschritte machen kann. Voraussetzung für das Angebot differenzierender Lernzugänge ist dabei laut dem Orientierungsrahmen die Kenntnis der Ausgangslagen und der Lernstände der einzelnen Schüler und Schülerinnen sowie die Anbindung an die individuellen Lernbiografien. Individuelle Förderung ist Grundprinzip pädagogischen Handelns sowie Ausgangspunkt und zentrale Aufgabe von Unterricht und Erziehung. Jeder Schüler und jede Schülerin hat entsprechend Anspruch auf die Anerkennung seines bzw. ihres individuellen Lernfortschritts. Die Beobachtung und Dokumentation der individuellen Lernentwicklung sowie die Feststellung und Bewertung der Lernergebnisse erfüllen dabei laut dem Orientierungsrahmen die pädagogische Funktion der Bestätigung und Ermutigung, der Selbsteinschätzung und der Lernkorrektur der Schüler und Schülerinnen. Zudem sollen transparente Leistungsanforderungen und kontinuierliche Rückmeldungen zum Lernprozess und Lernertrag sowie die Anwendung von wechselseitigem Feedback einerseits helfen, dass die Schülern und Schülerinnen die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, und andererseits die Lehrkräfte bei der passgenauen Gestaltung des Lernangebots unterstützen (vgl. ebd., S. 9).

Im Qualitätsbereich 3 „Leitung und Organisation“ unter dem Qualitätsmerkmal 3.3 „Schulorganisation“ nennt der Orientierungsrahmen Anregungen zur Gestaltung der Schulorganisation. So sollen, um ein hochwertiges und vergleichbares Unterrichtsangebot zu gewährleisten, unterstützende Rahmenbedingungen entsprechend den verbindlichen Vorgaben und Ressourcen geschaffen werden. Die Ressourcenplanung und -verwendung erfolgen dabei auch in Zusammenarbeit mit Schulaufsicht und dem Schulträger. Ziel ist die Schaffung und Gestaltung von motivierenden, gesundheitsfördernden Lern- und Arbeitsbedingungen. Dabei sind Klassenbildung und Lehrereinsatz entscheidende Rahmenbedingungen für den Unterricht und es ist Aufgabe der Schule, zwischen den Klassen einen annähernd gleichen Leistungsstand sicherzustellen. Als förderlich hierfür nennt der Qualitätsrahmen ein verlässliches Unterrichtsangebot sowie die zielgerichtete Fortsetzung des Kompetenzerwerbs auch im Vertretungsfall. Diesem Ziel dienen dabei gemeinsam getragene gendersensible Grundsätze für den Personaleinsatz, eine transparente Einsatzplanung sowie eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte. Für Schüler und Schülerinnen mit besonderem Unterstützungsbedarf soll das Unterrichtsangebot um ein außerunterrichtliches Beratungs- und Förderangebot in Zusammenarbeit u. a. mit Schulpsychologen, Trägern der Jugendhilfe und Erziehungsberatungsstellen ergänzt werden. Die Verfahrensabstimmungen umfassen dabei die inhaltliche Ausgestaltung und die verlässliche Bereitstellung der Angebote sowie die organisatorische Einbindung der beteiligten Professionen. Weiterhin sollen Schüler und Schülerinnen sowie Erziehungsberechtigte über die weitere Schullaufbahn und berufliche Perspektiven beraten werden (vgl. ebd., S. 11).

Im Qualitätsbereich 5 „Bildungsangebote und Anforderungen“ unter dem Qualitätsmerkmal 5.1 „Bildungsangebote“ gibt der Orientierungsrahmen Anregungen zur Ausgestaltung des schuleigenen Bildungsangebotes. So steht die Entscheidung über Schwerpunkt- oder Profilbildungen, Wahlpflicht- oder Wahlkurse sowie Förderunterricht und Arbeitsgemeinschaften in engem Zusammenhang mit dem Schulprogramm sowie der Ausgestaltung der Schule als Lebensraum zur Persönlichkeitsbildung. Dabei setzt die Organisation angemessener unterrichtsergänzender Angebote für das Fördern und Fordern der Schüler Informationsaustausch und eine enge Kooperation im Kollegium voraus. Bei der Ausgestaltung der Stundentafeln bzw. der Planung der Bildungsgänge sowie der Gestaltung der Unterrichtszeit bzw. der Verteilung der Fachstunden verfügen die Schulen über einen Entscheidungsspielraum. Dadurch können die Schulen, so der Orientierungsrahmen, im Rahmen der zur Verfügung stehenden Lehrerstunden das Lernangebot der Schule den Interessen und Neigungen der Schüler und Schülerinnen anpassen, den Kompetenzerwerb entsprechend den individuellen Begabungen und Fähigkeiten unterstützen und besondere Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung und

Gemeinschaftsbildung gestalten (vgl. ebd., S. 14). Die Leistungsanforderungen ergeben sich dabei laut Qualitätsmerkmal 5.3 „Leistungsbewertung“ aus den Zielsetzungen des Bildungsauftrags sowie aus den fachbezogenen Konkretisierungen in den Lehrplänen. Dabei geben Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen zum einen den Schülern und Schülerinnen sowie den Erziehungsberechtigten Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und zum anderen den Lehrkräften, in Verbindung mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, Orientierung für Maßnahmen der Individuellen Förderung (vgl. ebd., S. 15).

Im Qualitätsbereich 6 „Kooperation und Beteiligung“ im Qualitätsmerkmal 6.2 „Kooperationen nach außen“ gibt der Orientierungsrahmen Anregungen für die Gestaltung der Kooperationen mit außerschulischen Partnern. So ist die Herstellung von funktionierenden, belastbaren Kooperationsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Institutionen und Professionen eine anspruchsvolle und voraussetzungsvolle Aufgabe, die laut dem Orientierungsrahmen bewusst gestaltet werden muss. Dabei wird der vertikalen und horizontalen Vernetzung der mit schulischer und außerschulischer Bildung beauftragten Institutionen in Verbänden, Netzwerken oder Bildungsregionen eine große Bedeutung für die Qualität und Wirksamkeit der Bildungsarbeit beigemessen. Die enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bildungseinrichtungen am gemeinsamen Schulstandort ist dabei Voraussetzung für einen kontinuierlichen Bildungsweg der Schüler und Schülerinnen. Durch Transparenz und Anschlussfähigkeit sollen zudem Übergänge und der Wechsel zwischen Bildungseinrichtungen erleichtert und Brüche im Bildungsweg weitgehend vermieden werden. Dabei soll sich die Schule neben regionalen, nationalen und internationalen Partnerschaften auch gegenüber anderen Schulen öffnen und durch Kooperation und Kommunikation mit weiteren Bildungseinrichtungen, Kultureinrichtungen, Kirchen, Religionsgemeinschaften, Betrieben und außerschulischen Partnern im Umfeld den Ausbau der Förderung und die Erweiterung des Bildungsangebots im Interesse des Bildungserfolgs ihrer Schüler und Schülerinnen voranbringen (vgl. ebd., S. 16 f.).

Wie mit diesen Aspekten des Orientierungsrahmens Schulqualität aufgezeigt werden konnte, gehören Individuelle Förderung und Schulentwicklung an den Schulen zusammen und machen einen Großteil der schulischen Arbeit aus. Wie genau die untersuchten Gymnasien mit dem Orientierungsrahmen Schulqualität arbeiten, welche der Punkte sie jeweils umsetzen und ob Individuelle Förderung an den Einzelschulen wirklich ein Grundprinzip bildet, muss auf Grundlage der Aussagen der Experten und Expertinnen an den einzelnen Schulen im weiteren Verlauf der schultheoretischen Mehrebenenperspektive geklärt werden.

V.5. Zusammenfassung und erste Interpretation der Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung

In den niedersächsischen Regelungsvorgaben ist Individuelle Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung verankert. Entsprechend ist auch in Niedersachsen der Förderbegriff, wie in anderen Bundesländern, ausgeweitet und mit einer positiven Konnotation verbunden worden. Anstatt über Individuelle Förderung Defizite auszugleichen und spezifische Zielgruppen zu fördern, sollen alle Schüler und Schülerinnen die bestmögliche Individuelle Förderung erhalten. Allerdings wurde in Niedersachsen nicht die Individuelle Förderung in den Mittelpunkt gestellt, sondern das begabungsgerechte Schulwesen. Demnach sollen zwar alle Schüler und Schülerinnen individuell gefördert werden, die Förderung soll aber, ausgehend von den individuellen Begabungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen, schulformbezogen erfolgen. Die Verankerung der Individuellen Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung trägt somit einerseits dazu bei, dass das gegliederte Schulwesen in Niedersachsen ausgebaut und gestärkt wird, und andererseits, dass Schüler und Schülerinnen schon auf der Makroebene in bestimmte Förderbereiche eingeteilt werden und die Individuelle Förderung letztlich auch mit einem weiten Förderverständnis zielgruppenorientiert erfolgt. Da die einzelnen Schulformen bestimmte Leistungsbereiche abdecken müssen, werden die einzelnen Schulformen ihr Förderangebot vor Ort auf ihre Schülerschaft und deren Begabungen und Bedürfnisse ausrichten. Entsprechend muss und kann in Niedersachsen gar nicht jeder Schüler und jede Schülerin an jeder Schule individuell gefördert werden, sondern nur an der seinen bzw. ihren Begabungen entsprechenden Schulform. Das bedeutet, dass in Niedersachsen die Schulen über die bildungspolitischen Vorgaben gar nicht zu einer Intensivierung einer heterogenitätssensibleren Unterrichts- und Schulentwicklung angeregt werden sollen, sondern höchstens zu einer besseren individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen, die ihrem jeweiligen Leistungs- und Begabungsbereich entsprechen. Die Umsetzung der Individuellen Förderung wird somit schon auf der Makroebene durch das im Gesetz verankerte Verständnis eingeschränkt. Da sich in diesem Verständnis von Individueller Förderung deutlich der Anspruch der aus den Landtagswahlen 2003 hervorgegangenen CDU-FDP-Koalition, das wohlnortnahe begabungsgerechte differenzierende Schulwesen zu erhalten und den Ausbau von Gesamtschulen zu stoppen, widerspiegelt, finden hier bereits auf der Makroebene, bei der Verankerung der Individuellen Förderung im Schulgesetz, Rekontextualisierungsprozesse statt. Diese erfolgten dabei im Hinblick auf die partei- bzw. bildungspolitischen Interessen der damaligen Landesregierung. Weiter eingeschränkt wird die Umsetzung zudem durch die Verankerung der Individuellen Förderung in Kombination mit einer Sollbestimmung im Nieder-

sächsischen Schulgesetz. Somit müssen die Schulen zwar Individuelle Förderung umsetzen und ihre Schüler und Schülerinnen begabungsgerecht fördern, die Förderung ist aber auf der einen Seite nicht einklagbar – Eltern und Schüler und Schülerinnen haben keinen rechtlichen Anspruch auf Individuelle Förderung – und auf der anderen Seite ist die Umsetzung der Individuellen Förderung auch von den finanziellen Möglichkeiten des Landes abhängig. Entsprechend erfolgten weitere Rekontextualisierungsprozesse bei der Umsetzung der Individuellen Förderung im Hinblick auf die finanziellen Möglichkeiten und damit im Hinblick auf die finanziellen Interessen der damaligen Landesregierung.

Zur Durchführung der Individuellen Förderung hat die Makroebene in den Erlassen für die verschiedenen Schulformen sowohl verpflichtende Regelungsvorgaben als auch Anregungen und Varianten zur Umsetzung verankert. Trotz der genannten Regelungsvorgaben haben die Einzelschulen vielfältige Möglichkeiten, Individuelle Förderung eigenständig zu definieren, entsprechende Maßnahmen zu entwickeln, zu verankern und umzusetzen, da die Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung in vielen Punkten sehr unkonkret sind. So werden z. B. bezüglich der Maßnahmen zur Individuellen Förderung verschiedene Elemente der äußeren Differenzierung genannt. Demnach können die Schulen die Maßnahmen selbstständig wählen, dabei die Regelungsvorgaben an die schulischen Bedingungen vor Ort anpassen und entsprechend im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen ihr eigenes Förderkonzept entwickeln und gestalten. Letztlich hängt die Umsetzung der Regelungsvorgaben und das daraus entstandene Förderkonzept der Einzelschule immer mit den Gegebenheiten vor Ort zusammen, da davon auszugehen ist, dass die Einzelschulen ihr Konzept an das eigene Verständnis, die finanziellen Möglichkeiten, die Lage und die Klientel anpassen.

Etwas anders sieht es bei der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung aus, die das Land Niedersachsen, verbunden mit der begabungsgerechten Individuellen Förderung, eingeführt hat. Die Dokumentation ist für die Schulen verpflichtend. Sie erhält damit ein anderes rechtliches Gewicht als die Umsetzung der Individuellen Förderung, da es hier für die Schulen keine Einschränkung in Form einer Sollbestimmung gibt. Die Schulen in Niedersachsen sind demnach verpflichtet, die individuelle Lernentwicklung ihrer Schüler und Schülerinnen bis zur neunten bzw. zehnten Klasse zu dokumentieren. Dennoch bleiben den Schulen trotz fester Vorgaben auch hier Interpretations- und Umsetzungsmöglichkeiten bei der Umsetzung der Dokumentation und damit bei der Umsetzung der Forderung nach begabungsgerechter Individueller Förderung. Werden die Interpretations- und Spielräume zwischen der Forderung nach begabungsgerechter Individueller Förderung miteinander in Beziehung gesetzt, dann ist der Spielraum bezüglich der begabungsgerechten Individuellen Förderung wesentlich größer

als der bei der Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung. Dies ergibt sich auf der einen Seite durch das Schulgesetz und auf der anderen Seite durch die fehlende Arbeitsgrundlage bzw. Definition der Individuellen Förderung. Auf der anderen Seite haben die Schulen bei der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung auch Spiel- und Interpretationsspielräume, aber sie sind verpflichtet, die Lernentwicklung aller Schüler und Schülerinnen zu dokumentieren. Entsprechend kommt der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung eine ganz andere Bedeutung zu, da sie gemacht und auch belegt werden muss, egal welches Verständnis Schulen von Individueller Förderung haben und wie die Rahmenbedingungen vor Ort aussehen. Demnach wird die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung für das Land Niedersachsen hier zu einem kostengünstigen Alibi für die Umsetzung der Individuellen Förderung an den Schulen in Niedersachsen.

Festhalten lässt sich, dass bereits im Schulgesetz die Individuelle Förderung durch das Verständnis des begabungsgerechten Schulwesens, die rechtlichen Aspekte und die damit verbundene Einschränkung durch die finanziellen Mittel an Bedeutung verliert. Der Begriff der Individuellen Förderung ist somit bereits bei der Verankerung in den Regelungsvorgaben der Makroebene in Niedersachsen so rekontextualisiert worden, dass er den bildungspolitischen Interessen und Zielsetzungen des Gesetzgebers und vor allem den finanziellen Möglichkeiten des Landes Niedersachsen entspricht. Damit bleibt es auf der Makroebene in Niedersachsen bei einem Schlagwort, einem politischen Slogan, dessen konkrete Umsetzung ohne genaue Vorgaben in die Hand der schulischen Akteure und Akteurinnen gelegt wird.

Individuelle Förderung kann somit an niedersächsischen Schulen sehr vielfältig interpretiert und gestaltet werden und es bleibt abzuwarten, wie Schulen auf den verschiedenen Ebenen im Rahmen der eigenverantwortlichen Schule mit dieser Konzeptlosigkeit der administrativ verordneten Individuellen Förderung und der gleichzeitigen Verpflichtung zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung umgehen, welche Regelungsvorgaben wie und aus welchen Gründen umgesetzt werden, wer dabei letztendlich gefördert oder eben nicht gefördert wird und zu welchen schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozessen es auf den verschiedenen Ebenen der Einzelschulen kommt.

V.6. Die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums

„Die Akteure der Schule organisieren sich auf dem Hintergrund der beschriebenen Makrovorgaben und Regelungen, um ihre Aufgaben zu erfüllen.“ (Fend 2008a, S. 160)

Nachdem die Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung in Niedersachsen erarbeitet, diskutiert und zusammengefasst wurden, soll im folgenden Schritt der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, wie von Trautmann und Wischer gefordert, die einzelschulbezogene Rekontextualisierung als Ganzes stärker in den Blick genommen werden (vgl. ebd. 2014, S. 107), indem exemplarisch am Beispiel des Schillergymnasiums die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene der Einzelschule gelegt wird. Dafür werden die Aussagen und Beschreibungen der Experten und Expertinnen des Schillergymnasiums zum Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förderung sowie zum Umgang mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ebenenbezogen dargestellt und die damit einhergehenden schulspezifischen Rekontextualisierungsprozesse sichtbar gemacht. Denn

„mit dem Konzept der **Rekontextualisierung** wird der Mehrebenenansatz präzisiert. Das Handeln auf der jeweiligen Ebene impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt also erhalten, wird aber gleichzeitig verändert. Rekontextualisierung meint deshalb Handeln im Rahmen von Ordnungen des Zusammenhandelns angesichts gegebener Umwelten, vermittelt durch die Selbstreferenz, die Interessen und Ressourcen der Handelnden. Die auf einer Ebene Handelnden entwickeln dabei Adaptionen an ihre Umwelt, die nicht ausschließlich von den ordnungspolitischen Rahmenvorgaben bestimmt sind, sondern auch aus Interessen resultieren, die eine ebenenspezifische Optimierung repräsentieren. Schulleiterinnen bzw. Schulleiter müssen übergeordnete politische Vorgaben an die örtlichen Besonderheiten anpassen und dabei mit den Kollegen ‚auskommen‘, Lehrkräfte die Lehrpläne und Lehrbücher an die Lernmöglichkeiten der Schulklasse anschlussfähig machen und dabei auch vor den Eltern bestehen. Diese Adaptionenprozesse auf jeder Ebene des Bildungswesens erfolgen zuletzt auf der Grundlage rationaler Entscheidungen, in denen Kosten und Nutzen optimiert werden. Die untere Ebene tut also nicht nur das, was von der ‚oberen‘ verlangt wird, sondern sie passt dies an die jeweiligen Handlungsbedingungen kosten- und präferenzkonform an. Sie hat einen Handlungsspielraum, einen Raum von Gelegenheitsstrukturen, der gestaltbar ist. Dies gilt sowohl für Schulleitungspersonen, für Lehrkräfte und ihr Handeln im schulischen Kontext, als auch für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.“ (Fend 2008b, S. 181; Hervorhebung im Original)

Auf Grundlage der Aussagen der befragten Experten und Expertinnen soll herausgearbeitet werden, wie die Akteure und Akteurinnen mit den Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung im schulischen Alltag am Schillergymnasium umgehen, also wie der Begriff der Individuellen Förderung von den Akteuren und Akteurinnen vor Ort verstanden, interpretiert und welche Zielsetzungen Individueller Förderung letztlich an der Schule laut den Aussagen in den Interviews umgesetzt werden. Zur Beantwortung der Fragen werden im Folgenden die schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse im Hinblick auf das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung untersucht, die im Zusammenhang mit der Individuellen Förderung eingeleiteten Maßnahmen analysiert und eine Rekon-

struktion der damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse vorgenommen mit dem Ziel, die Rekontextualisierung der Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung auf den einzelnen Ebenen aufzuzeigen und erklären zu können. Die Darstellung und Diskussion der im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive auf der Meso- und Mikroebene erhobenen Forschungsergebnisse ist dabei an den im Vorfeld deduktiv entwickelten und bereits auf der Makroebene verwendeten Haupt- und Unterkategorien orientiert.

Die Fallgruppe

Für die Mesoebene	Für die Mikroebene	Für die Mikroebene	Für die Mikroebene	Für die Mikroebene
Schulleitungsmitglied Müller Interviewkürzel: SME	Schulleitungsmitglied / Lehrkraft ⁹⁵ Krüger Interviewkürzel: SMI1	Koordination Begabungsförderung / Lehrkraft Baum Interviewkürzel: SMI2	Koordination Begabungsförderung / Lehrkraft Becker Interviewkürzel: SMI3	Leitung Fachbereich (Fach) / Lehrkraft Friedrich Interviewkürzel: SMI4

Tabelle 10: Überblick über die Fallgruppe des Schillergymnasiums

(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Fall des Schillergymnasiums

Das im Rahmen der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene analysierte Schillergymnasium liegt in Niedersachsen und wird zum Zeitpunkt der Interviews von circa 1000 Schülerinnen und Schülern besucht. Die Schule, die mehrere Auszeichnungen⁹⁶ erhalten hat, bietet ihren Schülern und Schülerinnen verschiedene Lernangebote und Wahlmöglichkeiten, die sich nach Sekundarstufe I und II gliedern. Ziel dieses vielfältigen Angebots ist es, alle Schüler und Schülerinnen entsprechend ihren Fähigkeiten zu fördern. So können die Schüler und Schülerinnen bereits in der Sekundarstufe I Interessenschwerpunkte festlegen, am bilingualen Unterricht teilnehmen oder eine Musikklasse besuchen. In der Sekundarstufe II kommt die Beratung hinzu, die die Schüler und Schülerinnen beim Übergang von der Schule in den Beruf und das Studium unterstützen soll. Ein „*wichtiges Standbein*“ (SME, Z. 195) der Schule ist dabei die Begabungsförderung mit zahlreichen Projekten und AGs, die sich an alle Schüler und Schülerinnen ab der sechsten, in wenigen Ausnahmen auch an Schüler und Schülerinnen der fünften Klasse richtet. Hier werden besonders begabte und interessierte Schüler und Schülerinnen angesprochen und ermuntert, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, an AGs oder Wettbewerben mitzuwirken. Das Ziel der Begabungsförderung ist dabei nicht nur die Indivi-

⁹⁵ Da Krüger nicht als Schulleitungsmitglied, sondern als Lehrkraft für die Perspektive auf die Mikroebene interviewt wird, wird im Folgenden nicht von „Schulleitungsmitglied“, sondern von „Lehrkraft Krüger“ gesprochen.

⁹⁶ Zur Wahrung der Anonymität der Schule werden die Auszeichnungen hier nicht genannt.

duelle Förderung der entsprechenden Schüler und Schülerinnen, sondern ihnen auch zu zeigen, dass sich zusätzliche und besondere Leistungen lohnen und entsprechend honoriert werden. Die Schüler und Schülerinnen sollen sich durch die Teilnahme an der Begabungsförderung in ihrer Persönlichkeit entfalten, weiterentwickeln und gestärkt werden. Das Besondere an der Begabungsförderung an der Schule ist, dass das Angebot nicht nur für die Förderung einer Spitzengruppe ausgelegt ist, sondern in einem fließenden Übergang einen nennenswerten Teil der Schüler und Schülerinnen, „wie Breitensport“ (SMI2, Z. 63), anspricht. Die Schüler und Schülerinnen werden so bei der Förderung nicht aus ihrem sozialen Umfeld herausgerissen und von ihren Freunden und Freundinnen isoliert, da diese ebenfalls an den Projekten teilnehmen dürfen. Dies führt dazu, dass jedes Jahr circa 20 bis 25 % der Schüler und Schülerinnen an der Begabungsförderung teilnehmen und die Begabungsförderung einen wesentlichen Teil der Schule ausmacht. Das Angebot der Begabungsförderung prägt dabei nicht nur die schulische Arbeit, sondern hat neben der Lage der Schule auch Einfluss auf die die Schule besuchende Klientel, wie in allen fünf Interviews übereinstimmend berichtet wird. So wird die Schule vor allem von Schülern und Schülerinnen mit Gymnasialempfehlung besucht, die aus Elternhäusern der mittleren bis oberen Gesellschaftsschicht mit relativ hohem Akademikeranteil stammen. Die Schüler und Schülerinnen werden in zwei Interviews als nett, gut sozialisiert und erzogen beschrieben, wobei diese Beschreibung direkt mit dem Elternhaus bzw. dem eher ländlich geprägten Einzugsgebiet erklärt wird. Viele der Schüler und Schülerinnen haben Eltern, die eigene kleine Betriebe besitzen oder selbstständig sind, was sich laut einer Lehrkraft positiv auf das Verhalten der Schüler und Schülerinnen auswirkt:

„dies ist eine Schule, die aufgrund der Tatsache, wo sie liegt, auch viele Schüler aus dem ländlichen Bereich (Ort, Ort) usw. hat. Im Umland hier, das merkt man, vielleicht mein Vorurteil, diese Eltern haben kleine Betriebe, sind selbstständig. Diese Kinder grüßen höflich, wissen wie man die Klasse saubermacht, wissen wie man eine Tafel putzt. Das ist wirklich eine ausgesprochen nette Schülerklientel hier“ (SMI2, Z. 328–334).

Die Begabungsförderung richtet sich dabei genau an die Klientel der Schule, wie die Schulleitung deutlich macht:

„es sind eindeutig Mittelschichtskinder mit durchaus relativ hohem Akademikeranteil und dazu passt dann eben auch unsere Begabungsförderung“ (SME, Z. 287 f.).

Allerdings, so vermutet eine andere Lehrkraft, sorgt diese Ausrichtung auf der anderen Seite dafür, dass bildungsferne Elternhäuser die Schule meiden:

„manchmal in Einzelfällen, das kann ich aber nicht pauschalisieren, hatte ich auch über die Jahre das Gefühl, dass Schüler mit mehr schulfernen Elternhäusern, diese Schule gemieden haben, weil eben halt hier eine relativ starke Profilbildung zum einen über die Begabungsförderung, aber eben halt auch über die Profilklassen, die wir lange Jahre gehabt hatten, in Klasse fünf schon erfolgt und denen das irgendwie alles ein bisschen viel war. Und das führt umgekehrt dazu, dass eben halt schulnahe Elternhäuser sagen ‚Oh da wird richtig was gemacht.‘ und ‚Das ist die Schule für unser Kind‘ “ (SMI1, Z. 270–277).

Die Schule wird bei ihrer Arbeit von zahlreichen außerschulischen Partnern und Partnerinnen unterstützt, wodurch den Schülern und Schülerinnen neben dem regulären schulischen Angebot vielfältige Möglichkeiten geboten werden. So arbeitet die Schule eng mit Universitäten und Fachhochschulen zusammen und bietet beispielsweise geeigneten Schülern die Möglichkeit eines Frühstudiums. Darüber hinaus hat die Schule Kontakte zu den Sportvereinen, engagiert sich in Projekten der Stadt und dem Landkreis sowie bei Wettbewerben und sozialen Aktionen. Besonders daran ist, dass der Kontakt zu den unterschiedlichen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern bezüglich Projekten oder gemeinsamer Aktionen inzwischen nicht mehr nur von der Schule, sondern auch von den außerschulischen Partnern und Partnerinnen selber ausgeht:

„am Anfang waren wir immer die Bittsteller, die an die einzelnen Stellen gegangen sind und gesagt haben ‚Mensch wollen wir nicht mal, können wir nicht mal irgendwie was zusammen machen?‘ Inzwischen ist das aber eher umgekehrt, dass die wenn denn nun seitens Uni oder auch außeruniversitäre Einrichtungen irgendwelche, meinetwegen der Stadt, Projekte ins Leben gerufen werden, uns fragen“ (SMII, Z. 401–405).

Erklärt wird diese Entwicklung auf der einen Seite mit der guten Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an den Projekten in den letzten Jahren sowie damit, dass die Schüler und Schülerinnen motiviert sind, da sie von der sechsten Klasse an gewohnt sind, dass zusätzliche Leistung honoriert wird:

„und die sind auch bereit, oder die merken auch, dass insbesondere auch honoriert wird, wenn sie sich zusätzlich anstrengen und da auch Arbeit reinstecken“ (SMII, Z. 430 f.).

Zum Zeitpunkt der Interviews kommen über 50 % der Schüler und Schülerinnen aus vier umliegenden Grundschulen, mit denen das Gymnasium über die Mitgliedschaft im Kooperationsverbund Begabtenförderung direkt verbunden ist und verstärkt zusammenarbeitet. Dabei soll der Kooperationsverbund, in dem die Schule seit langer Zeit eingebunden ist, laut der Aussage einer Lehrkraft auf der einen Seite ermöglichen, dass Schüler und Schülerinnen kontinuierlich gefördert werden, und auf der anderen Seite absichern, dass, wenn Schüler und Schülerinnen als besonders begabt und interessiert an der Grundschule erkannt sind, genau an der Stelle mit ihren Begabungen abgeholt werden, wo sie von der Grundschule entlassen worden sind. Aufgrund der im zuständigen Erlass festgeschriebenen Ausnahmeregelungen können so auch Kinder, die eigentlich dem Einzugsbereich eines anderen Gymnasiums zugeordnet sind, auf das Schillergymnasium gehen und dort weiter gefördert werden.

Neben der Begabungsförderung als Teil des schulischen Förderkonzeptes zur Förderung von leistungstärkeren Schülern und Schülerinnen werden in allen Interviews auch noch Förderunterricht und Nachhilfenetzwerke als Maßnahmen zur Individuellen Förderung von schwäche-

ren Schülern und Schülerinnen erwähnt. Während der Förderunterricht dabei, je nach Bedarf, individuell angeboten und von Fachlehrern und Fachlehrerinnen übernommen wird, sind die Nachhilfenetze Teil der Begabungsförderung und werden von besonders guten und für die Erteilung von Nachhilfe geeigneten Schülern und Schülerinnen übernommen.

Mit Blick auf die Veränderungen durch den Rückgang zu G9 sind sich die Experten und Expertinnen sicher, dass sich die Schülerschaft in der nächsten Zeit verändern wird und sowohl Kinder, die früher eine Realschulempfehlung bekommen hätten, sowie Inklusionskinder in den nächsten Schuljahren an die Schule kommen. Entsprechend, so zeigt sich in mehreren Interviews, ist auf beiden Ebenen das Bewusstsein vorhanden, dass die schulische Ausrichtung weiterentwickelt und an die neuen Bedingungen einer noch heterogeneren Schülerschaft angepasst werden muss und die bisherigen Maßnahmen zur Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen möglicherweise nicht mehr ausreichen:

„ja wir werden jetzt unser Schulprogramm, unser Leitbild weiterentwickeln und die Perspektive ist völlig klar, die Individuelle Förderung, die hier verankert ist, muss vielleicht noch stärker hervorgehoben und auf andere Kinder ausgerichtet werden“ (SME, Z. 127 f.).

V.7. Darstellung der Ergebnisse des Falls „Schillergymnasium“

Mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse werden aus den Äußerungen der Experten und Expertinnen der Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums schulspezifische Bezüge zu der Hauptkategorie „Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung“ und den darin enthaltenen Unterkategorien sowie zu den Hauptkategorien „Durchführung der Individuellen Förderung“ und „Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“ identifiziert. Die Hauptkategorie „Individuelle Förderung und Schulentwicklung“ ist im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Kategorien am Material zur Kategorie „Schulspezifische Prozesse im Kontext des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium“ ausdifferenziert worden.

V.7.1. Hauptkategorie: Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Ziel der Auswertung der Experteninterviews hinsichtlich der Aussagen und Beschreibungen zu den allgemeinen Grundlagen der Individuellen Förderung ist es, das Verständnis und die Umsetzung von Individueller Förderung auf der Meso- und der Mikroebene herauszuarbeiten und Rekontextualisierungsprozesse sichtbar zu machen, die auf und zwischen den einzelnen Ebenen erfolgen. Welche Vorgaben der Makroebene bleiben wie erhalten, welche werden an

die Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst und wie werden diese Vorgänge auf den einzelnen Ebenen begründet? Auch bei der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene bilden die Ergebnisse zu den allgemeinen Grundlagen der Individuellen Förderung (Verständnis, rechtliche Aspekte, Akteure und Akteurinnen, Maßnahmen, Argumente und Ziele) die Grundlage der Perspektive auf die Makroebene, auf die bei der Interpretation und Diskussion der weiteren Ergebnisse immer wieder zurückgegriffen wird. Entsprechend werden im Rahmen der Darstellung der allgemeinen Grundlagen der Individuellen Förderung am Schillergymnasium nicht nur Ergebnisse aufgezeigt, die direkt mit der jeweiligen Kategorie in Verbindung zu bringen sind, sondern es werden auch Auffälligkeiten und Besonderheiten im Rahmen von Subkategorien dargestellt, die für das Verständnis der Individuellen Förderung und die damit verbundene Umsetzung von Bedeutung sind.

V.7.1.1. Unterkategorie: Verständnis der Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Wie bei der Perspektive auf die Makroebene wurde auch bei der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums zunächst das Verständnis von Individueller Förderung erarbeitet. Dazu wurden die Experten und Expertinnen zu Beginn der Interviews sowohl nach ihrer Rolle bezüglich der Individuellen Förderung an der Schule als auch nach dem schulspezifischen Verständnis, aber nicht nach ihrem eigenen Verständnis von Individueller Förderung gefragt. Dabei wurde in den Aussagen nicht nur das schulspezifische Verständnis von Individueller Förderung deutlich, es zeigten sich auch in drei der fünf geführten Interviews Auffälligkeiten bezüglich der Verwendung des Begriffs der Individuellen Förderung sowie eine damit zusammenhängende Ausrichtung der Antworten auf bestimmte Themenschwerpunkte. Da sich diese Auffälligkeiten durch die Aussagen in den drei Interviews ziehen und diese für das Verstehen und die Interpretation der Aussagen der Lehrkräfte auf der Mikroebene und für die gesamte schultheoretische Mehrebenenperspektive von Bedeutung sind, werden die Auffälligkeiten in den Aussagen der befragten Personen mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung in Form von Subkategorien strukturiert und zusammen mit dem schulspezifischen Verständnis von Individueller Förderung dargestellt und interpretiert. Die Hauptkategorie „Allgemeine Grundlagen der Individuellen Förderung am Schillergymnasium“ wurde entsprechend in die Subkategorien „Verwendung des Begriffs der Individuellen Förderung“, „Verwendung der Begriffe ‚Fördern‘ und ‚Fordern‘“ und „Schulspezifisches Verständnis von Individueller Förderung“ ausdifferenziert.

Die Perspektive auf die Mikroebene des Schillergymnasiums

Verwendung des Begriffs der Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Der Begriff der Individuellen Förderung wird von den Experten und Expertinnen des Schillergymnasiums unterschiedlich verstanden und entsprechend auch unterschiedlich verwendet. So hat beispielsweise die Lehrkraft Friedrich während des gesamten Interviews Schwierigkeiten mit der Verwendung des Begriffs der Individuellen Förderung, da die Lehrperson dachte, wie sie selber im Interview zugibt, „*ich hatte irgendwie im Kopf, dass es heut darum gehen soll, deswegen war ich darauf eingestellt*“ (SMI4, Z. 177 f.), dass es im Interview um Binnendifferenzierung geht und sie beiden Begriffen unterschiedliche Bedeutungen und Umsetzungsmöglichkeiten zuordnet. Entsprechend spricht Lehrkraft Friedrich die meiste Zeit über Binnendifferenzierung.

Diese gedankliche Ausrichtung auf Binnendifferenzierung und damit auch die Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen Differenzierung und Individuelle Förderung wird bereits zu Beginn des Interviews deutlich, als die Lehrkraft Friedrich bei der Frage nach ihrer Rolle im Hinblick auf die Individuelle Förderung an der Schule gefragt wird und in der Antwort den Begriff der Individuellen Förderung begründet gegen den Begriff der Differenzierung austauscht:

„und natürlich kümmere ich mich in diesem Zusammenhang auch um Individuelle Förderung, ich sage mal dazu Differenzierung an dieser Stelle. Also nicht nur Individuelle Förderung bezüglich der leistungsstarken Schüler, sondern auch der schwächeren Schüler“ (SMI4, Z. 9–13).

Zudem ist für die Lehrkraft Friedrich Binnendifferenzierung „*wieder noch ein Stück weit was anderes als Individuelle Förderung*“ (SMI4, Z. 174 f.), weil sich die Binnendifferenzierung „*eher auf den Unterricht bezieht*“ (SMI4, Z. 175 f.), während mit Individueller Förderung über den Unterricht hinaus nicht nur nach Leistung differenziert werden kann, sondern auch noch Neigungen gefördert werden können, wie es an der Schule im Rahmen der Begabungsförderung erfolgt (vgl. SMI4, Z. 162–168).

Entsprechend unterscheidet die Lehrperson Friedrich zwischen Individueller Förderung und Binnendifferenzierung, wobei sich laut ihren Aussagen Individuelle Förderung auf den außerunterrichtlichen Bereich und das Fördern von Neigungen und Binnendifferenzierung auf den unterrichtlichen Bereich und die Differenzierung nach Leistungen bezieht. Begründet wird diese Unterscheidung zwischen Binnendifferenzierung und Individueller Förderung sowie zwischen innerunterrichtlichem und außerunterrichtlichem Bereich damit, dass Angebote für jeden einzelnen Schüler bzw. jede einzelne Schülerin, das Fördern von Neigungen im Unterricht nicht umzusetzen sind, während Angebote für Gruppen, die auf einem Niveau sind, laut

der Aussage von Friedrich durchaus machbar sind (vgl. SMI4, Z. 256–260). Individuelle Förderung wird von Lehrkraft Friedrich hier somit als zielgruppenorientierte Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern verstanden, wobei laut Friedrich der Schwerpunkt der Individuellen Förderung auf der Förderung von Neigungen der Schülerinnen und Schüler liegt. Zudem wird die Individuelle Förderung von Lehrkraft Friedrich, die Förderung der Neigungen der Schülerinnen und Schüler aus dem Unterricht herausgenommen und in den außerunterrichtlichen Bereich – hier in die Begabungsförderung der Schule – ausgegliedert.

Während des Interviews spricht Lehrkraft Friedrich vor allem über die Umsetzung von Differenzierung in ihrem Fachbereich und in diesem Zusammenhang auch über die Unterschiede zwischen Differenzierung und Individueller Förderung.

Auch die Lehrkraft Baum nimmt während des gesamten Interviews eine Begriffskorrektur bei der Beantwortung der Fragen vor:

„ich bin Koordinatorin bei der Indiv. bei der Begabungsförderung“ (SMI2, Z. 7).

So spricht die Lehrperson Baum in ihren Antworten nicht von Individueller Förderung, sondern von Begabungsförderung. Entsprechend bezieht sich ein Großteil der Aussagen auf die Begabungsförderung, sodass das Interview mit der Lehrkraft Baum vor allem einen Einblick in den Ablauf der Begabungsförderung und den Umgang mit interessierten und begabten Schülerinnen und Schülern vermittelt. Der Grund dafür liegt darin, dass die Lehrkraft Baum in der Koordination der Begabungsförderung für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zuständig ist und weniger für die leistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen:

„bei den Kindern die Probleme haben, haben wir so etwas wie ein Nachhilfenetz, haben wir besondere Förderung, da bin ich auch aktiv, aber weniger“ (SMI2, Z. 18–20).

Zudem ist die Lehrkraft Baum vor vielen Jahren gezielt für die Weiterentwicklung und Unterstützung der Begabungsförderung eingestellt worden und arbeitet entsprechend von Beginn an in der Begabungsförderung des Gymnasiums mit:

„[die Schulleitung] hat halt immer wieder Leute gesucht, die sie da unterstützen oder hat dafür gesorgt, dass halt jemand kommt, so wie ich, ich hatte halt besondere Kontakte zur Universität, habe halt viel zusammengearbeitet mit dem Fachbereich (Fach), mit der (Fach)“ (SMI2, Z. 224–228).

Lehrkraft Krüger legt dagegen von Beginn an den Fokus auf die Förderung der Schüler und Schülerinnen in der Begabungsförderung. Diese Fokussierung zieht sich dabei durch das gesamte Interview, sodass sogar die Nachhilfenetze, die Maßnahme zur Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern, aus Sicht der Begabungsförderung erklärt werden:

„und zwar ist das so, ich habe es am Anfang angedeutet, dass so ein bisschen die Begabungsförderung eben halt auch im Sinne von ‚die Guten fördern die Schlechten‘ funktionieren kann. Und zwar hat sich innerhalb der Projekte, die wir da verfolgen, so eine Projektart, die nennt sich ‚Nachhilfenetze‘ etabliert“ (SMI1, Z. 142–145).

Entsprechend fällt auch in diesem Interview in den Antworten selten der Begriff der Individuellen Förderung und das Interview gibt ebenfalls vor allem Einblicke in die Begabungsförderung. Allerdings setzt Lehrkraft Krüger dabei andere Schwerpunkte als Lehrkraft Baum, was damit zusammenhängt, dass Lehrkraft Krüger die Begabungsförderung an der Schule eingerichtet und etabliert hat. Entsprechend hat Lehrkraft Krüger einen anderen, tieferen Einblick in die Begabungsförderung und alle damit verbundenen Entscheidungen und Entwicklungen in den letzten Jahren:

„im Grunde genommen war es eigentlich nicht im Zuge, sondern parallel zu der Entwicklung, die es hier in Niedersachsen genommen hat, als ich (Jahreszahl) hier an die Schule gekommen bin und [die Begabungsförderung] ins Leben gerufen habe, dass wir uns einerseits eingebunden haben in die vom Land Niedersachsen eingerichteten, in einen der Kooperationsverbände und andererseits auch in hohem Maße die Förderung besonders interessierter und begabter Schüler hier an der Schule vorwärts getrieben haben“ (SMI1, Z. 9–16).

Lehrkraft Baum bezeichnet die Begabungsförderung sogar als „Baby“ (SMI2, Z. 220) und „Steckenpferd“ (SMI2, Z. 223) von Lehrkraft Krüger.

In den Interviews mit der Lehrperson Becker sowie mit dem Schulleitungsmitglied Müller finden sich hingegen keine besonderen Auffälligkeiten hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten oder der Ausrichtung der Interviews auf spezielle Themenschwerpunkte. Sowohl Lehrperson als auch Schulleitungsmitglied greifen in ihren Aussagen den Begriff der Individuellen Förderung auf und verwenden den Begriff auch, wenn sie von der Begabungsförderung oder den Nachhilfenetzen und der Arbeit dort berichten.

Die Perspektive auf die Mesoebene des Schillergymnasiums

Wie Lehrperson Friedrich nennt auch das Schulleitungsmitglied Müller den Begriff der Binnendifferenzierung. Müller verwendet den Begriff der Binnendifferenzierung in Verbindung mit dem Thema Unterrichtsqualität, bezieht ihn entsprechend auf den unterrichtlichen Bereich ohne aber, wie die Lehrperson Friedrich, zwischen den Begriffen Individuelle Förderung und Binnendifferenzierung zu unterscheiden: *„Individuelle Förderung, das ist ja Binnendifferenzierung“* (SME, Z. 148). Somit besteht für das Schulleitungsmitglied Müller im Hinblick auf das Verständnis scheinbar kein Unterschied zwischen den Begriffen Individuelle Förderung und Binnendifferenzierung, was sich auch daran zeigt, dass der Begriff der Binnendifferenzierung nur an dieser einen Stelle genannt wird und das Schulleitungsmitglied ansonsten sowohl

bei Aussagen zum Fördern und Fordern innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts nur von Individueller Förderung spricht.

Die Perspektive auf die Mikroebene des Schillergymnasiums

Verwendung der Begriffe Fördern und Fordern am Schillergymnasium

Ebenfalls erwähnenswert ist die Verwendung der Begriffe Fördern und Fordern in den Aussagen der Experten und Expertinnen des Schillergymnasiums. Während Lehrkraft Becker davon spricht, dass die talentierten, leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler gefordert und die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollen (vgl. SMI3, Z. 24–26), sprechen die anderen Experten und Expertinnen sowohl von Fördern bei den leistungsstärkeren als auch von Fördern bei den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Entsprechend arbeiten die Experten und Expertinnen nicht mit dem traditionellen bzw. engen Förderbegriff, dem eher solche Maßnahmen vorbehalten sind, die auf den Abbau von Defiziten zielen, sondern weiten den Förderbegriff aus und verbinden ihn, wie in den bildungspolitischen Vorgaben, mit einer positiven Konnotation. Fördern gilt am Schillergymnasium entsprechend nicht als Form der Unterstützung, mit der spezifische Defizite und auch spezifische Zielgruppen angesprochen werden sollen, sondern auch als gezielte Förderung aller Begabungen (vgl. dazu auch Trautmann/Wischer 2014, S. 108). Somit ist der Begriff der Förderung am Schillergymnasium nicht negativ besetzt und wird sowohl im Hinblick auf leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schüler und Schülerinnen verwendet. Eine Trennung der Begriffe Fördern und Fordern wird in den Interviews nur vorgenommen, um die Unterschiede zwischen den Maßnahmen für die leistungsstärken und leistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen herauszustellen:

„und dann macht man als Schule sowohl Förderunterricht als auch in Anführungszeichen Förderunterricht, also die Begabungsförderung [...] dass wir also Förderunterricht haben, also für die Leistungsstärkeren eben auch eine Begabungsförderung, wo die eben auch richtig gefordert werden“ (SME, Z. 11–15).

Um im Sprachgebrauch der Schule zu bleiben und die positive Konnotation aufzugreifen, wird im Folgenden ebenfalls nicht zwischen den Begriffen Fördern und Fordern unterschieden und generell sowohl von der Förderung von leistungsstärkeren als auch von der Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern gesprochen.

Die Perspektive auf die Mikroebene des Schillergymnasiums

Schulspezifisches Verständnis von Individueller Förderung am Schillergymnasium

Trotz der Auffälligkeiten im Umgang mit dem Begriff der Individuellen Förderung formulieren alle Experten und Expertinnen ein zentrales schulspezifisches Verständnis von Individueller Förderung. So verweisen sowohl Lehrkraft Friedrich – „*die Schule fährt zwei Konzepte*“ (SMI4, Z. 23) – als auch Lehrkraft Becker – „*ich denke das ist ein Verständnis, was auf zwei Füßen beruht*“ (SMI3, Z. 23 f.) – auf ein zweigeteiltes Verständnis von Individueller Förderung, nämlich sowohl auf die Förderung von schwächeren Schülern und Schülerinnen als auch von stärkeren Schülerinnen und Schülern (vgl. SMI3, Z. 23–34; SMI4, Z. 23–28). Lehrkraft Krüger nennt dagegen ausschließlich die Forderung der leistungsstarken Schüler und Schülerinnen und weist in diesem Zusammenhang auch direkt auf die mit der Forderung der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler verbundenen schulspezifischen Besonderheiten hin, die das Schillergymnasium von anderen Schulen unterscheidet:

„also ein wesentliches Ziel oder auch Rahmenbedingung unserer Überlegungen ist, dass wir zwar einerseits die entsprechenden Schüler fördern, aber sie nicht aus ihrem sozialen Umfeld herausreißen, sie isolieren wollen. Und das Mittel, das wir dazu einsetzen ist, dass wir nicht nur eine Spitzengruppe fördern, sondern in einem fließenden Übergang einen nennenswerten Teil von Schülern. Das läuft darauf hinaus, dass wir bei uns in der Größenordnung jedes Jahr 20 bis 25 Prozent in der Gruppe der Begabungsförderung haben. Und dadurch, das was zumindest in den ersten Jahren eigentlich in vielen Schulen der Begabungsförderung im Wege stand, nämlich, dass die Schüler gar nicht wollten, weil sie das Gefühl hatten isoliert zu werden, das ist bei uns nur ganz vereinzelt aufgetreten“ (SMI1, Z. 22–31).

Die Lehrperson Baum nennt dagegen erst einmal einen als Grundverständnis zu verstehenden Aspekt, indem sie feststellt, „*dass Individuelle Förderung heißt, dass Kinder erstmal da aufgefangen werden wo sie sind*“ (SMI2, Z. 14 f.), und nimmt dann ebenfalls eine Fokussierung vor:

„dass man vor allem bei Kindern die einen besonderen Förderbedarf haben, entweder Kinder, die halt besonders schlecht sind oder Kinder die halt besonders gut sind, dass man da besonders unterstützt“ (SMI2, Z. 15–18).

Individuelle Förderung ist somit am Schillergymnasium auf leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler fokussiert und nicht auf die individuelle Förderung aller Schüler und Schülerinnen ausgerichtet. Somit kann Individuelle Förderung am Schillergymnasiums als zielgruppenorientierte Individuelle Förderung, als Fördern von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern beschrieben werden.

Die Perspektive auf die Mesoebene des Schillergymnasiums

In den Aussagen der Schulleitung finden sich neben dem Begriff der Binnendifferenzierung sowohl das auf der Mikroebene herausgearbeitete schulspezifische Verständnis von Individu-

eller Förderung – Fördern und Fordern – als auch das von Lehrkraft Baum angesprochene Grundverständnis, jeden Schüler und jede Schülerin dort abzuholen, wo er bzw. sie steht. So äußert das Schulleitungsmitglied Müller zu Beginn ebenfalls, dass das Verständnis von Individueller Förderung „*ich muss jedem Kind gerecht werden*“ (SME, Z. 24) ist, um dann wenig später auch eine Fokussierung – „*sowohl den Leistungsstarken als auch den Leistungsschwächeren*“ (SME, Z. 24 f.) – vorzunehmen. Entsprechend muss auch auf der Mesoebene des Schillergymnasiums trotz des angesprochenen Grundverständnisses von Individueller Förderung – „*ich muss jedem Kind gerecht werden*“ (SME, Z. 24) – von einer zielgruppenorientierten Individuellen Förderung gesprochen werden.

Zudem findet sich in den Aussagen des Schulleitungsmitglieds Müller auch noch ein persönliches Verständnis von Individueller Förderung bzw. eine eigene Interpretation davon, was es bedeutet, dass die Schule jedem Schüler bzw. jeder Schülerin gerecht werden soll und wie dieser Anspruch an der Schule noch besser umgesetzt werden kann. So bedeutet für Schulleitungsmitglied Müller der Anspruch, jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht zu werden, auch, dass den Schülerinnen und Schülern, die das Gymnasium nicht schaffen können, Alternativen und andere Wege aufgezeigt werden können. Entsprechend diesem persönlichen Verständnis hat Schulleitungsmitglied Müller angefangen, ein Beratungskonzept an der Schule aufzubauen, und setzt sich auch bei der Weiterentwicklung der Schule gezielt für den Ausbau der Beratung ein.

Somit lässt sich festhalten, dass die am Schillergymnasium befragten Experten und Expertinnen der Meso- und Mikroebene Individuelle Förderung als zielgruppenspezifische Förderung verstehen, die sowohl durch Maßnahmen für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler als auch für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler umgesetzt wird. Zudem wird, wie die Aussagen zum Begriff der Binnendifferenzierung zeigen, am Schillergymnasium bei der Individuellen Förderung zwischen dem unterrichtlichen und dem außerunterrichtlichen Bereich unterschieden.

Demnach wird der Anspruch des Niedersächsischen Schulgesetzes, nach dem jeder Schüler und jede Schülerin begabungsgerecht individuell gefördert werden soll, an der Schule zielgruppenorientiert umgesetzt, um leistungsstarke Schüler und Schülerinnen zu fordern und leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen zu unterstützen und zu fördern. Zudem versucht das Schillergymnasium Schülerinnen und Schüler, die nicht dem Leistungsbereich des Gymnasiums entsprechen, mit Hilfe einer Beratung, bei der ihnen Alternativen zum Gymnasium und andere Wege aufgezeigt werden, gerecht zu werden.

V.7.1.2. Unterkategorie: Rechtliche Aspekte der Individuellen Förderung

Die Perspektive auf die Mesoebene des Schillergymnasiums

Diese zielgruppenorientierte Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern erfolgt dabei, obwohl sich das befragte Mitglied der Schulleitung zum einen des Anspruchs der Individuellen Förderung – „jedem Schüler gerecht werden“ (SME, Z. 24) – bewusst ist und zum anderen sich auch die Umsetzung der Individuellen Förderung laut den Aussagen des Schulleitungsmitglieds Müller am Niedersächsischen Schulgesetz orientiert, indem die begabungsgerechte Individuelle Förderung aller Schüler und Schülerinnen verankert ist. So wird die im Niedersächsischen Schulgesetz in Verbindung mit Individueller Förderung verwendete Sollbestimmung von der Schulleitung laut der Aussage von Schulleitungsmitglied Müller als eine Verpflichtung der Schulen, auf Individuelle Förderung zu achten, gesehen, von der nur in ganz bestimmten, der Schulleitung aber nicht bekannten Fällen abgewichen werden kann, wie Schulleitungsmitglied Müller deutlich macht:

„juristisch ist das so, das soll eigentlich schon müssen ist, das ist so, also klar und deutlich, also soll ist im Grunde, da steht ja nicht kann, sondern soll ist im Grunde schon eine klare, ne glasklare normative Form, also soll müsste schon heißen ich müsste aus ganz speziellen Gründen davon abweichen, die mir aber nicht weiter bekannt sind. Also warum soll ich davon abweichen, soll heißen wir müssen machen“ (SME, Z. 457–461).

Auch atypische Fälle, bei denen, wie im Vorfeld, erarbeitet, bei einer Sollbestimmung von der Umsetzung abgewichen werden kann, sind Müller nicht bekannt (vgl. SME, Z. 463–473). Entsprechend muss die Schule, wie Müller feststellt, ihre Schüler und Schülerinnen individuell fördern (vgl. SME, Z. 457–461).

Bei der Umsetzung der Individuellen Förderung orientiert sich die Schulleitung am Rechtsrahmen des Rechtsstaates, in dem die Schulen, so die Aussage des Schulleitungsmitglieds Müller, gewisse Möglichkeiten und Freiheiten haben (vgl. SME, Z. 493–496). Bei der Ausgestaltung dieser Möglichkeiten und Freiheiten ist die Schulleitung allerdings an die ihnen zugeordneten Ressourcen gebunden, wie Müller deutlich macht:

„ja, also der Rahmen ist klar und jetzt ist die Frage eben und da muss man natürlich, würde ich sagen, einmal pädagogisch argumentieren und einmal statistisch-materiell. Also ich habe, wir sind ja sozusagen eine öffentliche Schule, wir bekommen ja Ressourcen zugewiesen [...]. Ich kann jeden Euro nur einmal ausgeben, ich kann jetzt nicht sagen, liebe Leute, ihr müsst jetzt noch fünf Stunden pro Woche mehr arbeiten, das ist ja völliger Wahnsinn, das geht ja nicht. Also ich habe sozusagen Mittel und da muss man eben auch wirtschaften und dann muss das eben auch bezahlt werden in Anführungszeichen“ (SME, Z. 502–510).

Somit lässt sich für die Mesoebene festhalten, dass die Schulleitung weiß, dass laut den bildungspolitischen Regelungsvorgaben alle Schüler und Schülerinnen individuell gefördert werden müssen. Die Umsetzung innerhalb des durch den Rechtsstaat vorgegebenen Rechts-

rahmens bietet den Schulen dabei viele Freiheiten und Möglichkeiten, die aber durch die der Schule bereitgestellten Ressourcen beeinflusst bzw. eingeschränkt werden. Die Schulleitung muss bei der Umsetzung der Individuellen Förderung also darauf achten, dass die Umsetzung der Individuellen Förderung in einem gewissen Rahmen bleibt und die finanziellen Mittel nicht überschritten werden. Entsprechend ist die Umsetzung von Individueller Förderung zwar den Einzelschulen überlassen, sie werden aber aufgrund der Ressourcen und der damit verbundenen wirtschaftlichen Aspekte eingeschränkt und müssen bei der Umsetzung überlegen, wie das Geld am effektivsten („*ich kann jeden Euro nur einmal ausgeben*“, SME, Z. 508) verwendet werden kann.

Die Perspektive auf die Mikroebene des Schillergymnasiums

Auch die Experten und Expertinnen der Mikroebene wurden nach den bildungspolitischen Regelungsvorgaben, die die Grundlage ihrer Arbeit bildet gefragt. Dabei zeigte sich, dass der Anspruch des Niedersächsischen Schulgesetzes – anders als bei der Vorbereitung der schultheoretischen Mehrebenenperspektive vermutet – nicht nur der Schulleitung und damit den verantwortlichen Personen für die Gestaltung und Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule bekannt ist, sondern auch einigen die Individuelle Förderung auf der Mikroebene umsetzenden Lehrkräften, wie die Aussagen der Lehrkräfte Baum und Becker zeigen:

„erst einmal ist natürlich im Schulgesetz verankert, dass die Förderung eines jeden Schülers Priorität hat bzw. bewerkstelligt werden muss und natürlich ist die Ausführung dieser Forderung, dieses Erlasses von Schule zu Schule unterschiedlich und auch nicht in allen Fällen immer gewährleistet. Auch hier wird es natürlich in einer 5. Klasse, die doch sehr heterogen ist [...], dann muss geschaut werden, inwieweit wir noch individueller, noch intensiver uns auf dieses Klientel stürzen können. Aber das erstmal die Vorgaben, die im Schulgesetz stehen und auch im Erlass der Arbeit der Jahrgänge 5–10, dort ist auch verankert, dass eben die Individuelle Förderung stattfinden soll“ (SMI3, Z. 40–54).

Der Lehrperson Becker, die als einzige einen direkten Bezug zum Niedersächsischen Schulgesetz und dem Erlass für die Arbeit am Gymnasium herstellt, ist hier entsprechend bewusst, dass das Schulgesetz die Individuelle Förderung vorgibt und die Angaben zur Ausführung des Schulgesetzes im Erlass enthalten sind. Dabei zeigt sie direkt auf, dass die Umsetzung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben nicht problemlos möglich ist und auch nicht immer gelingt. Zudem macht sie indirekt darauf aufmerksam, dass es bei der Umsetzung an den Schulen zu Anpassungs- und damit zu Rekontextualisierungsprozessen kommt, da „*natürlich [...] die Ausführung dieser Forderung, dieses Erlasses von Schule zu Schule unterschiedlich [ist]*“ (SMI3, Z. 42 f.).

Lehrperson Baum, die, obwohl sie keinen direkten Bezug zu den bildungspolitischen Regelungsvorgaben herstellt, den Anspruch des Niedersächsischen Schulgesetzes ebenfalls kennt, macht dagegen nicht nur auf mögliche Rekontextualisierungsprozesse an den Einzelschulen

aufmerksam, sondern beschreibt direkt die schulspezifische Anpassung und Weiterentwicklung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben des Schillergymnasiums:

„wir sind ja angehalten individuell zu fördern, das ist ja so festgeschrieben, aber wir haben halt einfach, das war es eigentlich schon. Aber das, was wir hier leisten, geht sicherlich weit darüber hinaus, weil das was halt bildungspolitisch vorgegeben ist, sind ja eigentlich erstmal nur, oder an den meisten Schulen wird das in Form von differenziertem Unterricht umgesetzt. Also, dass man im Unterricht tatsächlich darauf eingeht, das Kinder unterschiedliche Bedürfnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten haben und so eine Begabungsförderung wie wir sie haben, wo systematisch Listen, systematisch diese Kinder immer wieder geschoben, ermuntert werden, ermutigt werden mehr zu leisten, das geht sicherlich, denke ich mal, darüber hinaus, was gefordert ist“ (SM12, Z. 43–53).

Entsprechend zeigen sich zwei Sichtweisen auf die bildungspolitischen Regelungsvorgaben. Während Lehrkraft Becker eher auf die Schwierigkeiten der Umsetzung der Vorgaben aufmerksam macht und Bedenken äußert, ob und wie die geforderte Individuelle Förderung eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin in heterogenen Klassen gewährleistet werden kann, entsprechend ein Passungsproblem zwischen Anspruch und dem schulischen Alltag aufzeigt, offenbart Lehrkraft Baum Flexibilität im Umgang mit den bildungspolitischen Regelungsvorgaben. Die Vorgaben und damit der Anspruch werden laut ihrer Aussage nicht nur an die schulischen Bedürfnisse angepasst und umgesetzt, sondern der Anspruch wird sogar noch erweitert, indem nicht nur auf die unterschiedlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht eingegangen wird, sondern dass das Ganze systematisch umgesetzt wird. Allerdings bezieht Lehrkraft Becker ihre Bedenken auf die Umsetzung der Individuellen Förderung im Unterricht, hier speziell bezogen auf die Umsetzung in den laut ihr doch sehr heterogenen fünften Klassen, während Lehrkraft ihre Aussagen auf die Begabungsförderung der Schule und damit auf eine außerunterrichtliche Maßnahme bezieht, die sich zum einen erst an Schülerinnen und Schüler ab der sechsten Klasse und zum anderen auch nicht an alle Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums richtet. Somit zeigt sich hier erneut, dass die Schule bei der Individuellen Förderung zwischen der Förderung im Unterricht und der Förderung außerhalb des Unterrichts unterscheidet und dass, wie bereits bei Lehrkraft Friedrich deutlich geworden ist, die Umsetzung des Anspruchs der Individuellen Förderung im Unterricht schwerfällt bzw. scheinbar nicht umsetzbar ist.

Die Lehrkraft Friedrich nennt dagegen den Qualitätsrahmen Schulqualität und die darin enthaltenen Kriterien für guten Unterricht als Grundlage der Individuellen Förderung:

„na gut, es gibt einen Orientierungsrahmen Schulqualität natürlich und der sagt uns, wie guter Unterricht auszusehen hat, mit bestimmten Kriterien, die darin festgehalten sind. Und da ist unter anderem auch von Förderung oder Differenzierung die Rede“ (SM14, Z. 33–37).

Entsprechend verbleibt Friedrich auch hier in seinen Begrifflichkeiten Förderung oder Differenzierung und argumentiert wie im gesamten Interview auch hier nicht direkt in Bezug auf Individuelle Förderung, sondern auf seinen Unterricht.

Lehrkraft Krüger stellt dagegen keine direkten Bezüge zu den bildungspolitischen Regelungsvorgaben her. Stattdessen antwortet Krüger auf die Frage nach den bildungspolitischen Regelungsvorgaben, den Grundlagen der schulischen Förderarbeit mit einem pädagogischen Modell zur Förderung von begabten und interessierten Schülern und Schülerinnen: „*im Wesentlichen arbeiten wir mit ‚Enrichment‘*“ (SMI1, Z. 38).

Hier lässt sich ausgehend von der Rolle, die Krüger im Kontext der Begabungsförderung hat, und den in diesem Zusammenhang getätigten Aussagen zum Aufbau und Weiterentwicklung der Begabungsförderung davon ausgehen, dass Lehrkraft Krüger hier indirekt auf die Vorgaben der KMK zur begabungsgerechten Individuellen Förderung verweist, in denen Enrichment-Programme als eine von drei möglichen Formen zur begabungsgerechten Förderung genannt werden. Allerdings kann es an dieser Stelle auch sein, dass er mit dieser Antwort weitere Fragen zu Gesetzen und rechtlichen Aspekten umgehen wollte, da die Vorgaben der KMK nicht bekannt sein müssen, um die im Rahmen der Begabungsförderung vorgenommenen Maßnahmen als Enrichment zu bezeichnen.

Somit zeigt sich hier sowohl im Hinblick auf die Lehrkräfte Baum und Friedrich als auch im Hinblick auf die Lehrkraft Krüger, dass die Akteure und Akteurinnen der Mikroebene des Schillergymnasiums durchaus bildungspolitische Regelungsvorgaben kennen, diese aber in Verbindung zur Aufgabe bzw. Rolle an der Schule stehen. Auch bei der Lehrkraft Becker, die die gleiche Stelle bzw. Aufgabe wie Lehrkraft Baum innehat, lässt sich dieser Zusammenhang vermuten, da sie ebenfalls, wie Lehrkraft Baum, mit dem Anspruch und damit mit dem Niedersächsischen Schulgesetz argumentiert. Zudem zeigt sich am Beispiel der Lehrkräfte Baum und Becker, dass die bildungspolitischen Regelungsvorgaben und damit der Umgang damit – die Möglichkeiten und Grenzen – unterschiedlich wahrgenommen werden und entsprechend auch die Auslegung unterschiedlich erfolgt.

V.7.1.3. Unterkategorie: Argumente für die Umsetzung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Neben der Umsetzung des Anspruchs des Niedersächsischen Schulgesetzes, der sich sowohl auf der Meso- und Mikroebene zeigt, werden weitere vielfältige Argumente für die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schillerschule von den Experten und Expertinnen genannt. Auffällig ist jedoch, dass sich die Argumente, die sich im Allgemeinen auf die Um-

setzung der Individuellen Förderung an der Schule beziehen, vor allem in den Aussagen des Schulleitungsmitglieds Müller zu finden sind.

Die Perspektive auf die Mesoebene des Schillergymnasiums

So weist das Schulleitungsmitglied Müller neben dem gesetzlichen Anspruch als Grundlage der schulischen Förderarbeit auch auf die tatsächliche Notwendigkeit eines veränderten Unterrichts hin, in welchem die Lernenden – anders als früher – entsprechend ihren Fähigkeiten in den Blick genommen und unterstützt werden müssen:

„also die Zeiten, als ein Lehrer seinen Unterricht gemacht hat und ihm völlig egal war was rechts und links ist, die sind völlig vorbei. Also im Grunde ist das an dieser Schule eben auch so wie an praktisch allen anderen. Also jeder muss sozusagen seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden“ (SME, Z. 25–28).

Als Argument für die notwendige Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens nennt Müller die Veränderungen in der Schülerschaft, auf die mit einem veränderten Unterricht, der weg vom Gleichschritt hin zur Differenzierung geht, reagiert werden muss:

„also unglaubliche Unterschiede bei den Schülern und deswegen sind die Gründe eigentlich ganz einfach. Die Lehrer merken das natürlich und wollen natürlich den Kindern gerecht werden, denn Berufszufriedenheit als Lehrer habe ich ja nur, wenn ich gute Arbeit mache. Das heißt die Lehrer merken, das funktioniert so nicht mehr, als ich nehme das Buch und mache die Aufgaben und alle kommen gleich gut mit. Es funktioniert überhaupt nicht mehr, das heißt, also ich muss mir was einfallen lassen, um den Kindern einfach gerecht zu werden. Das ist die Ursache, weil die merken es funktioniert nicht. Also wenn man zum Beispiel schon 20 Jahre (Fach) gemacht hat, hatte man eine 8 Klasse mit 25 Kindern und das war überhaupt kein Problem, hatte man höchsten Mal ein Kind was irgendwie nicht ging. Wenn Sie es heute machen, (Fach) oder (Fach), das ist ein himmelweiter Unterschied, das würde nie mehr funktionieren. Da würden die Kinder über Tische und Bänke gehen, wenn Sie das machen würden. Sie müssen immer die fünf das, die drei das, die anderen können das erst einmal machen. Und das einfach der Grund, der Grund ist einfach, das es nicht funktioniert mehr wie früher, es geht einfach nicht“ (SME, Z. 87–98).

Entsprechend lassen sich hier im Allgemeinen auf der einen Seite die Leistungsheterogenität der Schülerschaft, die sich, ausgehend von den Erfahrungen der Schulleitung, in den letzten Jahren vergrößert hat und ein Unterrichten ohne Differenzierungsmaßnahmen unmöglich macht, und auf der anderen Seite aber auch die sich daraus ergebende veränderte Lehrerrolle mit anderen Anforderungen, um Schülern und Schülerinnen gerecht zu werden und Berufszufriedenheit zu erlangen, als Gründe für die Notwendigkeit der Individuellen Förderung anführen. Auffällig ist hier, dass die Schulleitung zwar auf die Notwendigkeit der Individuellen Förderung – *„jeder muss sozusagen seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden“* (SME, Z. 25 f.) – aufmerksam macht, bei der konkreten Beschreibung der veränderten Unterrichtssituation aber nicht mehr den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin in den Blick nimmt, sondern Gruppen bildet – *„die fünf das, die drei das, die anderen können das erst einmal machen“* (SME, Z. 96 f.). Entsprechend zeigt sich bereits in der Argumentation für

Individuelle Förderung am Schillergymnasium eine Anpassung des Anspruchs der bildungspolitischen Regelungsvorgaben an die schulische Realität. Anstatt dass alle Schüler und Schülerinnen entsprechend ihren Begabungen und Bedürfnissen in den Blick genommen werden, beschreibt Schulleitungsmitglied Müller eine leistungsbezogene Differenzierung innerhalb des Unterrichts, wie sie auch Lehrkraft Friedrich in ihren Aussagen zur Unterscheidung von Binnendifferenzierung und Individueller Förderung vornimmt.

Bezogen auf die Schulform des Gymnasiums lassen sich zudem, ausgehend von den Beschreibungen der Schulleitung, aber auch bildungspolitische Entscheidungen (wie die Rückkehr zu G9 oder Inklusion) sowie gesellschaftliche Veränderungen (wie das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern) als Gründe für die Notwendigkeit der Individuellen Förderung anführen (vgl. SME, Z. 104–113).

Die von der Schulleitung aufgeführten Argumente und die damit verbundenen Beschreibungen, die mit Blick auf den Diskurs zur Individuellen Förderung weder neu noch spezifisch für das Schillergymnasium sind, machen deutlich, dass der Bedarf für heterogenitätssensiblere Strukturen am Schillergymnasium durchaus gegeben ist und auf der Mesoebene auch bekannt ist, die Umsetzung des Anspruchs aber an der Schule trotz der aufgezeigten Notwendigkeit der Individuellen Förderung angepasst wird und eine leistungsbezogene Differenzierung anstelle einer Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen entsprechend ihren individuellen Begabungen und Bedürfnissen erfolgt.

Die Perspektive auf die Mikroebene des Schillergymnasiums

Auch die Lehrperson Friedrich macht auf die Notwendigkeit der Individuellen Förderung am Schillergymnasium aufmerksam, da laut ihrer Aussage die Schülerschaft immer heterogener wird und damit verbunden auch die Differenz in der Leistung im Laufe der Zeit immer größer geworden ist (vgl. SMI4, Z. 121–126). Zudem kommen, so Lehrkraft Friedrich, immer mehr Schülerinnen und Schüler, die nur eine Realschulempfehlung haben, auf das Schillergymnasium (vgl. SMI4, Z. 126). Dennoch, so führt Friedrich auf, hat die Lehrkraft das Gefühl, dass sich zum einen an der Schule mehr gymnasialempfohlene Schülerinnen und Schüler als an anderen Schulen befinden (vgl. SMI4, Z. 190 f.) und dass zum anderen die Schülerinnen und Schüler des Schillergymnasiums im Vergleich zu anderen Schulen und trotz der von der Makroebene vorgegebenen Kerncurricula ein höheres Leistungsniveau haben (vgl. SMI4, Z. 196 f.).

Entsprechend lassen sich auch hier als Argument für Individuelle Förderung die zunehmende Leistungsheterogenität sowie das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern (mehr Schülerin-

nen und Schüler mit Realschulabschluss als früher) festhalten. Die Zunahme der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Realschulempfehlung wird auch von der Lehrkraft Baum angesprochen, die in diesem Zusammenhang darauf hinweist, dass die Schule, die vor zwei bis drei Jahren fast nur Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlung hatte (vgl. SMI2, Z. 325 f.), „*dieses Jahr zum ersten Mal mehr Schüler mit Realschulempfehlung hat*“ (SMI2, Z. 326 f.), sie sich die Gründe dafür aber nicht erklären kann (vgl. SMI2, Z. 326).

Somit zeigt sich auch auf der Mikroebene, dass der Bedarf für heterogenitätssensiblere Strukturen gegeben ist und dieser Bedarf den Lehrkräften wie der Schulleitung auch bekannt ist. Auffallend ist hier die explizite Erwähnung der Zunahme der Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung, was einerseits zeigt, dass die damit verbundene Zunahme der Heterogenität durch diese Schülerinnen und Schüler den Lehrerinnen und Lehrern Sorge bereitet und dass andererseits die auf der Makroebene vorgegebenen Leistungsbereiche der begabungsgerechten Schulformen in den Köpfen der Lehrkräfte verankert sind. Es wird hier zwischen den verschiedenen Leistungsbereichen – zwischen Schülerinnen und Schülern mit Gymnasialempfehlung und Schülerinnen und Schülern mit Realschulempfehlung – unterschieden, was darauf hindeutet, dass die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler nicht als Chance oder Bereicherung wahrgenommen wird, sondern als Belastung gesehen wird.

V.7.1.4. Unterkategorie: Maßnahmen zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Deutlich werden sowohl die Absicherung des Leistungsbereichs am Schillergymnasium als auch die Fokussierung der Individuellen Förderung auf die leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler auch durch die Aussagen der Experten und Expertinnen der Meso- und Mikroebene zu den Maßnahmen der Individuellen Förderung. Aufgrund der Aussagen der Experten und Expertinnen wurde die Unterkategorie „Maßnahmen zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium“ in die Subkategorien „Maßnahmen zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium“, „Maßnahmen zur Individuellen Förderung im Unterricht des Schillergymnasiums“ und „Beratungsangebot zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium“ ausdifferenziert, die dann jeweils entsprechend den Aussagen noch weiter ausdifferenziert worden sind.

Die Perspektive auf die Mesoebene des Schillergymnasiums

Maßnahmen zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Bezogen auf die Frage nach den Maßnahmen zur Individuellen Förderung verweist das Schulleitungsmitglied Müller auf die Nachhilfenetze, den Förderunterricht und die Begabungsförderung (SME, Z. 138–140). Entsprechend wurde die Subkategorie „Maßnahmen zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium“ noch einmal in die einzelnen Maßnahmen „Begabungsförderung“, „Nachhilfenetze“ und „Förderunterricht“ ausdifferenziert.

Begabungsförderung

Bedeutung der Begabungsförderung für das Schillergymnasium

Das Schillergymnasium ist laut den Aussagen von Schulleitungsmitglied Müller im Bereich der Begabungsförderung stark und bekannt für eine gut ausgebaute Begabungsförderung. Die Begabungsförderung wird dabei als wichtiges Standbein der Schule definiert (vgl. SME, Z. 193–195).

Verständnis von Begabung am Schillergymnasium

Die für die Begabungsförderung am Schillergymnasium relevanten Begabungen sind laut der Aussage von Schulleitungsmitglied Müller „*sehr weit gestreut*“ (SME, Z. 206). So können Schülerinnen und Schüler auch künstlerisch begabt sein und „*es muss nicht immer die Mathebegabung, das Mathegenie sein*“ (SME, Z. 205–208). Entsprechend ist die Begabungsförderung „*sehr breit gefächert und auf verschiedenen Begabungen ausgerichtet, beispielsweise durch Schulimkerei, Schülerfirma, Sanitätsdienst, Musik, aber eben auch Jugend forscht, MINT, Sprache Zertiline oder Delf*“ (SME, Z. 208–211). Somit findet sich am Schillergymnasium, wie auf der Makroebene auch, ein mehrdimensionales Verständnis von Begabung.

Grenze der Begabungsförderung am Schillergymnasium

Trotz der breiten Ausrichtung und des mehrdimensionalen Verständnisses von Begabungsförderung gibt es bei der Umsetzung eine Grenze, „*wir machen keine Hochbegabtenförderung*“ (SME, Z. 202 f.), wie das Schulleitungsmitglied Müller deutlich macht.

Entsprechend wird ein Leistungsbereich bzw. Förderbereich im Rahmen der Begabungsförderung nach oben abgesteckt, es wird eine Grenze bei der schulischen Förderarbeit gesetzt und hochbegabte Schülerinnen und Schüler fallen hier – wie bei der Perspektive auf die Makro-

ebene bereits vermutet – aus dem Leistungsbereich, den das Gymnasium mit seiner Arbeit abdeckt.

Motiv für die Umsetzung der Begabungsförderung am Schillergymnasium

Als zentrales Motiv für die Umsetzung der Begabungsförderung wird von Schulleitungsmitglied Müller die Anpassung des schulischen Angebots an die die Schule besuchende Klientel genannt. So äußert Müller die Überzeugung, dass die Begabungsförderung genau zur das Gymnasium besuchenden Klientel passt. *„Die sind alle so sozialisiert, dass ich ganz klar sagen würde, es sind eindeutig Mittelschichtskinder mit durchaus relativ hohem Akademikeranteil (...) und dazu passt eben auch unsere Begabungsförderung“* (SME, Z. 287 f.). Zudem rechtfertigt Müller den Schwerpunkt der schulischen Arbeit bzw. der schulischen Ausrichtung auch mit den bildungspolitischen Regelungsvorgaben der Makroebene:

„das Land spricht ja nur noch von Begabungsförderung“ (SME, Z. 192 f.).

„so ist ja auch das Schulgesetz, es steht ja extra drin in Paragraph 32 beim Schulprogramm, dass eben die Schule eben das Einzugsgebiet, die Lage für das Programm berücksichtigen muss. Wir müssen eben auch das anbieten, was die Schüler, die auf diese Schule gehen, auch haben wollen“ (SME, Z. 290–292).

In dem zentralen Motiv der Anpassung des schulischen Angebots zeigt sich entsprechend nicht nur der im Vorfeld vermutete Zusammenhang zwischen der Lage, der die Schule besuchenden Klientel und dem Angebot des Gymnasiums, es zeigt sich auch, dass die bildungspolitischen Regelungsvorgaben an der Schule entsprechend den schulspezifischen Interessen rekontextualisiert werden. Trotz der zunehmenden Leitungsheterogenität, des veränderten Schulwahlverhaltens und der damit einhergehenden Veränderung der Schülerklientel richtet die Schule ihren Arbeitsschwerpunkt auf die bisherige Klientel, ohne die Interessen der anderen Schüler und Schülerinnen direkt in den Blick zu nehmen oder zukünftige Veränderungen zu erwähnen.

Ziele der Begabungsförderung am Schillergymnasium

Das Ziel der Begabungsförderung ist, so die Aussage des Schulleitungsmitglieds Müller, die leistungsstärkeren Schüler und Schülerinnen in den verschiedenen AGs entsprechend ihren Begabungen und Neigungen speziell zu fördern, indem sie richtig gefordert werden (vgl. SME, Z. 307 f.).

Nachhilfenetze

Während die Aussagen zur Begabungsförderung umfassend sind und sich entsprechend ausdifferenzieren lassen, sagt Schulleitungsmitglied Müller zu den Nachhilfenetzen nur, dass es

sie gibt (vgl. SME, Z. 140), nennt aber weder Motive, Ziele noch die Bedeutung der Nachhilfenetze für das Schillergymnasium.

Förderunterricht

Auch die Aussagen des Schulleitungsmitglieds Müller zur Maßnahme des Förderunterrichts sind im Vergleich zu den Aussagen zur Maßnahme der Begabungsförderung gering. Im Gegensatz zur Maßnahme der Nachhilfenetze finden sich in den Aussagen aber auch Angaben zur Umsetzung, den Motiven, den Zielen und den Grenzen des Förderunterrichts.

Umsetzung des Förderunterrichts am Schillergymnasium

Entsprechend der Aussage des Schulleitungsmitglieds Müller „*da haben wir einiges an Förderunterricht*“ (SME, Z. 141 f.) scheint es verschiedene Angebote von Förderunterricht am Schillergymnasium zu geben. Es lässt sich aber in den Aussagen weder im Hinblick auf ein Fach noch im Hinblick auf einen bestimmten Jahrgang ein festes Angebot finden. Allerdings soll der Förderunterricht, so Schulleitungsmitglied Müller, vorrangig in der Oberstufe angeboten werden mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler, die die Oberstufe erreicht haben und in Jahrgang 11 und 12 sind, zum Abitur zu führen (vgl. SME, Z. 156–159). Entsprechend wird an dieser Stelle vermutet, dass der Förderunterricht, wie in den Regelungsvorgaben der Makroebene herausgearbeitet, keine Dauereinrichtung in Bezug auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin am Schillergymnasium ist, sondern sich an den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen orientiert und somit eine zeitlich begrenzte Maßnahme zur Angleichsförderung bzw. zur Unterstützung leistungsschlechterer Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum Abitur ist.

Motiv für die Umsetzung des Förderunterrichts am Schillergymnasium

Als zentrales Motiv für das Angebot von Förderunterricht wird von Schulleitungsmitglied Müller das Erreichen des Abiturs genannt. So äußert Müller, dass die Schule versuchen muss, die Schüler und Schülerinnen, die in Klasse 11 und 12 sind, auch zum Abitur zu führen (vgl. SME, Z. 153–158). Äußerungen zu allgemeinen Motiven des Förderunterrichts bzw. zu den Motiven des Förderunterrichts in der Mittelstufe finden sich im Interview hingegen nicht.

Ziele des Förderunterrichts am Schillergymnasium

Entsprechend sind die Ziele des Förderunterrichts in der Oberstufe die Angleichsförderung, der Ausgleich von Defiziten und die Unterstützung von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen auf dem Weg zum Abitur (vgl. SME, Z. 153–158). Wie bei den Äußerungen zu

den Motiven des Förderunterrichts am Schillergymnasium finden sich in den Äußerungen von Schulleitungsmitglied Müller auch keine Aussagen zu den allgemeinen Zielen des Förderunterrichts bzw. zu den Zielen des Förderunterrichts in der Mittelstufe.

Grenze des Förderunterrichts am Schillergymnasium

In Zusammenhang mit den Äußerungen zur Umsetzung des Förderunterrichts in der Oberstufe macht das Schulleitungsmitglied Müller auch auf die begrenzten Möglichkeiten des Förderunterrichts aufmerksam. So kann laut der Aussage von Müller der Förderunterricht nicht dazu beitragen, dass alle auf Unterstützung angewiesenen Schüler und Schülerinnen das Abitur auch erreichen: „*das Problem ist aber eben, dass es immer ein paar gibt, wo das nicht klappt*“ (SME, Z. 159 f.).

Beratungsangebot

Beratungsangebot zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Um dieser Grenze und den damit verbundenen Problemen zu begegnen, gibt es am Schillergymnasium zudem ein Beratungsangebot, das sich laut den Ausführungen von Schulleitungsmitglied Müller vorrangig an die Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe bzw. an die Schülerinnen und Schüler im Übergang zur Oberstufe richtet. Das Beratungsangebot wird von Schulleitungsmitglied Müller und auch von den Experten und Expertinnen der Mikroebene zwar nicht direkt als Förder- bzw. Fördermaßnahme bezeichnet, aber im Zusammenhang mit dem Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förderung am Schillergymnasium auf beiden Ebenen mehrfach angesprochen:

„ich habe jetzt die Beratung aufgebaut und ich sage Eltern auch immer wieder, jedes Kind hat verschiedene Begabungen und nicht jedes Kind ist begabt für das theoretische Abitur. Und dass es vor allem, dass es andere Wege gibt und dass diese Wege keine Niederlage sind, das ist mein Verständnis“ (SME, Z. 57–61).

Entsprechend versucht die Schule über ein Beratungsangebot auch den Schülern und Schülerinnen gerecht zu werden, die an der Schule sind, aber nicht von den angebotenen Maßnahmen zur Individuellen Förderung erreicht werden, da sie auch mit zusätzlicher Unterstützung nicht oder nur schwer die zentralen Anforderungen am Gymnasium erfüllen können, entsprechend aus dem Leistungsbereich, den die Schule abdecken will und muss, herausfallen und möglicherweise das Abitur nicht schaffen würden. Aufgrund der Aussagen des Schulleitungsmitglieds Müller zu dem Beratungsangebot am Schillergymnasium wurde auch diese Subkategorie ausdifferenziert.

Umsetzung des Beratungsangebots am Schillergymnasium

Das Beratungsangebot, das relativ neu an der Schule ist, ist Schulleitungsmitglied Müller sehr wichtig, sodass Müller die Notwendigkeit der Beratung in der Oberstufe mehrfach im Interview betont:

„ich habe da auch schon lange mit [Name] von der [Firma] drüber gesprochen, der hat nämlich einen Wettbewerb ‚Übergänge Klasse 4/5‘ und ich habe gesagt für Klasse 10/11 muss man das auch mal machen, denn dieser Bereich ist tatsächlich, wird unterschätzt, denn da ist auch viel individuelle Beratung und Förderung nötig“ (SME, Z. 170–173).

Die Beratung, die laut Müller meistens durch die Schulleitung erfolgt (vgl. SME, Z. 530), richtet sich nicht nur an die Schüler und Schülerinnen des Schillergymnasiums, sondern bindet auch die Eltern mit ein. Die Eltern werden im Hinblick auf Alternativen für ihr Kind beraten bzw. es werden ihnen Alternativen empfohlen. Zudem werden durch die Beratung auch die Eltern unterstützt, indem Probleme aufgegriffen und den Eltern im Rahmen der Beratung Hilfestellung gegeben wird:

„denn das ist bei Eltern auch so, wenn sie Probleme haben, muss man ja immer sehen, dass die Eltern ja eben selber Hilfe brauchen, Beratung. Denn im Grunde genommen kommen die damit selber nicht zurecht, das ist ebenso“ (SME, Z. 351 ff.).

Die Beratung der Eltern erfolgt dabei immer in Form von Gesprächen, in denen oft auch mit dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin nach Lösungsmöglichkeiten und Alternativen gesucht wird (vgl. SME, Z. 329–333).

Motiv für die Umsetzung des Beratungsangebots am Schillergymnasium

Aus den Aussagen des Schulleitungsmitglieds Müller wird deutlich, dass die Beratung am Schillergymnasium vorrangig dazu dient, dass leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen hinsichtlich Alternativen und anderer Wege beraten werden. Demnach kommt die Schule dem Anspruch, jedem Schüler bzw. jeder Schülerin gerecht zu werden, ihn bzw. sie begabungsgerecht individuell zu fördern, durch den Ausbau der Beratung indirekt nach, setzt den Anspruch aber bezogen auf die eigenen Bedürfnisse und Interessen um. Dies zeigt sich auch daran, dass die Schule gerne einzelne Schüler und Schülerinnen noch viel früher im Hinblick auf Alternativen beraten würde, damit diese einen anderen Weg einschlagen und nicht am Gymnasium verbleiben:

„und denen müsste man auch schon in Jahrgang 10, wenn man das sieht im 2. Halbjahr auch mal sagen: ‚Ganz ehrlich, also es könnte schwierig werden, schlag mal einen anderen Weg ein und dass dieser andere Weg eben keine Niederlage ist. Denn nichts ist schlimmer, was nützt Ihnen die Individuelle Förderung in Klasse 10 und 11, nachher sitzen die hier 2–3 Jahre und haben keinen Abschluss. Das halte ich für eine völlige Katastrophe“ (SME, Z. 160 ff.).

Dies zeigt sich vor allem darin, dass Schulleitungsmitglied Müller hier von fehlendem Abschluss und völliger Katastrophe spricht, was letztlich nicht stimmt, da in diesem Fall die Schüler und Schülerinnen zwar nicht das Abitur, aber immerhin den Realschulabschluss hätten. Entsprechend ist davon auszugehen, dass die Einrichtung der Beratung nicht nur dazu dient, wirklich jedem Schüler und jeder Schülerin, auch wenn sie nicht dem eigenen Leistungsbereich entspricht, gerecht zu werden, sondern auch dazu, die schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen, nämlich das Abstecken des Leistungsbereichs und das ressourcenorientierte Arbeiten, zu stärken:

„Am Ende des ersten Halbjahr 11 ist schon klar, die müssen nach 10.2 wieder zurück, weil es nicht klappt. Das ist ein verlorenes Jahr und die Ressourcen hätte man auch viel besser anbringen können“ (SME, Z. 177 f.).

Entsprechend lässt sich als Motiv der Einrichtung der Beratung ganz klar die Absicherung des schulischen Leistungsbereichs und die Optimierung der Verwendung der schulischen Ressourcen nennen.

Ziel des Beratungsangebots am Schillergymnasium

Entsprechend ist das Ziel des Beratungsangebots zwar die Beratung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern, dahinter stehen aber schulische Interessen und Zielsetzungen.

Die Perspektive auf die Mikroebene am Schillergymnasium

Auf der Mikroebene werden auf die Frage nach den Maßnahmen zur Individuellen Förderung sowohl die Begabungsförderung zur Förderung von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern als auch die Nachhilfenetze zur Förderung von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen genannt (vgl. z. B. SMI1, Z. 22 f.; SMI4, Z. 23–28). Der Förderunterricht, den Schulleitungsmitglied Müller erwähnt, wird hingegen von keinem der vier Experten bzw. Expertinnen auf der Mikroebene genannt.

Begabungsförderung

Bedeutung der Begabungsförderung für das Schillergymnasium

In allen vier Interviews der Mikroebene wird der Begabungsförderung eine große und besondere Bedeutung für die Schule zugesprochen. Lehrkraft Friedrich macht deutlich, dass ihr Eltern in Gesprächen, am Tag der offenen Tür und an Elternsprechtagen rückmelden, dass sie sich gerade aufgrund der Begabungsförderung für das Schillergymnasium entschieden haben und sie sich daraus die relativ hohen Anmeldezahlen im Vergleich zu anderen Schulen erklärt (vgl. SMI4, Z. 338–343). Auch Lehrkraft Baum betont die Bedeutung der Begabungsförde-

rung für die Schule, die, wie sie sagt, die Schule und den Ruf der Schule ausmacht und von den Eltern geschätzt wird (vgl. SMI2, Z. 275–277). Lehrkraft Becker bezeichnet die Begabungsförderung wie Schulleitungsmitglied Müller auf der Mesoebene als „*wichtiges Standbein*“ (SMI3, Z. 260), welches sich in den letzten Jahren zum wesentlichen Standbein der Schule entwickelt hat und eigentlich auch nicht mehr wegzudenken ist (vgl. SMI3, Z. 260–264). In diesem Zusammenhang betont die Lehrkraft auch die Bedeutung der Begabungsförderung im Hinblick auf den ständigen Konkurrenzkampf mit den anderen Gymnasien, in dem die Begabungsförderung das Schillergymnasium „*gewissermaßen herausstellt oder auch werbewirksam ist*“ (SMI3, Z. 264–270). Diese Bedeutung der Begabungsförderung wird auch von Lehrkraft Friedrich erwähnt, die in diesem Zusammenhang von „*Abgrenzung zu anderen Schulen*“ (SMI4, Z. 147), „*Werbung*“ (SMI4, Z. 147) und „*Außendarstellung der Schule, da man auch Schüler an die Schule bekommen möchte*“ (SMI4, Z. 148 f.) spricht. Schulleitungsmitglied Krüger verweist im Zusammenhang mit der Bedeutung der Begabungsförderung auf das Zitat der Schulinspektoren in der Abschlusspräsentation:

„die Begabungsförderung ist eine Klammer, die die ganze Schule zusammenhält. Und da steckt eigentlich alles drin. Weil wir im Grunde genommen, das ist im Grunde auch so ein bisschen System gewesen, dass wir versucht haben eben halt alle Einzelprojekte, die irgendwo so in jeder Schule in der Luft schwirren, versucht haben in dieses System mit einzubinden und dem Ganzen dadurch eben halt mehr Form zu geben“ (SMI1, Z. 535–539).

Angebote im Rahmen der Begabungsförderung am Schillergymnasium

Motiv für die Umsetzung der Begabungsförderung am Schillergymnasium

Ausgehend von den Aussagen zur Bedeutung der Begabungsförderung lässt sich als zentrales Motiv die Profilierung des Schillergymnasiums gegenüber anderen Gymnasien und das damit verbundene Ansprechen einer bestimmten Eltern- und Schülerklientel herausstellen.

Ziele der Begabungsförderung am Schillergymnasium

Neben der Profilierung gegenüber den anderen Gymnasien lassen sich als Ziele der Begabungsförderung sowohl die Förderung begabter und interessierter Schüler und Schülerinnen (vgl. u. a. SMI4, Z. 24 f.) als auch die Persönlichkeitsentwicklung/-entfaltung der entsprechenden Schüler und Schülerinnen nennen (vgl. SMI1, Z. 51 f.). Darüber hinaus versucht die Schule über die Begabungsförderung die an der Begabungsförderung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu mehr Leistung anzuspornen, indem die Schülerinnen und Schüler „*systematisch angesprochen, systematisch ermuntert werden, irgendwelche zusätzliche Leistung zu erbringen*“ (SMI3, Z. 66–68). Zudem sollen diese Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Begabungsförderung lernen, dass Leistung etwas Positives ist und

„dass das halt nicht Streber ist, sondern auch eine besondere Leistung, dass man halt in verschiedenen Bereichen auch stark sein kann und dass es in verschiedenen Bereichen toll ist, wenn man extra Leistung zeigt“ (SMI2, Z. 35–38).

Zudem ist laut Lehrkraft Becker das Ziel der Begabungsförderung, dass Talente entdeckt und Talente gefördert werden, indem Schülerinnen und Schülern eine vielschichtige Angebotspalette mit vielen AGs und individuellen Angeboten geboten wird (vgl. SMI3, Z. 72–76).

Nachhilfenetze

Bedeutung der Nachhilfenetze für das Schillergymnasium

Wie in den Aussagen des Schulleitungsmitglieds Müller für die Perspektive auf die Mesoebene finden sich auch in den Aussagen der Experten und Expertinnen für die Mikroebene keine Angaben zur Bedeutung der Nachhilfenetze für das Schillergymnasium.

Motiv für die Umsetzung der Nachhilfenetze am Schillergymnasium

Die Nachhilfenetze am Schillergymnasium sind dafür da, um Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die in einem Fach oder auch in mehreren Fächern Nachhilfebedarf haben und gefördert werden müssen (vgl. z. B. SMI1, Z. 157; SMI3, Z. 24–26). Viele der Schülerinnen und Schüler, die in der fünften Klasse am Schillergymnasium angemeldet sind, sind nicht durchgehend gymnasialreif und sollen durch die Nachhilfenetze unterstützt werden, wenn sie Probleme bekommen (vgl. SMI3, Z. 69–72).

Ziel der Nachhilfe

Die Nachhilfe dient entsprechend dazu, dass leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen zusätzlich gefördert und unterstützt werden (vgl. SMI4, Z. 26–28). So sollen die Nachhilfenetze dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler, die mit anderen Voraussetzungen an die Schule gekommen sind, die nächsten Klassen meistern und zumindest den Sek.-1-Abschluss schaffen (vgl. SMI3, Z. 58–64)

Förderunterricht

Der Förderunterricht, den Schulleitungsmitglied Müller als Maßnahme zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium erwähnt, findet sich in keinem der Interviews auf der Mikroebene wieder.

Die Perspektive auf die Mesoebene am Schillergymnasium

Möglicherweise lässt sich die Erwähnung des Förderunterrichts auf der Mesoebene mit den Vorgaben im Erlass zu Gymnasium und denen im Kommentar von Brockmann et al. erklären,

wo sich sowohl der Förderunterricht als auch die Möglichkeit von außerunterrichtlichen Angeboten findet. Dort wird Förderunterricht als Möglichkeit genannt, um Kenntnisdefizite von Schülern und Schülerinnen auszugleichen, während andere außerunterrichtliche Angebote dazu dienen können, den Potenzialen und Bedürfnissen begabter Kinder gerecht zu werden. So etwas wie Nachhilfenetzwerke finden sich dagegen nicht in den analysierten Regelungsvorgaben. Die Schulleitung setzt hier also mit dem Förderunterricht die Vorgaben der Makroebene um bzw. nennt die Umsetzung im Interview, was zeigt, dass, wie im Mehrebenenmodell von Fend verdeutlicht, die übergeordnete Ebene bei der Umsetzung erhalten bleibt. Die bildungspolitischen Regelungsvorgaben der Makroebene zur Umsetzung der individuellen Förderung haben hier entsprechend Einfluss auf die Makroebene, während die Vorgaben auf der Mikroebene, wie im Folgenden deutlich wird, verändert und an die Bedürfnisse der Schule angepasst werden.

Die Perspektive auf die Mikroebene am Schillergymnasium

So wird der Förderunterricht, der laut dem Erlass für das Gymnasium als Möglichkeit zum Ausgleich von Kerndefiziten in den Fächern Deutsch, Mathematik oder den Pflichtfremdsprachen im Rahmen des wahlfreien Unterrichts anzubieten ist (vgl. Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums 2011, Kapitel 5, Abs. 7.1), nicht als Maßnahme zur individuellen Förderung von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen auf der Mikroebene genannt. Eine Erklärung dafür findet sich in einem der Experteninterviews auf der Mikroebene, in dem im Zusammenhang mit der Verpflichtung zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung als Beispiel auf die Problematik des verpflichtenden Förderunterrichts hingewiesen wird:

„Wir haben in verschiedenen Klassenstufen immer wieder Ansätze gehabt mit Förderunterricht, also gruppenweise. Das hat sich aber größtenteils mangels Masse dann zerschlagen. Auch da ist es natürlich so, dass es nur so lange funktioniert, wie die Schüler eben halt sich fördern lassen. Und es ist dann halt kaum vom Kollegen zu verlangen und das ist irgendwie rechtlich auch nicht sinnvoll, dass der eben halt quasi per Absenkenzettel dann und anhand von Repressalien versucht seine Fördergruppe da zusammenzuhalten, sondern die Schüler oftmals sehen dann eben halt nicht den Sinn in so einer Einzelförderstunde und bleiben weg. Vor allen Dingen ist das ja oftmals auch in einem Alter, wo Förderung eigentlich im Grunde auf ganz anderen Ebenen passieren müsste, dass die Schüler eben halt psychologisch betreut werden und denen irgendwie deutlich gemacht wird, dass ‚da muss ich eben an halt an mir selber arbeiten‘ viel zielführender ist als tausend Förderstunden“ (SM13, Z. 530–550).

Das bedeutet, dass der Förderunterricht, der auf der Makroebene als Möglichkeit zur Förderung von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen genannt wird, an diesem Gymnasium an der schulischen Realität vorbeigeht. Die institutionellen Vorgaben kollidieren hier entsprechend mit der Realität, da der Förderunterricht, wie er auf der Makroebene vorgegeben ist, zum einen nicht zu den Rahmenbedingungen des Schillergymnasiums passt und zum an-

deren auch nicht den Bedürfnissen der das Schillergymnasium besuchenden Schülerinnen und Schüler entspricht. Da sich Förderunterricht zudem laut den in der Aussage von Lehrkraft Becker genannten Gründen nur schwer umsetzen lässt, ist der Förderunterricht ausgesetzt und das Schillergymnasium arbeitet stattdessen mit den Nachhilfenetzen, die in den schulischen Arbeitsschwerpunkt, die Begabungsförderung, integriert sind. Letztlich wurden also auch hier die Vorgaben der Makroebene an die schulischen Interessen und die Gegebenheiten vor Ort angepasst, wobei die Anpassung ebenenbezogen und damit bedürfnisorientiert erfolgt.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass es sich bei den in den Aussagen der Experten und Expertinnen der Meso- und Mikroebene genannten Maßnahmen zur Individuellen Förderung um Maßnahmen handelt, die außerhalb des Unterrichts stattfinden. Entsprechend erfolgt ein Großteil der schulischen Förderarbeit außerhalb des Unterrichts in Zusatzangeboten, wie den AGs in der Begabungsförderung oder in den Nachhilfenetzen. Allerdings finden sich auch in den Aussagen der Experten und Expertinnen Aussagen zur Individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht des Schillergymnasiums.

Die Perspektive auf die Mesoebene am Schillergymnasium

Maßnahmen zur Individuellen Förderung im Unterricht des Schillergymnasiums

Bedeutung der Binnendifferenzierung für das Schillergymnasium

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Arbeit mit den bildungspolitischen Dokumenten verweist das Schulleitungsmitglied Müller in Verbindung mit der durch schulinterne Lehrerfortbildungen von der Schule angestrebten Verbesserung der Unterrichtsqualität darauf,

„dass die Fachgruppen auch mal Überlegungen zur Binnendifferenzierung anstellen sollen, das ist ja Individuelle Förderung, das ist ja Binnendifferenzierung, welche Möglichkeiten Sie in ihrem Fach sehen“ (SME, Z. 447 ff.).

Darüber hinaus wird der Begriff der Binnendifferenzierung auf der Mesoebene nicht mehr verwendet.

Dieser Auftrag an die einzelnen Fachgruppen macht deutlich, dass es auf der Mesoebene weder ein schulübergreifendes einheitliches Konzept zur Individuellen Förderung noch zur Differenzierung im Unterricht des Schillergymnasiums gibt und dieses trotz der mehrfach aufgezeigten Notwendigkeit der Individuellen Förderung auch nicht geplant ist. Stattdessen wird über Individuelle Förderung und Differenzierung auf der Ebene der einzelnen Fachgruppen entschieden, wodurch letztlich kein schulübergreifendes einheitliches Konzept entstehen kann und sich vor allem auch die Umsetzung der Individuellen Förderung im Unterricht nicht überprüfen lässt.

Motiv für die Umsetzung der Binnendifferenzierung am Schillergymnasium

Anders als vor einigen Jahren kommen die Kinder nicht mehr in Unterricht mit, wenn der Lehrer bzw. die Lehrerin einfach das Buch nimmt und die Aufgaben machen lässt. Entsprechend müssen die Lehrkräfte, so die Aussage von Schulleitungsmitglied Müller, sich etwas einfallen lassen und im Unterricht differenzieren.

„Also, wenn man zum Beispiel schon 20 Jahre (Fach) gemacht hat, hatte man eine 8 Klasse mit 25 Kindern und das war überhaupt kein Problem, da hatte man höchstens mal ein Kind, was irgendwie nicht ging. Wenn Sie das heute machen, (Fach) oder (Fach), dann ist das ein himmelweiter Unterschied, das würde nie mehr funktionieren. Da würden die Kinder über Tische und Bänke gehen, wenn Sie das machen würden. Sie müssen immer die fünf das, die drei das und die anderen können erst einmal das machen. Das ist einfach der Grund, der ist einfach, das es nicht mehr funktioniert wie früher, es geht einfach nicht“ (SME, Z. 90–96).

Entsprechend ist laut der Aussage von Müller Binnendifferenzierung notwendig, damit der Unterricht überhaupt vernünftig funktionieren kann.

Ziel der Binnendifferenzierung am Schillergymnasium

Somit ist das Ziel der Binnendifferenzierung im Unterricht, wie Müller deutlich macht, zum einen, den Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und dadurch dafür zu sorgen, dass der Unterricht vernünftig ablaufen kann, und zum anderen aber auch, um als Lehrkraft gute Arbeit zu machen und zufrieden zu sein.

„Die Lehrer merken das natürlich und wollen natürlich den Kindern gerecht werden, denn Berufszufriedenheit als Lehrer habe ich ja nur, wenn ich gute Arbeit machen“ (SME, Z. 86–88).

Die Perspektive auf die Mikroebene am Schillergymnasium

Bedeutung der Binnendifferenzierung für das Schillergymnasium

Dass am Schillergymnasium über Individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht auf der Ebene der Fachgruppen entschieden wird, wird auch in den Interviews auf der Mikroebene deutlich. So gibt es zum einen keine Aussagen zu (einheitlichen) Maßnahmen zur Umsetzung der Individuellen Förderung im Unterricht und zum anderen wird in den Aussagen in den Interviews indirekt bestätigt, dass Individuelle Förderung in jedem Unterricht und in jedem Fach unterschiedlich umgesetzt wird, da Fortbildungen fachintern erfolgen, die Experten und Expertinnen, wenn sie ihren Unterricht beschreiben, unterschiedliche Schwerpunkte setzen und die Durchführung der Individuellen Förderung, die Anwendung des in den Fortbildungen erlangten Wissens nicht überprüft wird:

„also da haben wir in der Fachgruppe eine Fortbildung gehabt, intern. [...]“⁹⁷ Und da hoffe ich mal, dass viele Kolleginnen und Kollegen das Material, was wir dann auch zusammengestellt haben, dass sie das auch benutzen“ (SM14, Z. 88–100).

Letztlich können scheinbar alle Fachbereiche, jeder Lehrer und jede Lehrerin den Unterricht so gestalten und Individuelle Förderung bzw. Binnendifferenzierung im Unterricht so umsetzen, wie er bzw. sie es für richtig hält. Entsprechend scheint Individueller Förderung im Unterricht am Schillergymnasium weniger Bedeutung beigemessen zu werden als den außerunterrichtlichen Maßnahmen zur Individuellen Förderung, also der Begabungsförderung und den Nachhilfenetzen. Allerdings muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass Binnendifferenzierung nicht so gut von der Mesoebene aus zu steuern ist wie die AGs im Rahmen der Begabungsförderung oder die Nachhilfenetze. Zudem ist die Implementierung eines schulübergreifenden einheitlichen Konzeptes zur Individuellen Förderung im Unterricht viel aufwendiger und schwieriger als die Umsetzung von außerunterrichtlichen Maßnahmen. Entsprechend kann hier nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass Individuelle Förderung im unterrichtlichen Bereich eine geringere Bedeutung hat als im außerunterrichtlichen Bereich.

Motiv und Ziele der Binnendifferenzierung am Schillergymnasium

In den Aussagen der Experten und Expertinnen für die Perspektive auf die Mikroebene wird deutlich, dass Binnendifferenzierung am Schillergymnasium dafür genutzt wird, um Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu fördern, um so den unterschiedlichen Leistungsständen gerecht zu werden.

„Und dann kann man im Unterricht binnendifferenzieren. Da haben wir zum Beispiel vom (Fach-)Kollegium eine schulinterne Lehrerfortbildung dazu gehabt, wie man jetzt im (Fachunterricht) diesen unterschiedlichen Leistungsständen gerecht wird“ (SM14, Z. 85–89).

V.7.1.5. Unterkategorie: Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Wie bereits sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene herausgestellt wurde, erfolgt die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule zielgruppenorientiert, auf leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Ausgehend von der Analyse der Experteninterviews lassen sich weitere Akteure und Akteurinnen der schulischen Förderarbeit nennen. Entsprechend wurde die Unterkategorie „Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung am Schillergymnasium“ in die Subkategorien „Akteure und Akteurinnen, die in die Individuelle Förderung am Schillergymnasium eingebunden sind“,

⁹⁷ Hier erfolgen genaue Angaben zu der Fortbildung und den dort erarbeiteten Konzepten für das Fach von Lehrkraft Friedrich. Aus Gründen der Anonymisierung werden diese Details hier ausgelassen.

„Akteure und Akteurinnen, die nicht direkt in die Individuelle Förderung am Schillergymnasium eingebunden werden“ und „Akteure und Akteurinnen, die aus dem Förderbereich des Schillergymnasiums herausfallen“ ausdifferenziert. Da sich hier keine Unterschiede zwischen den Ebenen ergeben haben, erfolgt die Darstellung der Akteure und Akteurinnen im Folgenden nicht anhand der einzelnen Ebenen, sondern wird im Zusammenhang dargestellt.

Die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums

Akteure und Akteurinnen, die in die Individuelle Förderung am Schillergymnasium eingebunden sind

An der Schule sind gemäß den Aussagen in den Interviews verschiedenste Akteure und Akteurinnen in die Individuelle Förderung eingebunden. So übernehmen die Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen bei der Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen eine zentrale Rolle. Sowohl bei den leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen als auch bei den leistungsstärkeren Schülern und Schülerinnen melden die Klassenlehrer oder Klassenlehrerinnen den Förderbedarf im Rahmen der Klassenkonferenz. Dort werden dann sowohl Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Kinder besprochen als auch leistungsstärkere Schüler und Schülerinnen für die Begabungsförderung vorgeschlagen. Entsprechend ist neben dem Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin auch die Klassenkonferenz in die Individuelle Förderung eingebunden.

Auch die in die Förderung eingebundenen Schülerinnen und Schüler sind wichtige Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung, da eine Förderung sowohl leistungsstarker als auch leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler nur gelingen kann, wenn diese sich fördern lassen wollen.

Aber auch die Eltern spielen eine wichtige Rolle bei der Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen an der Schule. So werden die Eltern, deren Kinder an der Begabungsförderung teilnehmen, in die Förderung involviert und nehmen z. B. an Präsentationsabenden teil. Die Eltern leistungsschwächerer Schüler und Schülerinnen werden durch den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin und/oder die Schulleitung im Hinblick auf Entscheidungen bezüglich der Schullaufbahn ihrer Kinder beraten und unterstützt. Entsprechend ist die Schulleitung bei der Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen und der damit verbundenen Elternarbeit involviert. Sie unterstützt die Eltern und berät sie, wobei die Schulleitung vor allem bei Problemen und Schwierigkeiten in die Beratung einbezogen wird bzw. die Beratung dann übernimmt. Dabei ist sie auch dafür zuständig, leistungsschwächeren Schülern und Schülerin-

nen, die das Klassenziel bzw. das Zentralabitur nicht schaffen bzw. schaffen können, und ihren Eltern Alternativen aufzuzeigen und entsprechend Laufbahnberatungen vorzunehmen.

Auch die außerschulischen Partner und Partnerinnen, mit denen das Schillergymnasium vor allem im Rahmen der Begabungsförderung zusammenarbeitet, spielen eine wichtige Rolle bei der Individuellen Förderung. Diese unterstützen die Arbeit der Schule, indem sie zusätzliche Mittel für neue Projekte bereitstellen oder Wettbewerbe anbieten und auf beiden Ebenen zudem offen für neue Ideen und Projekte sind.

Akteure und Akteurinnen, die nicht direkt in die Individuelle Förderung am Schillergymnasium eingebunden werden

Es wird in den Interviews aber auch deutlich, welche Akteure und Akteurinnen nicht direkt in die Förderung eingebunden werden. Es bleibt nämlich offen, ob und wenn ja, wie der mittlere Leistungsbereich – also Schüler und Schülerinnen, die weder besonders leistungsstark noch besonders leistungsschwach sind – an der Schule unterstützt und gefördert werden. Das Mittelfeld wird letztendlich im Zusammenhang mit Individueller Förderung nicht in den Blick genommen. Ebenso bleibt offen, ob und wenn ja, wie Schüler und Schülerinnen mit Lernstörungen bzw. Lernschwierigkeiten – also Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise eine Teilleistungsschwäche haben – unterstützt und gefördert werden, da diese in keiner Aussage in den Interviews erwähnt werden.

Akteure und Akteurinnen, die aus dem Förderbereich des Schillergymnasiums herausfallen

Aus der Förderung heraus fallen Schüler und Schülerinnen mit Benachteiligungen, die über Jahre hinweg in der Familie der Schüler und Schülerinnen oder ihrem Umfeld entstanden sind, da diese Benachteiligungen laut den Aussagen der Schulleitung Müller am Schillergymnasium nicht ausgeglichen oder beseitigt werden können:

„In den ersten drei Lebensjahren entscheidet sich eigentlich fast alles bei den Kindern und wenn natürlich die einen Eltern mit ihren Kindern spielen, vorlesen, in den Zoo fahren und sonst was alles machen und die andere liegt eben auf der Krabbeldecke und es läuft der Fernseher, das ist nicht wieder einholbar. Das macht ganz viel aus und das sind irgendwie so Sachen, dann sind die halt benachteiligt, weil die Eltern eventuell arbeitslos sind, viel TV sehen und das Baby auf der Krabbeldecke und guckt da auch mit und die anderen sagen eben, nein. Gut die haben dann auch einen Beruf, verdienen dann entsprechend Geld, können etwas machen, aber das können wir in der Schule ja nicht ändern, das können wir nicht ändern, das ist eben so“ (SME, Z. 234–241).

Aber auch Schüler und Schülerinnen die nicht sozial benachteiligt sind, sondern im Elternhaus anders oder gar nicht unterstützt werden, fallen aus dem Förderbereich des Schillergymnasiums heraus, wie die Schulleitung deutlich macht:

„ich hatte auch mal als Lehrkraft, hatte ich einen Schüler, was heute selten ist, der konnte Ihnen jede (literarische Gattung) erzählen, das kennen Sie vielleicht gar nicht mehr. Ich fragte ihn wie, ja mein

Vater hat mir zwei Jahre immer vorgelesen, ich kann die alle auswendig. Und ein anderer der wusste gar nichts und dann hat der Vater mir allen Ernstes gesagt, ja sein Sohn würde halt seit zwei Jahren Computer spielen und nicht lesen und ich hätte jetzt dafür zu sorgen, dass er das auch lernt. Da sieht man eben, das ist eben nicht mehr einholbar, wenn die wirklich, sagen wir mal, wenn der zwei Jahre lang immer nur nachmittags zwei Stunden Computer spielt und der andere liest zwei Jahre lang zu Hause, das ist nicht wieder einholbar. Da ist einfach nichts zu machen und wenn der eine, sagen wir mal, auch das Geld hat viele Bücher zu kaufen und der andere eben nicht, da kann ich, was soll ich da machen“ (SME, Z. 243–251).

Kritisch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass es sich die Schule hier mit dem Umgang und der Einstellung hinsichtlich in ihren Augen benachteiligter Schülerinnen und Schüler sehr einfach macht. Es gäbe hier durchaus Möglichkeiten, dass auch Kinder und Jugendliche aus einkommensschwächeren Haushalten an Bücher kommen und diese Wissensdefizite ausgleichen könnten. Hier müsste die Schule nicht einmal eine zusätzliche Förderung anbieten, sondern könnte die Schülerinnen und Schüler beispielsweise in die Bücherei schicken oder eine Bücherei in der Schule einrichten. Hier müsste entsprechend einfach nur der Blickwinkel der Schule etwas geändert werden und Schülerinnen und Schüler, die etwas benachteiligt sind, und ihre Bedürfnisse in den Blick genommen werden. Es müsste also eine heterogenitätssensiblere Struktur hinsichtlich Schülerinnen und Schülern implementiert werden, die nicht aus Akademikerhaushalten kommen. Zudem steht die Schule bzw. das Schulleitungsmitglied Müller mit ihrer bzw. seiner Meinung „in den ersten drei Lebensjahren entscheidet sich alles“ und „das können wir hier in der Schule nicht ändern“ hier im Gegensatz zu dem in Abschnitt I.1.4 erarbeiteten Verständnis von Begabung, dass alle Menschen Begabungen haben und sich diese im Verlauf des Lebens ausbilden, weiterentwickeln und auch verschieben können. Dieses Verständnis der Schule hinsichtlich des Umgangs mit aufgrund ihrer Herkunft benachteiligten Schülerinnen und Schülern steht also im Widerspruch zu aktuellen Forschungsergebnissen und dem damit verbundenen Verständnis von Begabung und Begabungsförderung (vgl. z. B. Heller/Perleth 2007, S. 141; Solzbacher et al. 2011, S. 38 f.; Solzbacher 2013, S. 273).

Werden diese Aussagen und die kritische Auseinandersetzung mit ihrem Inhalt in Verbindung mit den Aussagen von Schulleitungsmitglied Müller zum Einzugsgebiet der Schule und der damit verbundenen Ausrichtung der Begabungsförderung gesetzt:

„es sind eindeutig Mittelschichtskinder mit durchaus relativ hohem Akademikeranteil und dazu passt eben auch unsere Begabungsförderung“ (SME, Z. 285 f.),

dann erklärt sich, warum die Schule benachteiligte Schülerinnen und Schüler nicht in den Blick nimmt, keine Fördermaßnahmen für diese Gruppe anbietet und diese Schülerinnen und Schüler aus dem Förderbereich der Schule fallen. Die Schule hat sich mit ihrem Verständnis von Individueller Förderung auf eine bestimmte Klientel ausgerichtet, nämlich auf die Kinder

aus der Mittelschicht. Dabei geht die Schule davon aus, dass die Kinder aus Akademikerfamilien besonders begabt sind und entsprechend die Begabungsförderung auf die die Schule besuchende Klientel passt. Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien werden entsprechend nicht als die vorrangig die Schule besuchende Klientel wahrgenommen und fallen somit aus dem Verständnis.

Auch hochbegabte Schüler und Schülerinnen fallen trotz Begabungsförderung aus dem Förderbereich, da diese nicht gezielt im Rahmen einer Hochbegabtenförderung gefördert werden: „Wir machen ja keine Hochbegabtenförderung, das ist ja ganz wichtig“ (SME, Z. 202 f.).

Eine Erklärung dafür, dass hochbegabte Schüler und Schülerinnen trotz einer Begabungsförderung aus dem Förderbereich des Schillergymnasiums fallen, findet sich im Interview mit Lehrperson Krüger im Zusammenhang mit den Erwartungen der Eltern an die Schule. So wird nämlich die Förderung von hochbegabten Schülern und Schülerinnen laut den Aussagen sowohl von den betroffenen Eltern als auch von der Schule als Einzelförderung verstanden, und die kann am Schillergymnasium im Rahmen der vorhandenen Ressourcen nicht geleistet werden:

„es gibt aber auch einen kleinen Teil von Eltern von als hochbegabt diagnostizierten Schülern, die eine ganz andere Erwartung an das Stichwort Begabtenförderung, was uns vorauseilt, binden. Nämlich eben halt, dass in jeglicher Form ihr Kind hier eine Sonderstellung genießt. Und das müssen wir dann schon in den Aufnahmegesprächen deutlich machen, und machen wir auch deutlich, dass es nicht funktionieren kann. Weil das ist auch eine Frage der Ressourcen-Ausstattung. Weil die zusätzlichen Ressourcen, die wir im Rahmen der Begabtenförderung haben, das ist nicht viel, wenn man bedenkt, dass wir damit jedes Jahr 200 Schüler fördern ist das schon bemerkenswert. Aber das kann nicht funktionieren, dass wir dann halt noch Einzelförderung in hohem Maße betreiben“ (SME, Z. 337–346).

Letztlich zeigt sich auch an der Zielgruppe der Individuellen Förderung und den in die Individuelle Förderung eingebundenen bzw. nicht eingebundenen Akteuren und Akteurinnen, dass das Verständnis und die Umsetzung an der Schule von verschiedenen Faktoren, nämlich dem Leistungsbereich, den Ressourcen, aber auch von der die Schule besuchenden Klientel abhängt. Zudem wird hier besonders deutlich, dass die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule dazu dient, den Leistungsbereich abzugrenzen und die eigenen Interessen und Zielsetzungen voranzutreiben, indem z. B. gezielt benachteiligte oder auch hochbegabte Schüler und Schülerinnen nicht in den Blick genommen und die Ressourcen in die Begabtenförderung, das „Standbein“ der Schule, investiert werden. Dadurch wird die Schule interessant und attraktiv für eine bestimmte Klientel und es erfolgt eine gezielte Schülerrekrutierung, während andere Schülerschaften eher außen vor gelassen werden.

V.7.1.6. Begründung für das schulspezifische Verständnis

Die Perspektive auf die Mesoebene

Das schulspezifische Verständnis und die damit verbundenen Anpassungsprozesse liegen, wie die folgende Grafik anhand der Aussagen von Schulleitungsmitglied Müller verdeutlicht, auf der Mesoebene des Schillergymnasiums begründet.

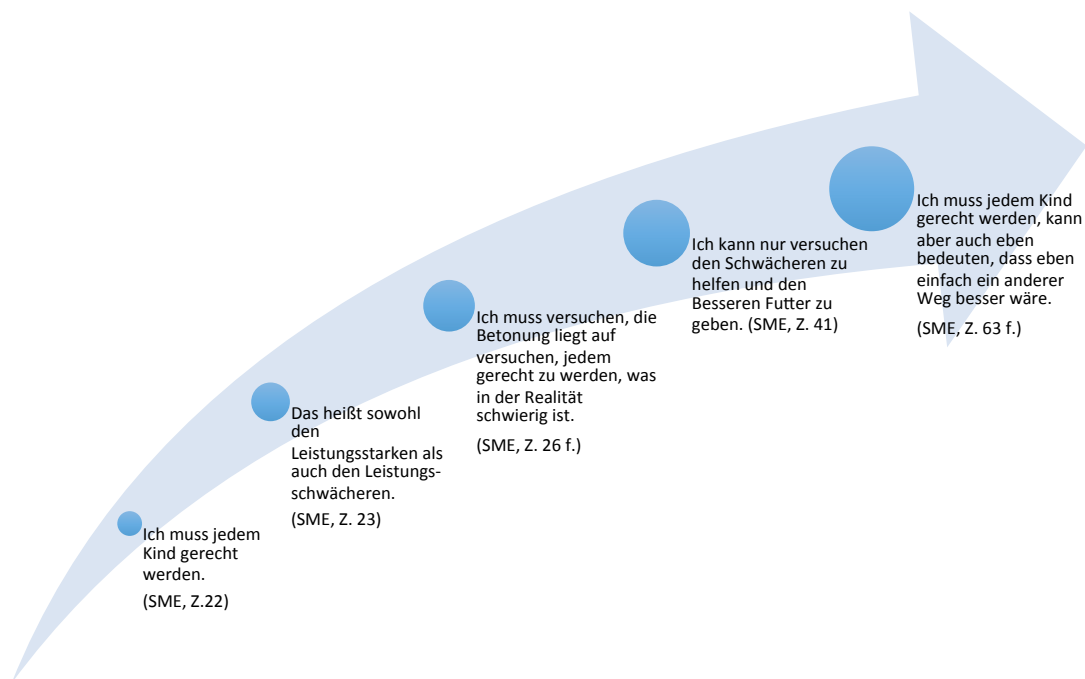


Abbildung 3: Erzählstrom im Interview von Schulleitungsmitglied Müller zum Verständnis der Individuellen Förderung auf der Mesoebene

(Quelle: Eigene Darstellung)

So lässt sich in den Aussagen von Schulleitungsmitglied Müller zu Beginn des Interviews deutlich erkennen, dass es auf der Mesoebene ein Grundverständnis von Individueller Förderung gibt: „*Das Verständnis ist eben Individuelle Förderung, heißt eben, ich muss jedem Kind gerecht werden.*“ (SME, Z. 23 f.)

Dieses Grundverständnis, dass die Schule jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht werden muss, wird auf der Mesoebene im Rahmen der schulischen Arbeit angepasst und auf eine bestimmte Zielgruppe ausgerichtet: „*Das heißt eben sowohl den Leistungsstarken als auch den Leistungsschwächeren.*“ (SME, Z. 24 f.)

Der Grund für diese Anpassung ist dabei die Diskrepanz zwischen den Vorgaben auf dem Papier und der schulischen Realität am Schillergymnasium, wie die folgende Aussage von Schulleitungsmitglied Müller deutlich macht:

„also im Grunde ist das an dieser Schule eben auch so, wie an praktisch allen anderen, also jeder muss sozusagen seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden. Ich muss versuchen, die Betonung liegt auf versuchen, ich muss versuchen, jedem gerecht zu werden. Was in der Realität schwierig ist.“ (SME, Z. 26–29)

Bereits durch die Wortwahl „im Grunde“ wird hier deutlich, dass zwar alle Schüler individuell gefördert werden sollen, dies aber nicht umgesetzt wird bzw. die Umsetzung im schulischen Alltag nicht oder nur eingeschränkt möglich ist. Der Grund dafür ist das dreigliedrige Schulsystem und die damit verbundene begabungsgerechte Individuelle Förderung, infolgedessen Gymnasien nur einen bestimmten Leistungsbereich abdecken müssen, da Schüler, die das Gymnasium besuchen wollen, bestimmte Begabungen besitzen bzw. einem bestimmten Leistungsniveau entsprechen müssen. Die Schule kann entsprechend nur Kindern gerecht werden, die auch den zentralen Anforderungen an den Leistungsbereich des Gymnasiums gerecht werden. Dazu gehört neben dem Zentralabitur auch das Bestehen von Klassenarbeiten und das Erreichen von Klassenzielen.

„Die Krux liegt natürlich darin, dass alle Schüler das gleiche Abitur schreiben nämlich, das Zentralabitur. Das heißt im Klartext, das ist sozusagen Standard oder eine Hürde über die man hier springen muss und das macht überhaupt keinen Sinn, sagen wir mal zu sagen, für die Leistungsschwächeren die Anforderungen so runterzusetzen. Sie müssen ja mal über diesen Standard rüber.“ (SME, Z. 34–38)

Schüler und Schülerinnen, die diesem Leistungsbereich nicht entsprechen, fallen demnach aus dem Anspruch, jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht werden zu müssen, heraus, da sie aufgrund der begabungsgerechten Individuellen Förderung durch das Schulwesen nicht am Gymnasium gefördert werden müssen, sondern an einer anderen Schule, die ihren Begabungen eher entspricht. Aber auch eine Umsetzung von Individueller Förderung, die jeden Schüler und jede Schülerin in den Blick nimmt, ihm ein eigenes Arbeitsblatt macht, ist im schulischen Alltag, so die Aussage des Schulleitungsmitglieds Müller mit 30 Schülerinnen und Schülern nicht umsetzbar.

„Ich kann nicht 30 Kinder haben und jedem irgendwie ein eigenes Arbeitsblatt machen, das ist ja, das scheitert ja, würde kolossal scheitern.“ (SME, Z. 44 f.)

Das bedeutet, dass der Anspruch der Makroebene, jedem Kind gerecht zu werden, hier sowohl entsprechend den Vorgaben der Makroebene hinsichtlich des Leistungsbereichs im begabungsgerechten Schulsystem und hinsichtlich der Gegebenheiten vor Ort, der Klassengröße von 30 Schülern, angepasst und entsprechend zielgruppenorientiert ausgerichtet wird.

„Ich kann nur versuchen, den Schwächeren zu helfen und den Besseren Futter zu geben, das ist sozusagen was ich machen kann.“ (SME, Z. 43)

Diese Fokussierung bedeutet, dass die Schüler und Schülerinnen, die etwas leistungsstärker oder etwas leistungsschwächer sind und dadurch aus dem Leistungsbereich herausfallen, in

den Blick genommen und zusätzlich unterstützt werden. Entsprechend wird die Schule durch dieses Vorgehen allen Schülerinnen und Schülern in dem ihr zugeordneten Leistungsbereich gerecht, da davon auszugehen ist, dass die Schüler im Mittelfeld keine zusätzliche Unterstützung brauchen, da ihre Begabungen dem Leistungsbereich angepasst sind und nicht Gefahr laufen, oben oder unten aus dem Leistungsbereich herauszufallen. Die Schule kommt damit dem an sie gestellten Anspruch nach und wird jedem Schüler gerecht.

Darüber hinaus zeigt sich auf der Mesoebene aber auch noch ein schulspezifisches Verständnis von Individueller Förderung.

„Jedem Schüler möglichst gerecht zu werden kann auch heißen, dass man den Eltern rät auf eine andere Schule zu gehen.“ (SME, Z. 46 f.)

Ausgehend von diesem Verständnis hat Schulleitungsmitglied Müller an der Schule eine Beratung aufgebaut, um Schülern und Schülerinnen, die offensichtlich nicht den Anforderungen des Leistungsbereichs entsprechen bzw. entsprechen können, Alternativen zum Verbleib an der Schule aufzeigen zu können.

„Ich habe jetzt die Schulberufsorientierung aufgebaut und ich sage Eltern auch immer wieder, jedes Kind hat verschiedene Begabungen und nicht jedes Kind ist begabt für das theoretische Abitur. Und dass es vor allem, dass es andere Wege gibt und dass diese Wege keine Niederlage sind.“ (SME, Z. 57 f.)

Entsprechend versucht die Schule über ein Beratungsangebot auch den Schülern gerecht zu werden, die an der Schule sind, aber nicht von den angebotenen Maßnahmen zur Individuellen Förderung erreicht werden, da sie auch mit zusätzlicher Unterstützung nicht oder nur schwer die zentralen Anforderungen am Gymnasium erfüllen können.

Erste zusammenfassende Interpretation

Das Verständnis von Individueller Förderung, das die Schule entwickelt hat, lässt sich dabei als „Fördern und Fordern“ zusammenfassen und wird durch Maßnahmen zur Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern und Maßnahmen zur Förderung von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern im schulischen Alltag umgesetzt. Auffällig ist dabei, dass die Schule dieses Verständnis umsetzt, obwohl sie zum einen den bildungspolitischen Anspruch zur begabungsgerechten Individuellen Förderung aller Schüler und Schülerinnen kennt und zum anderen das Schulleitungsmitglied Müller ganz klar auf die Notwendigkeit einer Individuellen Förderung im Unterricht hinweist. Interessant ist zudem, dass das Schillergymnasium den Anspruch auf Individuelle Förderung nutzt, um mit dem Aufbau der Beratung die eigenen Interessen und Zielsetzungen, nämlich die Festigung des Leistungsbereichs und die Optimierung der Ressourcen, voranzubringen. Hier zeigt sich deutlich, dass

Individuelle Förderung nicht zur Etablierung von heterogenitätssensiblen Strukturen, sondern zur Festigung der eigenen Interessen und Zielsetzungen sowie für die Profilierung gegenüber den anderen Gymnasien genutzt wird.

V.7.2. Hauptkategorie: Ablauf der Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Ziel der Auswertung der Experteninterviews hinsichtlich der Aussagen und Beschreibungen zum Ablauf der Individuellen Förderung ist es, die Umsetzung der einzelnen Maßnahmen herauszuarbeiten und den Ablauf der Durchführung aufzuzeigen und so sowohl Schwerpunktsetzungen der Schule als auch Auffälligkeiten bei der Umsetzung herauszuarbeiten. Dabei sollen sowohl Anpassungsprozesse als auch deren Begründungen in den Aussagen der Experten und Expertinnen aufgezeigt werden. Da sich zwischen der Meso- und Mikroebene keine Unterschiede hinsichtlich der Angaben zum Ablauf ergeben haben, werden die Ebenen nicht einzeln dargestellt. Zu besserer Übersicht wird aber der Ablauf der verschiedenen Maßnahmen nacheinander dargestellt und die Kategorie entsprechend in „Individuelle Förderung im Rahmen der Begabungsförderung“, „Individuelle Förderung im Rahmen der Nachhilfenetze“, „Individuelle Förderung im Rahmen der Beratung“ und „Individuelle Förderung im Unterricht“ ausdifferenziert.

Individuelle Förderung im Rahmen der Begabungsförderung

Sowohl im Interview mit Schulleitungsmitglied Müller als auch in den Interviews mit den Experten und Expertinnen der Mikroebene finden sich zahlreiche Aussagen zum Ablauf der Begabungsförderung, sodass zur besseren Übersicht über den Ablauf die Subkategorie „Begabungsförderung“ entsprechend noch weiter ausdifferenziert wurde.

Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die Nachhilfenetze am Schillergymnasium

Der erste Schritt zur Aufnahme eines Schülers oder einer Schülerin in die Begabungsförderung am Schillergymnasium ist die Meldung des Förderbedarfs durch den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin im Rahmen der Zeugniskonferenz. Der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin schlägt den entsprechenden Schüler bzw. die entsprechende Schülerin den an der Zeugniskonferenz teilnehmenden Lehrkräften vor. Interessant ist dabei, dass alle Schülerinnen und Schüler, die einen Notendurchschnitt von 2,0 oder besser haben, für die Begabungsförderung und die damit verbundene Teilnahme an AGs, die den jeweiligen Neigungen entsprechen, vorgeschlagen werden und dieser Ablauf der Aufnahme in die Begabungsförderung auch von allen Experten und Expertinnen genannt wird (vgl. z. B. SMI3, Z. 317 f.).

Die Klassenkonferenz stimmt dann über die Teilnahme der einzelnen Schülerinnen und Schüler ab (vgl. z. B. SMI1, Z. 95–102; SMI2, Z. 397–399; SMI4, Z. 267 f.) wobei, so die Aussage der Lehrkraft Baum, dem Vorschlag des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin meistens zugestimmt wird (vgl. SMI2, Z. 401). Dementsprechend wird das Vorgehen der Schule von Lehrkraft Baum auch mit „Breitensport“ (SMI2, Z. 63) verglichen, da alle Kinder, die einen Notendurchschnitt von 2,0 oder besser haben, systematisch über Listen in die Begabungsförderung aufgenommen werden (vgl. SMI2, Z. 63–66).

Dabei wird, so die Aussagen der Experten und Expertinnen, bereits in der fünften Klasse über den Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin geschaut, welche Schüler und Schülerinnen für die Begabungsförderung geeignet sind (vgl. SMI1, Z. 90–92), um sie anschließend in Klasse 6 in AGs speziell zu fördern (vgl. z. B. SMI1, Z. 90). In der fünften Klasse sollen die Schülerinnen und Schüler erst einmal an der Schule ankommen. Allerdings sind ganz vereinzelt Ausnahmen nicht ausgeschlossen (vgl. SMI1, Z. 90 f.). So können Schüler und Schülerinnen, die z. B. die vierte Klasse der Grundschule übersprungen haben, auch bereits in der fünften Klasse an AGs teilnehmen (vgl. SMI1, Z. 302–308).

Da das Schillergymnasium über die Vorgabe des Notendurchschnitts „eine gewisse Grundauslese“ (vgl. SMI3, Z. 328) bei der Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die differenzierte Begabungsförderung vornimmt, die nicht unumstritten ist (vgl. SMI3, Z. 319), werden in begründeten Fällen auch Ausnahmen bei der Aufnahme gemacht. So werden auch Schülerinnen und Schüler vorgeschlagen und aufgenommen, die nicht den Notendurchschnitt besitzen, die sich aber besonders eingebracht haben (vgl. z. B. SMI2, Z. 402–406) oder die eine besondere Begabung besitzen⁹⁸ (vgl. SMI3, Z. 329 f.). So gibt es beispielsweise, laut der Aussage von Lehrkraft Becker, Schülerinnen und Schüler, die zwar eine (Fach)-(Fach)-Begabung haben, aber Defizite im (Fach) aufweisen, was sich negativ auf den Notenspiegel auswirkt (vgl. SMI3, Z. 319–325). Bei diesen Schülerinnen und Schülern wird dann am Einzelfall entschieden und geschaut, dass der entsprechende Schüler bzw. die entsprechende Schülerin mit der Teilnahme an der Begabungsförderung noch das normale Schulpensum schafft. Schülerinnen und Schüler, die dann im Laufe des Schuljahres im Notenspiegel weiter abrutschen, können dann auch wieder von der Begabungsförderung ausgeschlossen werden.

„Wenn ein Schüler aufgrund seines Zensurenspiegels so schlecht steht, dass die Gefahr besteht, dass er bei weiteren Aktivitäten abrutscht und dadurch die Versetzung gefährdet sein kann. Das meinen wir nicht verantworten zu können“ (SMI1, Z. 110–150).

⁹⁸ Da die Experten und Expertinnen hier Beispiele aus ihren Fächern anbringen, was eine Zuordnung der Aussagen zu den Personen ermöglichen könnte, wird hier auf das Anführen der Beispiele bewusst verzichtet.

„Was halt immer gewährleistet sein muss, ist, dass der Schüler nicht mit Zusatzaufgaben überfrachtet wird und dann sein Pensum hier nicht mehr schafft. [...], dann kann natürlich auch jemand gefördert werden, der einen schlechteren Notendurchschnitt hat (SMI3, Z. 329–337; SMI3, Z. 331–337).

Darüber hinaus können auch Schülerinnen und Schüler an der Begabungsförderung teilnehmen, die nicht vom Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin vorgeschlagen werden, aber aus verschiedenen Gründen ebenfalls an bestimmten AGs teilnehmen möchten.

„Also die AGs sind natürlich offen für alle, wenn ich dann nicht einen Notendurchschnitt von 2,0 oder besser habe, aber ich interessiere mich trotzdem für das Programmieren, habe Spaß daran, oder mein Freund ist in der Roboter-AG, dann kommen die da natürlich zu zweit, zu dritt oder zu fünft hin“ (SMI2, Z. 96–100).

Entsprechend wird am Schillergymnasium in der Begabungsförderung nicht nur eine Spitzengruppe gefördert, sondern in einem fließenden Übergang ein nennenswerter Teil der Schülerinnen und Schüler (vgl. SMI1, Z. 23–25), sodass laut der Aussage von Lehrkraft Krüger jedes Schuljahr 20–25 % der Schülerinnen und Schüler in der Gruppe der Begabungsförderung sind.

Unterschiede im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern in der Begabungsförderung

In den Aussagen zur Arbeit in der Begabungsförderung zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede zum Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, die vom Klassenlehrer oder der Klassenlehrerin vorgeschlagen worden sind, und den Schülerinnen und Schülern, die aus Interesse oder aufgrund von Freundschaften an den AGs der Begabungsförderung teilnehmen.

So werden die Schülerinnen und Schüler, die in der Zeugniskonferenz neu für die Begabungsförderung ausgewählt werden, werden durch ein offizielles Schreiben „förmlich“ (SMI1, Z. 106) eingeladen. Die Schülerinnen und Schüler, die bereits in die Begabungsförderung aufgenommen sind, erhalten ebenfalls zu Beginn eines jeden Schuljahres eine förmliche Einladung in die Begabungsförderung.

„Da gibt es im Grunde genommen zwei vorformulierte Formbriefe. Einer eben halt für diejenigen, die sozusagen durch die Klassenkonferenz da reinkommen und die anderen, die aufgrund ihrer bisherigen Leistungen weiter drin sind“ (SMI1, Z. 107–110).

Neben der förmlichen Einladung in die Begabungsförderung werden die ausgewählten Schülerinnen und Schüler, die systematisch in Listen erfasst sind, immer wieder angesprochen und ermuntert, in die Begabungsförderung zu kommen und zusätzliche Leistung zu erbringen.

„Kinder die besonders gut sind, werden angesprochen und ermuntert in die AGs zu gehen“ (SMI2, Z. 95 f.).

„Eine Begabungsförderung, wo systematisch Listen erstellt werden, systematisch diese Kinder immer wieder geschoben und ermuntert werden, ermutigt werden mehr zu leisten“ (SMI2, Z. 50–52).

„Da werden Schüler gezielt angesprochen aufgrund von Sichtunglisten“ (SMI3, Z. 244 f.).

Zudem besteht die Möglichkeit, dass die Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen, wenn sie einen Schüler bzw. eine Schülerin zusätzlich fördern und unterstützen wollen, zu den Mentoren der Begabungsförderung gehen und mit diesen über den Schüler bzw. die Schülerin sprechen und individuelle Beratungen vornehmen (vgl. SMI3, Z. 374–354). Dagegen gibt es für die Schülerinnen und Schüler, die nicht vom Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin vorgeschlagen worden sind und entsprechend nicht für die Begabungsförderung ausgewählt worden sind, keine formelle Einladung, keine zusätzlichen Unterstützungen oder Beratungen. Diese Schülerinnen und Schüler scheinen einfach „mitzulaufen“.

Aber auch in den AGs selber wird mit den Schülerinnen und Schüler, die in die Begabungsförderung durch die Zeugniskonferenz aufgenommen worden, anders umgegangen, da sie – anders als die Schülerinnen und Schüler, die aus Interesse oder Freundschaft in die Begabungsförderung kommen – „*systematisch immer wieder geschoben [werden und gefragt werden], willst du nicht und kannst du noch*“ (SMI3, 100–102).

Grenze der Begabungsförderung für nicht vom Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin vorgeschlagene Schülerinnen und Schüler am Schillergymnasium

Sollten sich die Schülerinnen und Schüler in einem Projekt so verrennen, dass sie alles andere vergessen, dann greifen die Lehrkräfte ein und sorgen dafür, dass sich der entsprechende Schüler bzw. die entsprechende Schülerin aus dem Projekt zurückzieht und sich wieder auf den Schullalltag konzentriert (vgl. SMI1, Z. 102–106). Zudem dürfen diese Schülerinnen und Schüler auch nicht an außerunterrichtlichen Projekten teilnehmen, die aus irgendwelchen organisatorischen Gründen während der Unterrichtszeit stattfinden, da dies „*nur die Qualifizierten*“ (SMI3, Z. 136) können, da es sonst unter Umständen mit dem Fachlehrer bzw. der Fachlehrerin Probleme gibt (vgl. SMI3, Z. 133–137). Hier werden dann die Schülerinnen und Schüler, die in der Begabungsförderung sind, bevorzugt.

„Dann ist es auch so, dass Schülern, die gerne mitmachen wollen, aber keine guten Zensuren haben auch schon mal davon abgeraten wird, weil wir auch finden, wir haben da eine Verantwortung. Wenn wir halt den Einruck haben, die machen da halt gerne mit, aber gleichzeitig stehen zwei andere Fächer auf der Kippe und nachher muss das Kind das Jahr wiederholen, das steht natürlich in keinem Verhältnis. Da sprechen wir auch schon mal mit den Schülern und sagen so, wir sehen, dass das hier schwierig wird, dass du das nachholst oder vorarbeitest, was da alles ausfällt, darum möchten wir dich an dieser Stelle da nicht dabeihaben, weil da zu viel Unterricht ausfällt. Also sehr individuell und da werden dann die Kinder bevorzugt, die dann in der Begabungsförderung sind“ (SMI2, Z. 379–390).

Anerkennung der Arbeit der Schülerinnen und Schüler in der Begabungsförderung am Schillegymnasium

Präsentationsabend

Die im Rahmen der Begabungsförderung erarbeiteten Projekte und Ergebnisse werden regelmäßig in der Schule präsentiert. Während dieser Präsentationsabende sind auch die Eltern der Schüler anwesend und somit in die Begabungsförderung eingebunden (vgl. SME, Z. 315). An dem Präsentationsabend können die Schülerinnen und Schüler das, „*was sie erreicht haben, vorstellen*“ (SMI2, Z. 128 f.) und zudem exemplarisch für die Besucher und Besucherinnen des Präsentationsabends als Information vorstellen, „*was es an dieser Schule alles gibt, welche Möglichkeiten die Schülerinnen und Schüler haben*“ (SMI2, Z. 129 f.). Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit dem Präsentationsabend in den Aussagen in den Interviews aber auch auf die Kompetenzen hingewiesen, die die Schülerinnen und Schüler über die Vorbereitung des Abends und das Präsentieren ihrer Ergebnisse vor den Besuchern und Besucherinnen erwerben können.

„In dem Augenblick, wo man sich mit irgendetwas fachlich über den Unterricht hinaus beschäftigt, werden eben auch solche soft skills sage ich mal, wie Arbeiten in Gruppen, Präsentationen, Auftreten vor Öffentlichkeit, Verantwortung übernehmen und so weiter mitverfolgt“ (SMI1, Z. 55–58).

„[...] aber auch für die Schüler zu üben, diese Präsentationen sind mal so und mal so, aber ich stehe da vor einem riesigen Publikum, es sind Eltern da, es sind andere Schüler da, ich muss mich darstellen, ich muss mich präsentieren. Dieser Präsentationsabend der Begabungsförderung wird von uns vorbereitet, aber Schüler leiten durch das Programm, so, dass sie da auch einmal auf anderer Ebene üben, zeigen können. Ja, das gehört im Prinzip auch dazu, dieses sich zeigen, nicht nur vor der Klasse, sondern auch vor einem größeren Publikum, das sind dann auch ganz schnell mal 300 Leute. Das ist dann für die eigene Entwicklung schön, das ist ganz toll, wenn sie das geschafft haben“ (SMI2, Z. 131–142).

Außerdem dient dieser Präsentationsabend laut der Aussage von Lehrkraft Baum dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ein positives Feedback bekommen und sich entsprechend beim nächsten Mal wieder zu zusätzlichen Leistungen überreden lassen.

„Ja, die sind dann natürlich ganz stolz und die brauchen auch dieses zusätzliche Feedback, wenn man dann endlich mal was geschafft hat, das ist ja so wie eine Hausarbeit, Uni oder sonst wo, da muss man sich durchringen aber, wenn man es geschafft hat, dann ist man ja auch stolz und froh, und dann braucht man auch dieses positive Feedback, um das nächste Mal wieder sich da überreden zu lassen, dann auch mal extra Leistung zu bringen“ (SMI2, Z. 146–152).

Im Unterricht

Die Ergebnisse der Arbeit in der Begabungsförderung werden aber auch von einigen Schülerinnen und Schülern zurück in den Unterricht getragen. Der Grund dafür ist dabei laut Lehrkraft Baum der Aspekt, „*dass die Kinder einfach gelernt haben, dass besondere Leistungen, die man in den Unterricht zurückträgt, auch wertgeschätzt werden und dass man ein positives Feedback bekommt*“ (SMI2, Z. 309–312). Entsprechend machen das einige Schülerinnen und

Schüler auch gerne (vgl. SMI2, Z. 312 f.). In diesem Zusammenhang macht Lehrkraft Baum aber auch deutlich, dass die Begabungsförderung nicht von allen positiv gesehen und entsprechend im Unterricht unterstützt wird,

„da es immer wieder Kollegen gibt, die die Begabungsförderung kritisch sehen, die das als elitär empfinden, die das dann nicht entsprechend unterstützen und wo die Schüler das dann auch unangenehm finden, also bei denen würden sich die Schüler dann eher zurückhalten“ (SMI2, Z. 313–317).

Zertifizierung

Zudem bekommen die Schülerinnen und Schüler,

„die halt besonders viel leisten, Kinder, die an besonders vielen AGs teilnehmen, die besonders viele Zertifikate oder Wettbewerbe gut erledigt haben, die kriegen dann am Ende des Jahres die ganzen Sachen aufgelistet [...], Kinder die 8 bis 10 Sachen machen [...], die kriegen halt ein Zertifikat, hat im Rahmen der Begabungsförderung teilgenommen an diesen und diesen Sachen“ (SMI2, Z. 108–115).

Auf diesem Zertifikat werden alle AGs, Wettbewerbe usw. aufgezählt und beschrieben, an denen der jeweilige Schüler oder die jeweilige Schülerin teilgenommen hat (vgl. SMI1, Z. 180–105).

„Darüber hinaus bekommen die aber am Ende des Schuljahres ein Zertifikat seitens der Schule, wo eben halt drin steht, ‚Hänschen Müller ist im Laufe des Schuljahres so und so als besonders interessierter und begabter Schüler aufgefallen. Das äußert sich insbesondere in ...‘. Dann werden halt die verschiedenen Sachen aufgezählt, jeweils so mit drei, vier Zeilen Kurzbeschreibung, was dahintersteckt“ (SMI1, Z. 180–185).

Dieses Zertifikat, das ungefähr 150 bis 160 Schülerinnen und Schüler am Schuljahresende ausgehändigt bekommen (vgl. SMI2, Z. 116 f.), wird in einer offiziellen Feier übergeben, bei der die Schülerinnen und Schüler, *„die sich in der Begabungsförderung noch einmal extra hervorgetan haben, [geehrt werden]“* (SMI2, Z. 124–126). Bei den Schülerinnen und Schülern, die an weniger AGs teilnehmen, werden die AGs dagegen unter dem Aspekt „Bemerkungen“ ins Zeugnis geschrieben (vgl. SMI2, Z. 111–114).

Zum Abschluss mit dem Abitur erhalten die Schülerinnen und Schüler dann mit dem Abiturzeugnis, als Anlage zum Zeugnis, noch einmal ein Zertifikat, auf dem die wesentlichen Sachen zusammengefasst werden und was sich schneller lesen lässt, als wenn die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Nachweise, Urkunden etc. vorlegen würden (vgl. SMI1, Z. 194–197). In diesem Zusammenhang macht Lehrkraft Krüger, der Leiter der Begabungsförderung, deutlich, dass die Schule regelmäßig positives Feedback hinsichtlich der Begabungsförderung und die damit verbundene Zertifizierung der erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler bekommt:

„und das scheint sich also auch sehr bewährt zu haben, weil wir ganz oft Rückmeldungen kriegen, dass bei irgendwelchen Bewerbungsverfahren, [...], dass da sozusagen, aufgrund dieses Zertifikats gesagt wird, ‚oh, du bist ein ganz Toller, dich nehmen wir‘“ (SMI1, Z. 198–204).

Evaluation der Begabungsförderung

Auf die Frage, wie die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen überprüft wird, werden von den Experten und Expertinnen keine Evaluationsverfahren oder systematischen Überprüfungen wie im Rahmen eines Förderkreislaufs genannt, sondern es wird mehrfach darauf verwiesen, dass die Schülerinnen und Schüler regelmäßig, eigentlich jeden Tag, eine Rückmeldung über ihre Leistungen bekommen und sie zudem auch Zeugnisse mit Noten darin enthalten (vgl. z. B. SMI4, Z. 409–413; SME, Z. 411). Zudem wird von Lehrkraft Krüger an dieser Stelle erneut auf die positive Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Bewerbungsverfahren verwiesen (SMI1, Z. 471–474). Zudem wird von Lehrkraft Krüger in diesem Zusammenhang auf eine Evaluation der Wirksamkeit des Systems verwiesen:

„Wir haben im Laufe der letzten 14 Jahre zwei Mal eine interne und zweimal eine externe Evaluation gehabt, die aber im Grunde immer so endeten, ich sage mal kurz zum Fazit: ‚Macht weiter so‘“ (SMI1, Z. 474–478).

Lehrkraft Becker verweist in diesem Zusammenhang ebenfalls auf Evaluationen, die in den letzten Jahren in Zusammenarbeit mit einer Universität durchgeführt worden sind. Dabei wurde diese Evaluation zwar auf verschiedenen Ebenen durchgeführt, aber vor allem wurde die Begabungsförderung ausführlich evaluiert.

Entsprechend scheint es am Schillergymnasium, außer den Noten und mündlichen Rückmeldungen, keine einheitlichen Maßnahmen oder Instrumente zu geben, mit denen der Erfolg der Fördermaßnahmen bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern überprüft wird. Dies spricht ebenfalls dafür, dass Diagnostik am Schillergymnasium keine große Bedeutung hat bzw. nicht schulübergreifend verankert ist.

Individuelle Förderung im Rahmen der Nachhilfenetze

Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die Nachhilfenetze am Schillergymnasium

Während der für die Aufnahme in die Begabungsförderung notwendige Notendurchschnitt von 2,0 oder besser von allen Experten und Expertinnen im Zusammenhang mit der Begabungsförderung genannt wird, findet sich in keinem Interview eine Aussage dazu, wann ein Förderbedarf bei Schülern und Schülerinnen festgestellt wird bzw. wie der Förderbedarf ausgelöst wird. Einig in ihren Aussagen sind sich allerdings alle Experten und Expertinnen darüber, dass die Schülerinnen und Schüler, wie bei der Aufnahme in die Begabungsförderung, über den Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin während der Zeugniskonferenzen für eine zusätzliche Förderung vorgeschlagen werden. Darüber hinaus kann aber auch seitens der Eltern oder des Schülers bzw. der Schülerin selber Nachhilfebedarf beim Klassenlehrer ange-

meldet werden (vgl. SMI1, Z. 156 f.). Entsprechend scheint es im Hinblick auf die Nachhilfenetze keine einheitlichen Vorgaben zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern zu geben. Somit ist davon auszugehen, dass hier individuell von Schüler zu Schüler bzw. von Schülerin zu Schülerin entschieden wird.

Umsetzung der Nachhilfenetze am Schillergymnasium

Die Nachhilfenetze sind Teil der Begabungsförderung und in den Fächern Mathematik, den Fremdsprachen Englisch, Französisch und Latein etabliert (vgl. SMI1, Z. 142–146). Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bekommen am Anfang des Schuljahres einen Crash-Kurs beim zuständigen Fachlehrer bzw. der zuständigen Fachlehrerin und können dann Nachhilfe geben. Diese „ausgebildeten“ Schülerinnen und Schüler kommen in den Nachhilfepool der Schule und werden bei Bedarf über die die Nachhilfenetze betreuende Lehrkraft vermittelt. Für die Nachhilfe bekommen die Schülerinnen und Schüler zudem Material an die Hand. Wird von Eltern oder Schülern Bedarf an Nachhilfe angemeldet, dann wird über den Fachlehrer bzw. die Fachlehrerin der Kontakt vermittelt und gegen Geld bekommt der Schüler bzw. die Schülerin dann Nachhilfe (vgl. SMI1, Z. 146–166). Bei der Auswahl der passenden Nachhilfe wird von der Schule bzw. der die Nachhilfenetze betreuenden Lehrkraft darauf geachtet, dass es altersmäßig und auch von der Wohnlage – „*der wohnt da in der Nähe*“ (SMI1, Z. 161) – auch passt.

Auffällig ist hier, dass die Förderung der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler über die Nachhilfe durch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler aus der Schule bzw. den Ressourcen der Schule ausgegliedert wird. Es erfolgt nur die „Ausbildung“ der Schülerinnen und Schüler für die Nachhilfe sowie die Vermittlung der Nachhilfe über die Schule bzw. die Ressourcen der Schule, wobei die „Ausbildung“ als AG-Angebot im Rahmen der Begabungsförderung angesiedelt ist. Das bedeutet, dass das Schillergymnasium hier wenig Ressourcen in die Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler investiert, und die Ressourcen, die investiert werden, werden in die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler und die Begabungsförderung investiert.

Individuelle Förderung im Rahmen der Beratung

Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in die Beratung am Schillergymnasium

Wie schon in Bezug auf die Nachhilfenetze finden sich in den Aussagen der Experten und Expertinnen auch keine konkreten Angaben dazu, wann Schülerinnen und Schüler beraten werden. Deutlich wird in den Aussagen aber, dass die Beratung dazu dient, Schülerinnen und

Schüler, die Schwierigkeiten haben, zu unterstützen: „Bei Kindern die Probleme haben, haben wir [...] besondere Beratung“ (SMI2, Z. 18 f.).

Entsprechend richtet sich die Beratung an Schülerinnen und Schüler, die leistungsschwächer sind und Schwierigkeiten haben. Dazu soll die Beratung die Schülerinnen und Schüler beim Übergang in die Oberstufe unterstützen, da diese beim Übergang, so die Aussage des Schulleitungsmitglieds Müller, viel Unterstützung benötigen (vgl. SME, Z. 152–158). Welche Schülerinnen und Schüler dabei genau beraten werden und wie der Beratungsbedarf festgestellt wird, geht aus den Aussagen der Experten und Expertinnen aber nicht hervor.

Umsetzung der Beratung am Schillergymnasium

Auch zur Umsetzung der Beratung finden sich kaum Angaben in den Aussagen der Experten und Expertinnen, was darauf zurückzuführen ist, dass genauere Angaben zur Beratung nur in den Aussagen von Schulleitungsmitglied Müller finden. So erfolgt laut der Aussage des Schulleitungsmitglieds Müller die Beratung der Schülerinnen und Schüler immer in Form eines Gesprächs, an dem die Schulleitung, aber auch der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin teilnimmt. In diesen Gesprächen werden die Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Eltern hinsichtlich der Schwierigkeiten des Schülers bzw. der Schülerin beraten und es wird gemeinsam überlegt, was gemacht werden kann. Zudem wird, wenn es darum geht, ob der Schüler bzw. die Schülerin die Schule wechseln oder das Schuljahr wiederholen soll, gemeinsam mit dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin und der Schulleitung überlegt, welcher Weg der beste ist. Dabei wird auch versucht, den Eltern zu zeigen, dass ein anderer Weg keine Niederlage oder Abschiebung ist, sondern dass es Alternativen gibt und dass nicht jedes Kind das Abitur schaffen kann. Die Eltern werden entsprechend ebenfalls beraten und unterstützt (vgl. SME, Z. 313–334).

Binnendifferenzierung

Aufnahme der Schülerinnen und Schüler

Wie in Bezug auf die Nachhilfenetze und die Beratung finden sich auch in den Aussagen der Experten und Expertinnen auch keine Angaben dazu, wann genau die Schülerinnen und Schüler zusätzlich im Unterricht individuell gefördert werden.

Umsetzung der Binnendifferenzierung am Schillergymnasium

Allerdings geht aus den Aussagen der Experten und Expertinnen hervor, dass nicht explizit jeder Schüler bzw. jede Schülerin im Unterricht individuell gefördert wird, sondern dass einzelne Gruppen gefördert werden.

„Ich kann ja nur versuchen, wenn ich feststelle, dass die Schüler etwas leistungsschwächer sind, sagen wir mal durch gezielte Förderung, so zum Beispiel im Fach [Fach], also bestimmte Defizite in Grammatik haben, vielleicht noch einmal einen Zettel geben, die vielleicht noch einmal eine extra Übung machen lassen, aber viel mehr kann ich nicht tun [...]. Ich kann nur versuchen den Schwächeren zu helfen und den Besseren Futter zu geben. Das ist sozusagen das, was ich tun kann. Ich kann nicht 30 Kinder haben und jedem ein eigenes Arbeitsblatt machen. Das scheitert ja, würde kolossal scheitern“ (SME, Z. 37–43).

„Bei den jüngeren Schülern sind das meistens individuelle Hausaufgaben, wo man mit einsteigt“ (SMI2, Z. 27 f.).

Entsprechend fördert Schulleitungsmitglied Müller leistungsstärkere und leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen im Unterricht, während Lehrkraft Baum ihr Augenmerk vor allem auf die Förderung der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler legt. Dagegen teilt Lehrkraft Friedrich die Schülerinnen und Schüler in leistungsähnliche Gruppen ein und unterstützt diese mit individuellen Angeboten.

„Also jedem Einzelnen, das ist relativ schwierig sage ich mal. Man kann nur Angebote für Gruppen schaffen, die dann ungefähr auf dem gleichen Level sind, aber nicht jeden Einzelnen“ (SMI4, Z. 260 f.).

Allerdings macht Lehrkraft Friedrich keine Angaben dazu, wie viele Gruppen sie zusammensetzt und wie die unterschiedlichen Angebote jeweils aussehen.

Auch geht aus den Aussagen der Experten und Expertinnen – bis auf die Aussagen von Schulleitungsmitglied Müller und Lehrkraft Baum – nicht hervor, wie sie innerhalb des Unterrichts differenzieren, also welche Maßnahmen eingesetzt werden, um die Schülerinnen und Schüler entsprechend zu unterstützen und zu fördern.

Lehrkraft Baum nennt dagegen im Zusammenhang mit der Förderung von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern verschiedene Differenzierungsmaßnahmen. So setzt sie individuelle Hausaufgaben, Lesetagebücher oder längere Präsentationen ein, um die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler zu fördern und sie an zusätzliche Leistungen heranzuführen (vgl. SMI2, Z. 29–30).

Schulleitungsmitglied Müller versucht dagegen die Schwächeren am Anfang, z. B. bei der Beschreibung von Bildern oder Karikaturen, einzubinden, um sie erst einmal zum Reden zu bringen, während er die leistungsstärkeren Schüler und Schülerinnen bei schwierigeren Fragen auffordert. Zudem gibt Müller den Schülerinnen und Schülern Anregungen, was außer-

halb des Unterrichts zusätzlich zum Thema gelesen oder gemacht werden kann (vgl. SME, Z. 260–275).

Auffällig ist hier, dass zum einen die Angaben zur Individuellen Förderung im Unterricht immer im Nebensatz, bei der Beantwortung einer anderen Frage gefallen sind, und zum anderen, dass sich in den Aussagen keinerlei Angaben dazu finden, wie der Förderbedarf, wie Defizite oder das gleiche Level bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt wird. Es finden sich entsprechend im Hinblick auf die Individuelle Förderung im Unterricht keinerlei Angaben zu diagnostischen Methoden, zum Förderkreislauf oder den damit verbundenen gezielten Planungen von Unterstützungsmaßnahmen und der damit verbundenen Evaluation der Maßnahmen. Somit kann nicht festgestellt werden, wie die Individuelle Förderung im Unterricht ausgelöst wird, also wann genau Schülerinnen und Schüler zusätzlich unterstützt oder gefördert werden. Nur im Hinblick auf den Unterricht von Lehrkraft Baum und die dort vorgenommene Förderung der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler kann aufgrund der Aussagen zur Begabungsförderung davon ausgegangen werden, dass dort Schülerinnen und Schüler zusätzlich gefördert werden, die einen Notendurchschnitt von 2,0 oder besser haben. Zudem gibt es in den Aussagen der Experten und Expertinnen auf beiden Ebenen auch keine Aussagen darüber, wie mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht umgegangen wird, die weder besonders leistungsstark noch besonders leistungsschwach sind. Das Leistungsmittelfeld wird entsprechend in den Interviews am Schillergymnasium nicht in den Blick genommen und es kann demnach nicht erarbeitet werden, wie diese Schülerinnen und Schüler am Schillergymnasium unterstützt oder gefördert werden.

Dies bestätigt, dass es kein schulübergreifendes einheitliches Konzept zur Individuellen Förderung im Unterricht sowie zur Diagnostik am Schillergymnasium gibt und dass das Leistungsmittelfeld – also die Schülerinnen und Schüler, die weder besonders leistungsstark noch besonders leistungsschwach sind – bei der Umsetzung des Anspruchs auf Individuelle Förderung nicht in den Blick genommen wird.

Werden die Maßnahmen zur Individuellen Förderung am Schillergymnasium in Beziehung zueinander gesetzt, dann zeigt sich ganz deutlich, dass der Schwerpunkt der schulischen Förderarbeit auf der Begabungsförderung liegt. Während es zu den Nachhilfenetzen, zur Beratung und zur Binnendifferenzierung keine schulübergreifenden Konzepte und keine systematische Verankerung gibt, ist die Begabungsförderung in den schulischen Alltag integriert und wird von der Schule systematisch umgesetzt. Alle befragten Experten und Expertinnen kannten die Details der Begabungsförderung und konnten Angaben zu ihrem Ablauf machen. In

den Aussagen der Experten und Expertinnen zu den verschiedenen Maßnahmen zur Individuellen Förderung zeigt sich zudem deutlich, dass die Arbeit der Schule auf die Begabungsförderung ausgerichtet ist und vor allem auch die Ressourcen vorrangig in die Begabungsförderung investiert werden. Über die Maßnahme der Begabungsförderung definiert sich das Schillergymnasium, es richtet sich entsprechend auf eine bestimmte Klientel aus und es wird versucht, über die Begabungsförderung die schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen zu verfolgen.

Hauptkategorie: Schulspezifische Prozesse im Kontext des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium

Ziel der Auswertung der Aussagen der Expertinnen und Experten hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung und den damit einhergehenden Schulentwicklungsprozessen ist es, aufzuzeigen, wie die Schule mit den bildungspolitischen Regelungsvorgaben der Makroebene umgeht, wie Individuelle Förderung an der Schule implementiert wird und zu welchen schulspezifischen Anpassungsprozessen es bei der Umsetzung und damit bei der Schulentwicklung am Schillergymnasium kommt.

Da die Aussagen der Experten und Expertinnen zur Schulentwicklung sehr unterschiedlich ausgefallen sind und unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt worden sind, wird die Hauptkategorie in die Subkategorien „Schulentwicklung und bildungspolitische Regelungsvorgaben“, „Schulentwicklung und Begabungsförderung“ und „Schulentwicklung und Schulprogramm(arbeit)“ ausdifferenziert.

Schulentwicklung und bildungspolitische Regelungsvorgaben

Die Perspektive auf die Mikroebene

Bei der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Individueller Förderung und Schulentwicklung am Schillergymnasium stellt Lehrkraft Baum eigenständig einen Bezug zwischen den bildungspolitischen Regelungsvorgaben der Makroebene und ihrer Arbeit am Schillergymnasium her. Dabei macht sie deutlich, dass viele Vorgaben von außen vorgegeben werden und dass entsprechend diesen Vorgaben immer wieder viel an der Schule geändert werden muss.

„Weil die Schulentwicklung ist im Augenblick oft von außen vorgegeben, wir werden, wir ändern nur, wir werden irgendwie plötzlich G8, jetzt werden wir wieder G9. Es sind einfach ganz viele Dinge die wir haben, wir müssen nächstes Jahr wieder, oder ab nächstem Jahr sind wir wieder G9, aber wir haben noch nicht einmal die Stundentafeln. Oder wird sind von lernzielorientiertem Unterricht hin zu kompetenzorientierten Unterricht“ (SM12, Z. 259–265).

Dabei macht Lehrkraft Baum aber deutlich, dass die Begabungsförderung an der Schule immer wichtig ist und immer wichtig war, egal wie die Vorgaben von außen aussehen. Entsprechend setzt sie die Begabungsförderung um und versucht dann die Vorgaben von außen irgendwie an ihre Arbeit anzupassen.

„ich bastle den Rest drum herum. Das ist ja auch der beste Weg, es kommt ja ständig etwas Neues, man weiß ja eh nicht was kommt, darum, ich weiß ja nicht, wer nächstes Jahr an der Regierung ist, was die sich wieder ausdenken. Ich sehe, dass es hier um Menschen geht, denen muss man mit Wertschätzung, mit Respekt begegnen und da schaue ich, welche Fähigkeiten, welche Fertigkeiten hat dieses Kind, welche Probleme hat es und wie gehe ich damit um. Da geht es um den Einzelnen, ich muss halt immer wieder schauen, was braucht der und wie kann ich dem helfen, wie kann ich den fördern, wie kann ich dem helfen und die Rahmenbedingungen, da muss ich halt schauen, das man da irgendwie mit klarkommt“ (SMI2, Z. 284–296).

Hier zeigt sich deutlich, dass bildungspolitische Regelungsvorgaben wenig Einfluss auf die schulische Arbeit von Lehrkraft Baum haben. Es wird bei ihr nicht die schulische Arbeit nach den Vorgaben ausgerichtet, sondern die Vorgaben werden um ihre schulische Arbeit herumgelegt. Dies zeigt zum einen, dass Lehrkraft Baum ihrem Arbeitsschwerpunkt der Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern trotz sich ändernder Vorgaben und Ansprüche treu bleibt, und zum anderen, dass bildungspolitische Änderungen zwar registriert und aufgenommen werden, aber nicht unbedingt dazu führen, dass sich die Arbeit der Lehrkräfte verändert. Lehrkraft Baum scheint gegenüber den bildungspolitischen Regelungsvorgaben resigniert zu haben, da sich, wie sie sagt, sowieso ständig etwas Neues ergibt. Interessant ist dabei, dass sie diese Situation zwar als Belastung empfindet, sich aber in ihrem Aussagen zur Umsetzung der Förderung der Schülerinnen und Schüler keine Widerstände zeigen. Sie macht ihre Arbeit und passt dann die Vorgaben an.

Laut ihrer Aussage macht das aber nicht nur sie so, sondern das Schillergymnasium führt insgesamt die schulische Arbeit, die Begabungsförderung trotz sich verändernder bildungspolitischer Vorgaben seit Jahren weiter und passt die Vorgaben von außen irgendwie an.

„Die Vorgaben von außen, die sind letztlich, da versucht man das sozusagen reinzukriegen und das macht unsere Schule einfach aus. Viele Eltern wissen das zu schätzen, weil das schon viele Jahre läuft, finden sie das toll und das macht natürlich unsere Schule aus, das macht sicherlich auch unseren Ruf in der Stadt aus, aber die Vorgaben von außen versuchen wir dann halt irgendwie anzupassen“ (SMI2, Z. 271–278).

Das bedeutet letztendlich, dass am Schillergymnasium über bildungspolitische Regelungsvorgaben Veränderungen in der schulischen Arbeit nicht oder nur schwer angestoßen werden können. Das Schillergymnasium verfolgt seinen Arbeitsschwerpunkt seit Jahren und versucht trotz veränderter Rahmenbedingungen und bildungspolitischer Regelungsvorgaben diesen auch weiter auszubauen, wie in den Aussagen der Experten und Expertinnen deutlich wird.

Schulentwicklung und Begabungsförderung

So zeigt sich vor allem in den Aussagen der Experten und Expertinnen für die Perspektive auf die Mikroebene, dass es am Schillergymnasium Entscheidungen und damit verbunden Schulentwicklungsprozesse gegeben hat und gibt, die die Begabungsförderung an der Schule unterstützen und entsprechend die Schule im Hinblick auf den Ausbau der Begabungsförderung weiterentwickeln.

Die Perspektive auf die Mikroebene

Kooperationsverbund Hochbegabtenförderung

Um die Begabungsförderung am Schillergymnasium auszubauen, hat sich die Schule bereits zu Beginn in den Kooperationsverbund Hochbegabtenförderung des Landes Niedersachsen eingebunden (vgl. SMI1, Z. 11 f.). Über die Einbindung des Gymnasiums in den Kooperationsverbund betreibt die Schule gezielt Schulentwicklung in Richtung Zusammenarbeit mit Grundschulen. Im Rahmen der weiteren Förderung von interessierten und begabten Schülerinnen und Schülern aus den Grundschulen findet im Rahmen der Begabungsförderung eine enge Zusammenarbeit mit den Grundschulen statt. Entsprechend bekommt die Schule über diesen Kooperationsverbund die als begabt und interessiert geltenden Schülerinnen und Schüler. Zudem können sich Schulen, die im Verbund sind, über sämtliche Regelungen hinwegsetzen und auch Schülerinnen und Schüler aufnehmen, die eigentlich gar nicht der Schule zugeordnet werden.⁹⁹

Auffällig ist hier, dass die Schule in diesem Verbund ist, obwohl sie ganz klar keine Hochbegabtenförderung macht. Entsprechend ist die Einbindung der Schule in diesen Verbund ein gezielter Schritt zur Schulentwicklung. Über die Einbindung wird nämlich eine bestimmte Schülerklientel angesprochen und die Begabungsförderung ausgebaut, was Lehrkraft Krüger in ihren Aussagen auch deutlich macht: „*Da hat sich Schulentwicklungsmäßig auch positiv ausgewirkt*“ (SMI1, Z. 261 f.).

Unterstützung und Förderung durch die Schulleitung

Die Perspektive auf die Mikroebene

Zudem ist die Begabungsförderung immer durch die Schulleitung unterstützt und gefördert worden. Lehrkraft/Schulleitungsmitglied Krüger hat die Begabungsförderung ins Leben geru-

⁹⁹ Im Interview finden sich verschiedene Beispiele für die Ausnahmen, die aber, um die Anonymität der Schule zu wahren, nicht genannt werden. Insgesamt werden die Aussagen hier nur oberflächlich wiedergegeben, um eine Zuordnung der Schule zur entsprechenden Stadt zu vermeiden.

fen, als sie vor vielen Jahren an die Schule kam (vgl. SM11, Z. 9–11), und der Ausbau wurde dann in den folgenden Jahren stetig gefördert, wie Lehrkraft Baum deutlich macht: „*Das wurde halt immer von der Schulleitung unterstützt und gefördert*“ (SM12, Z. 217 f.).

So hat die Schulleitung immer wieder gezielt Leute gesucht, die Kompetenzen/Kontakte für die Begabungsförderung mitbringen und die den Ausbau der Begabungsförderung unterstützen und entsprechend voranbringen. Entsprechend wurde die Schulentwicklung von der Schulleitung so vorangetrieben, dass sich die Begabungsförderung über die Jahre zu einem festen Bestandteil der Schule entwickelt hat.

Diese Steuerung der Begabungsförderung durch Schulleitungsmitglied Krüger zeigt sich auch in den Antworten auf die Frage darauf, was das Schulleitungsmitglied verändern würde, wenn das Schulleitungsmitglied die Rahmenbedingungen selber gestalten könnte. Hier wünscht sich Müller mehr Ressourcen, um zusätzliche Lehrkräfte einzustellen, die die Begabungsförderung unterstützen, die sich dort mit ihren Interessen und Begabungen einbringen können und die Begabungsförderung entsprechend ausbauen.

„In dem Augenblick, wo ich mehr Lehrerstunden zur Verfügung habe, da kann in der Einstellungssituation der Lehrkräfte mehr darauf geachtet werden, dass eben halt Lehrer, die in dieser Hinsicht Interessen und Begabungen haben, eingestellt werden. Im Augenblick wird im Wesentlichen darauf geachtet, dass die Lehrer vernünftig Unterricht geben können, weil das ist zu 95 Prozent ihr Hauptjob. Und das macht sich auch im täglichen Umgang mit dem System hier bei uns an der Schule bemerkbar, dass es eben halt leider sehr viele Lehrer gibt, die sagen, ‚lass mich meinen Unterricht machen‘“ (SM11, Z. 603–611).

Hier zeigt sich deutlich, dass zumindest für Schulleitungsmitglied Müller der Schwerpunkt der schulischen Arbeit auf der Begabungsförderung liegt. Das Schulleitungsmitglied Müller würde, wenn es könnte, die Begabungsförderung noch weiter ausbauen und viel mehr Lehrerinnen und Lehrer einstellen, die nicht nur Unterricht machen, sondern auch begabte und interessierte Schülerinnen und Schüler fördern.

Dies lässt vermuten, dass am Schillergymnasium, wenn es nach Schulleitungsmitglied Müller geht, trotz Veränderungen in der Schülerschaft, der steigenden Heterogenität und der damit einhergehenden veränderten Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler von der Begabungsförderung nicht abgewichen werden soll, sondern diese sogar noch ausgebaut werden soll.

Aufbau der Beratung

Unterstützt wird diese Vermutung durch die Aussagen von Schulleitungsmitglied Müller zur Beratung, die deutlich machen, dass die Beratung vor allem dazu dient, den Leistungsbereich der Schule abzustecken und zu festigen, indem Schülerinnen und Schülern, die laut der Ansicht von Schulleitungsmitglied Müller das Gymnasium möglicherweise nicht schaffen, Al-

ternativen und andere Wege aufgezeigt werden. Dadurch werden die Interessen und Zielsetzungen des Schillergymnasiums unterstützt und die verstärkte Ausrichtung der Schule auf die Schülerinnen und Schüler gefördert, die durch die Begabungsförderung angesprochen werden.

Entsprechend zeigt sich in den Aussagen der Experten und Expertinnen ganz deutlich, dass Schulentwicklung am Schillergymnasium dazu genutzt wird, um trotz veränderter bildungspolitischer Vorgaben, einer veränderten Schülerschaft und der steigenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler die Begabungsförderung auszubauen und nicht um heterogenitätssensible Strukturen an der Schule zu etablieren. Letztlich wird Individuelle Förderung von der Schule so rekontextualisiert, dass die schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen gestärkt und ausgebaut werden können.

Schulentwicklung und Schulprogramm(arbeit)

Kenntnisse über den Inhalt des Schulprogramms

Bei der Frage nach der Schulentwicklung und der damit einhergehenden Schulprogrammarbeit hat sich gezeigt, dass die befragten Experten und Expertinnen auf beiden Ebenen keine konkreten Aussagen zu den Angaben im Schulprogramm hinsichtlich der Individuellen Förderung machen können, sie zum Teil gar nicht wissen, was im Schulprogramm steht und dass Individuelle Förderung einen Teil des schulischen Leitbildes bildet.

Die Perspektive auf die Mesoebene

Schulleitungsmitglied Müller weiß, dass Individuelle Förderung im Schulprogramm steht, kann dazu aber keine genauen Angaben machen.

„Wir haben im Schulprogramm Individuelle Förderung drin. Ich weiß es jetzt nicht auswendig, aber es kommt vor“ (SME, Z. 70 f.).

Die Perspektive auf die Mikroebene

Auch auf der Mikroebene ist der Inhalt den Experten und Expertinnen zum Teil nicht bekannt, wie die Aussage von Lehrkraft Friedrich zeigt.

„Das ist eine schwierige Frage. Dazu müsste ich mir das Schulprogramm intensiver anschauen“ (SMI4, Z. 435 f.).

Bedeutung des Schulprogramms

Allerdings zeigt sich auch, dass das Schulprogramm selber in der schulischen Arbeit keine große Rolle spielt, wie die Aussage von Lehrkraft Baum deutlich macht:

„Das Schulprogramm muss regelmäßig überarbeitet werden, weil einfach immer wieder sich neue Sachen ergeben. Also das ist eigentlich mehr so, dass wir halt arbeiten und dann das Schulprogramm anbinden. Jetzt müssen wir wieder neue Leitziele finden. Ich weiß, dass man das so nicht macht. Wir stellen jetzt eine neue Gruppe zusammen, die dann halt ein neues Schulprogramm formuliert und wahrscheinlich gucken wir dann, wo sind wir, was haben wir und wo möchten wir in fünf Jahren sein. Dann schreiben wir das rein und versuchen das umzusetzen. So entsteht praktisch gesehen das Schulprogramm aus der schulischen Arbeit“ (SMI2, Z. 574–586).

Entsprechend findet hier eine Rückbindung des Schulprogramms an die bereits erfolgte schulische Arbeit statt, sodass das Schulprogramm für die schulische Arbeit kaum von Bedeutung ist.

Die Perspektive auf die Mesoebene

Dass das Schulprogramm keinen oder kaum Einfluss auf die schulische Arbeit hat, zeigt auch die Aussage des Schulleitungsmitglieds Müller hinsichtlich der Weiterentwicklung des Schulprogramms in Bezug auf die steigende Heterogenität der Schülerschaft und die damit einhergehenden Bedürfnisse.

„ja, wir werden jetzt das Schulprogramm, unser Leitbild weiterentwickeln und die Perspektive ist völlig klar, die individuelle Förderung, die hier verankert ist, muss vielleicht noch stärker hervorgehoben werden und auf andere Kinder ausgerichtet werden, wohlwissend, dass natürlich in der Realität dem auch gewisse Grenzen gesetzt sind. Was man dann eben auch wirklich machen kann und was man dann nicht mehr machen kann“ (SME, Z. 125–133).

Entsprechend zeigt sich hier, dass das Schulprogramm von der Schule auch dazu genutzt wird, um zumindest nach außen hin Veränderungen der schulischen Arbeit im Hinblick auf die veränderte Schülerschaft und die steigende Heterogenität zu zeigen, ohne dass es sicher ist, dass diese Maßnahmen im schulischen Alltag wirklich umgesetzt werden. Somit scheint es auch eine Diskrepanz zu geben zwischen dem, was im Schulprogramm steht bzw. in Zukunft stehen wird, und dem, was in der Realität umgesetzt wird. Das Schulprogramm wird scheinbar von der Schule instrumentalisiert, um sich nach außen im Hinblick auf Individuelle Förderung und den Umgang mit Heterogenität an der Schule positiv darzustellen.

Hauptkategorie: Individuelle Förderung und die Durchführung der individuellen Lernentwicklung am Schillergymnasium¹⁰⁰

Ziel der folgenden Auswertung der Experteninterviews hinsichtlich der Aussagen und Beschreibungen zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist es, den Ablauf und die Bedeutung herauszuarbeiten, Unterschiede zwischen der Meso- und Mikroebene aufzuzeigen und die mit der Umsetzung einhergehenden schulspezifischen Rezeptions- und Anpas-

¹⁰⁰ Da drei der fünf befragten Experten und Expertinnen in den Interviews darauf hingewiesen haben, dass ihre Aussagen bitte so nicht in der Arbeit wiedergegeben werden sollen, erfolgt die Darstellung der folgenden Kategorie sehr allgemein und nicht personenbezogen, um die Experten und Expertinnen sowie das dahinterstehende Gymnasium zu schützen.

sungsprozesse deutlich zu machen. Es wird zudem aufgezeigt, wie die von der Makroebene verpflichtend vorgegebene Maßnahme wahrgenommen und in den schulischen Alltag des Schillergymnasiums integriert wird. Die Hauptkategorie „Individuelle Förderung und die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung“ wurde entsprechend in die Subkategorien „Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung am Schillergymnasium“, „Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung im Schulalltag“, „Bedeutung der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung am Schillergymnasium“ und „Akzeptanz der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung am Schillergymnasium“ ausdifferenziert.

Die Perspektive auf die Meso- und Mikroebene

Im Folgenden soll anhand von ausgewählten Zitaten die Umsetzung und die Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung am Schillergymnasium dargestellt werden. Da sich in den Aussagen der Experten und Expertinnen auf den beiden Ebenen Unterschiede zwischen der Umsetzung der Dokumentation an der Schule und der eigentlichen Durchführung der Dokumentation durch den Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin gezeigt haben, werden die Aussagen im Folgenden in die Kategorien „Umsetzung an der Schule“ und „Durchführung im Schulalltag“ ausdifferenziert.

Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung am Schillergymnasium

Hinsichtlich der Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung finden sich sowohl in dem Interview für die Perspektive auf die Mesoebene als auch in den Interviews für die Perspektive auf die Mikroebene ähnliche Aussagen, wie die folgenden Auszüge aus den Interviews auf beiden Ebenen zeigen.

Die Perspektive auf die Mesoebene

„Also ist das systematisch eingebunden, das wird dann ausgefüllt, so dass man also zwei Mal im Jahr über ausgewählte Schüler spricht.“

„Ja, wir haben zweimal im Jahr Klassenteamsitzungen [...] und bei diesen Klassenteamsitzungen wird über die Schüler gesprochen. Da gibt es eben Zettel und da schaut man [...]. über die Schüler wird gesprochen und da und da und da, wir schlagen da die Maßnahme vor und das kann eben eine Förder- oder auch eine Fördermaßnahme sein.“

Die Perspektive auf die Mikroebene

„Also das ist so ein bisschen systematisiert hier, so ein systematischer Bogen, wo man nur noch Kreuze draufsetzt.“

„Also da steht ganz systematisch, wenn Schüler besonders gut sind, in besonderen Fällen, ist ja gefragt, wie geht die Schule damit um und dann kreuzen wir einfach an, ist in der Begabungsförderung und wenn dann besonderer Förderbedarf ist, dann kreuzen wir z. B. an, dass er im Schulnetzwerk

„Nachhilfe“ ist oder dass es Gespräche gegeben hat an dem und dem Tag mit Eltern, Beratungslehrern mit so und so“.

„Wir haben an dieser Schule ein Instrument gefunden, das sind die so genannten Teamsitzungen, die finden zweimal im Jahr statt. Dort versammelt der Klassenlehrer die wichtigsten, nach Möglichkeit alle Kollegen, alle schaffen wir eigentlich nie, weil das sonst drei Tage dauern würde, aber die wichtigsten Klassenkollegen, wo über Schüler sich ausgetauscht wird, wo methodische Absprachen vorgenommen werden.“

„Wir haben pädagogische Konferenzen hier zweimal im Schuljahr und dann wird da über die Schüler gesprochen.“

Interessant ist hier, dass das Schillergymnasium die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung systematisch verankert hat und entsprechend auch systematisiert umsetzt. Es wurden vom Schillergymnasium sowohl ein systematisierter Bogen zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung als auch Teamsitzungen zur Besprechung der Ergebnisse entwickelt und im Schulalltag verankert. Die von der Makroebene verpflichtend vorgegebene Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ist entsprechend aufgegriffen, von der Schule systematisiert und in die schulische Arbeit bzw. den schulischen Alltag integriert worden. Das bedeutet, dass zumindest am Schillergymnasium verpflichtende Vorgaben der Makroebene Entwicklungsprozesse anstoßen und somit Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse haben. Entsprechend können verpflichtende Vorgaben eine Möglichkeit für die Makroebene sein, um gezielt Einfluss auf die Einzelschulen zu nehmen und die Schulen zur Implementierung solcher Maßnahmen zu bringen.

Die Perspektive auf die Mesoebene

Dies zeigt sich auch darin, dass das Schulleitungsmitglied Müller eine A14-Stelle mit dem Schwerpunkt der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ausgeschrieben hat. Entsprechend kommt der Umsetzung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung auf der Mesoebene eine besondere Bedeutung zu und es werden Ressourcen verwendet bzw. eine Stelle geschaffen, um die Vorgabe an der Schule umzusetzen und die Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung zu implementieren.

Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung im Schulalltag des Schillergymnasiums

Die Perspektive auf die Mikroebene

Werden allerdings die Aussagen der Experten und Expertinnen der Mikroebene zur Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung betrachtet, dann wird deutlich, dass diese Systematisierung und damit auch der Einfluss der Makroebene nicht bis auf die Mikroebene reichen. Denn trotz der Systematisierung und der damit verbundenen Implemen-

tierung dieser Maßnahmen hängt die Durchführung der Dokumentation im schulischen Alltag von den einzelnen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, ihrem Engagement und der Akzeptanz der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ab. Die Lehrkräfte werden bei der Durchführung der Dokumentation zu individuellen Akteuren und Akteurinnen und führen die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung unterschiedlich durch. Es kommt entsprechend zu Rekontextualisierungsprozessen bei der Durchführung der Dokumentation im Schulalltag, wie die folgenden Aussagen hinsichtlich der Durchführung verdeutlichen.

„Wenn Sie damit zum Klassenlehrer kamen, der hat die Hände übereinander geschlagen und gesagt, lass mich in Ruhe damit. Manche Klassenlehrer haben es akribisch abgeheftet.“

„Das wird auch individuell wieder unterschiedlich sein von den Klassenlehrern.“

Deutlich wird der unterschiedliche Umgang mit der Durchführung der Dokumentation auch in den Aussagen hinsichtlich der Einbindung der Schüler und Schülerinnen sowie der Eltern.

„Erhalten die Schüler Rückmeldung über die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung?“ (J. L.)

„Nein, das geht in die Schülerakte, weil die Schüler bekommen ja ihr Zeugnis.“

„Binden Sie die Schüler in die Arbeit mit den Bögen direkt ein? Bekommen die Schüler eine Rückmeldung, wie es auch vorgeschlagen wird?“ (J. L.)

„Ja, das erfolgt automatisch, die erfolgt ja eigentlich permanent im Schulbetrieb. Diese Berichte da wird ja nur dokumentiert, wie der Ist-Stand ist und welche Möglichkeiten es gibt. Und diese Möglichkeiten wird der Schüler dann natürlich erfahren. Zum Beispiel, wenn er in Französisch schlecht ist, wird ihm vorgeschlagen, geh ins Französischnetzwerk, hole dir Nachhilfe von anderen Schülern, oder eben das andere Instrument der Begabungsförderung, da werden Schüler gezielt angesprochen [...]. Ich denke der Schüler hat keinen Einblick auf diesen Bereich, aber wird natürlich die Konsequenzen dann schon noch erfahren.“

„Also nehmen Sie das dann auch in das Gespräch mit den Eltern mit und zeigen das dann vor?“ (J. L.)

„Also ich gehe davon aus, [...] dass es zum Teil mit reingenommen wird, das ist ja etwas was dem Klassenlehrer obliegt.“

„Wissen Sie ob das in das Gespräch mit den Eltern eingebunden wird?“ (J. L.)

„Ja, also wenn es irgendwelche, wenn die Kollegen sagen, ja da muss jemand gefördert werden, im Sinne von Förderung oder halt Fordern, werden die Eltern darüber informiert natürlich, klar. Da gibt es Rücksprachen und das wird dann auch festgehalten in diesem Bericht.“

Dabei zeigen solche Aussagen wie „ich denke“ oder „ich gehe davon aus“, aber auch „das wird auch wieder unterschiedlich sein von den Klassenlehrern“, dass die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung trotz der Entwicklung eines einheitlichen Beobachtungsbogens und der Einführung von Teamsitzungen nicht systematisch auf der Mikroebene durchgeführt wird und es zu Anpassungsprozessen bei der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung kommt.

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Aussagen, die Experten und Expertinnen der Mikroebene hinsichtlich der Akzeptanz der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung an der Schule äußern, da diese verdeutlichen, warum es zu Anpassungsprozessen

kommt und warum die Systematisierung, anders als beispielsweise bei der Begabungsförderung, nicht auf der Mikroebene ankommt.

Akzeptanz der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung

Die Perspektive auf die Mikroebene

Anstatt die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung als Maßnahmen, um alle Schülerinnen und Schüler zu fördern und zu fordern (vgl. Busemann, Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 3), anzusehen, wird die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung beispielsweise von einem Experten bzw. einer Expertin der Mikroebene als überflüssiger Verwaltungsakt bezeichnet, der zur schulischen Arbeit nichts beiträgt, sondern nur überflüssige Zeit kostet und die Lehrerinnen und Lehrer nicht in ihrem Engagement, das für die Individuelle Förderung gebraucht wird, bestärkt.

Der Ärger über diesen Zeitverlust aufgrund des Aktenführens wird aber auch in anderen Interviews deutlich:

„Uns ärgert das einfach, weil wir finden, dass wir oder mich ärgert das, ich weiß das von einigen anderen Kollegen auch. Mich speziell ärgert das, weil ich finde, dass ich, das wir an dieser Schule hier sehr viel machen, sehr viel Gutes machen und diese zusätzliche Dokumentation, die uns so von außen aufoktroiert wird, empfinde ich dann als Zeit, die mir genommen wird, für Arbeit die ich gut mache und für die ich Zeit haben möchte.“

Die Dokumentation wird entsprechend als sinnlose, lästige Pflichterfüllung angesehen – *„Was dann aber einfach noch einmal deutlich macht, dass es nur eine lästige Pflichterfüllung ist.“* –, die vor allem am Gymnasium gar nicht unterzubringen und umsetzen ist.

„Das ist ein Instrument, was uns aufgedrückt wurde. Was im Kern sicherlich eine gute Intention hat, aber was natürlich für den Klassenlehrer, oder ich sage mal so, die Struktur in einer Schule, oder in einem ganz normalen Gymnasium sieht im Prinzip nicht vor, das für diese Förderungs- oder für diese Diagnoseinstrumente extra Zeit eingeräumt wird. So das heißt, ein Klassenlehrer hat seine Klasse vielleicht 5/6 Stunden die Woche, hat in der fünften noch eine Klassenlehrerstunde, die er auch dringend braucht, in der sechs braucht der die auch, hat er aber nicht, wo bringt er diese Berichte unter.“

Zudem wird auch kritisiert, dass die Dokumentation einfach zusätzliche Arbeit ist, da die Dokumentation gemacht wird, wenn schon alles stattgefunden hat, und dass die Dokumentation vielmehr ein Überprüfen der Arbeit der Lehrkräfte als eine Dokumentation der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist.

„Da haben wir ja schon Gespräche mit den Eltern geführt, es hat schon stattgefunden. Das ist jetzt nur noch so ein Hinterher, da haben ja schon Gespräche stattgefunden, wir haben es ja tatsächlich gemacht und deshalb erzeugt es auch Unmut bei dem ein oder anderen, weil man den Eindruck hat, dass vielleicht an der einen oder anderen Stelle vermutet wird, dass wir unserer Arbeit nicht richtig machen und dass man es noch einmal dokumentieren muss, dass wir wirklich arbeiten, ich weiß nicht was das soll, so empfinde ich das.“

Die hier zitierten Textstellen zeigen deutlich, dass die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung bei den befragten Experten und Expertinnen der Mikroebene auf große Ablehnung stößt. Die Maßnahme wird von den befragten Lehrkräften nicht akzeptiert, da sie als überflüssig und vor allem als nicht mit der schulischen Realität kompatibel angesehen wird. Entsprechend kommt es zu Widerständen und damit zu einer mangelnden Implementation der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung im schulischen Alltag auf der Mikroebene.

Die Perspektive auf die Mesoebene

Etwas anders sieht die Akzeptanz der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung auf der Mesoebene aus. Bezogen auf die Frage nach der Akzeptanz und damit nach der Wahrnehmung der Verpflichtung zur Dokumentation der individuellen Förderung spricht Schulleitungsmitglied Müller von Verhältnismäßigkeit. Die Dokumentation muss sein, aber in einem guten Rahmen.

„Das Stichwort ist Verhältnismäßigkeit. Das heißt also, der Aufwand muss so sein, verhältnismäßig, dass man es eben dokumentiert, doch man sollte keine Wissenschaft daraus machen möglichst viele Seiten auszufüllen.“

Entsprechend werden die Vorgaben der Makroebene auf der Mesoebene von Schulleitungsmitglied Müller ganz anders wahrgenommen. Allerdings muss Müller als Schulleitungsmitglied und als Akteur bzw. Akteurin der Mesoebene auch die Vorgaben der Makroebene an der Schule implementieren und ist entsprechend in einer anderen Position als die Expertinnen und Experten der Mikroebene, die die Dokumentation durchführen müssen. Dies zeigt sich auch daran, dass Schulleitungsmitglied Müller der Durchführung der Dokumentation zwar neutral gegenübersteht, sich keine Widerstände gegen die Maßnahme in seinen Aussagen finden, er dennoch auf die Frage nach der Bedeutung der Dokumentation Kritik äußert.

Bedeutung der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung

Die Perspektive auf die Mesoebene

So ist die Dokumentation der individuellen Förderung laut Schulleitungsmitglied Müller zum einen keine Weiterentwicklung der schulischen Arbeit, da nur festgehalten wird, dass es Klassenkonferenzen gegeben hat und wann genau diese stattgefunden haben, und zum anderen verstellt die Dokumentation den Blick dafür, dass immer über die Schülerinnen und Schüler und ihre bestmögliche Förderung gesprochen wird.

„Was Außenstehende meist nicht wissen oder ahnen, eigentlich reden wir immer über Schüler, es ist immer, es kommt der Klassenlehrer und sagt, Mensch ist der bei dir auch so. Naja, also im Grunde ist das in Schulen so, das regelt sich schon, also man redet über die Kinder. Es war halt vorher nirgendwo dokumentiert. Jetzt ist es halt dokumentiert, dass wir diese Klassenteamsitzungen machen, dass das

jetzt eben ein Zettel ist und dass viele da drüber reden. Aber im Prinzip spricht man immer über die Schüler, da sagt man ist die bei dir auch so still, ja komm, wir versuchen ab nächster Woche mal das.“

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es natürlich einen Unterschied macht, ob die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit einer standardisierten Lerndokumentation erfolgt, also wirklich Kriterien und Beobachtungsschwerpunkte gezielt abgefragt werden, oder ob in den Pausen über die Schülerinnen und Schüler gesprochen wird. Eine systematisch durchgeführte Diagnostik, bei der im nächsten Schritt ein Förderkreislauf aktiviert wird und der Erfolg oder Misserfolg anschließend evaluiert wird, ist etwas anderes als ein kurzes Austauschen über den Schüler bzw. die Schülerin und das daran anschließende Ausprobieren einer anderen Maßnahme, „*komm, wir versuchen ab nächster Woche mal das*“ (vgl. dazu Kapitel 3.3 (Ideal-)Typischer Ablauf der Individuellen Förderung sowie Kapitel 3.4 Pädagogische Diagnostik im Rahmen der Individuellen Förderung). Da die Aussagen aber keinen Überblick darüber geben, wie die Dokumentation der Individuellen Förderung wirklich abläuft bzw. wie intensiv diese durchgeführt wird, kann an dieser Stelle keine Bewertung der Aussagen vorgenommen werden. Allerdings unterstützen die Aussagen die bisherigen Auswertungen dazu, dass sowohl der (ideal)typische Ablauf der Individuellen Förderung als auch die pädagogische Diagnostik keine große Bedeutung am Schillergymnasium haben. Auf welcher Grundlage über die Schülerinnen und Schüler gesprochen wird, kann aus den Aussagen der Expertinnen und Experten nicht erarbeitet werden. Allerdings lässt sich aufgrund der bisherigen Ergebnisse die Vermutung äußern, dass entweder die Noten der Schülerinnen und Schüler oder Beobachtungen durch die Lehrkräfte aus dem Unterricht oder beides zusammen die Grundlage für Förderentscheidungen eine Rolle bilden.

Die Perspektive auf die Mikroebene

Trotz der Systematisierung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung auf der Mesoebene ist die Bedeutung der Berichte laut den Aussagen der Experten und Expertinnen an der Schule nicht so groß, was sich sicherlich auch mit der fehlenden Akzeptanz bei den die Dokumentation durchführenden Lehrkräften und der damit einhergehenden mangelnden Implementierung auf der Mikroebene erklären lässt.

„Ich sage mal, die Berichte haben in den letzten Jahren ein stiefmütterliches Dasein gefristet.“

„Es gibt natürlich für jeden Schüler einen individuellen Lernentwicklungsbericht. Der ist aber relativ, also der wird auf kleinerer Flamme gefahren.“

„Es ist sicherlich kein Geheimnis, dass in den letzten Jahren sicherlich eine lückenlose Dokumentation jeder Klasse/jedes Schülers nicht vorliegt.“

Diese Aussagen zeigen letztlich, dass die Dokumentation zwar durchgeführt und damit die Vergabe der Makroebene am Schillergymnasium umgesetzt wird, sie aber nicht umfassend implementiert ist und entsprechend nur so nebenbei gemacht wird, weil sie eben gemacht werden muss. Inwiefern die Dokumentation der individuellen Förderung am Schillergymnasium dazu beiträgt, dass Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden und „ihre Möglichkeiten optimal nutzen können“ (Busemann, Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation 2006, S. 3), kann aus den Aussagen der Experten und Expertinnen nicht erarbeitet werden.

Fazit

Die präsentierten Auszüge aus den Experteninterviews sowohl für die Perspektive auf die Meso- als auch für die Perspektive auf die Mikroebene vermitteln einen guten Eindruck davon, zu welchen Irritationen und Widerständen es im Zusammenhang mit der Umsetzung von verpflichtenden Vorgaben der Makroebene an der Einzelschule kommen kann. Da die Maßnahme von den befragten Experten und Expertinnen als überflüssig und nicht kompatibel mit dem schulischen Alltag auf der Mikroebene empfunden wird, kommt es trotz einer Systematisierung der Maßnahmen auf der Mesoebene zu keiner erfolgreichen Implementierung auf der Mikroebene. Hinzu kommt, dass es durch die Übertragung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung auf die Klassenlehrerinnen und Lehrer zu keiner gemeinsamen Bewegung an der Schule kommen kann. Entsprechend zeigen die Ergebnisse am Beispiel der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung hier ganz deutlich, dass die Implementierung von bildungspolitischen Regelungsvorgaben oder Reformstrategien nicht oder nur schwer gelingen kann, wenn sich die schulischen Akteure und Akteurinnen zum einen nicht mit den Maßnahmen identifizieren können, also sie überflüssig oder unpassend finden, und zum anderen, wenn nicht alle Akteure und Akteurinnen in die Umsetzung eingebunden werden und es zu keiner gemeinsamen Bewegung an der Schule kommen kann.

Erste zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse des Falls des Schillergymnasiums

Die in den verschiedenen Kategorien präsentierten Auszüge aus den Interviews mit den Experten und Expertinnen des Schillergymnasiums sowohl für die Perspektive auf die Meso- als auch für die Perspektive auf die Mikroebene zeigen deutlich, dass es am Schillergymnasium bei der Umsetzung des Anspruchs der Schülerinnen und Schüler auf Individuelle Förderung zu schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozessen kommt. Individuelle Förderung wird dabei nicht nur an die Gegebenheiten und Bedingungen vor Ort sowie die die Schule

besuchende Klientel angepasst, sondern in einem dritten Schritt an die schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen. Darüber hinaus haben vor allem die Interviews mit den Experten und Expertinnen für die Perspektive auf die Mikroebene gezeigt, dass die Umsetzung der Individuellen Förderung zudem auch an die individuellen Interessen und Arbeitsschwerpunkte der einzelnen Lehrkräfte angepasst wird und es durchaus zu individuellen Schwerpunktsetzungen bei der Umsetzung der Individuellen Förderung im Unterricht kommt. Aber auch im Interview mit dem Experten bzw. der Expertin für die Perspektive auf die Mesoebene zeigen sich individuelle Interessen und Zielsetzungen, die die Umsetzung der Individuellen Förderung und damit die Ausrichtung der Schule auf der Mesoebene, also die Schulentwicklung beeinflussen. Dabei wird vor allem im Zusammenhang mit den Aussagen zur Schulentwicklung der Begabungsförderung deutlich, dass die Schule Individuelle Förderung, nämlich die Begabungsförderung nutzt, um sich auf eine bestimmte Klientel auszurichten und sich gegenüber anderen Schulen zu profilieren. Individuelle Förderung wird entsprechend am Schillergymnasium nicht dazu genutzt, um heterogenitätssensible Strukturen aufzubauen und auf die Veränderungen der Schülerschaft sowie die damit einhergehende steigende Heterogenität zu reagieren, sondern die Individuelle Förderung wird über die Begabungsförderung genutzt, um die eigenen Interessen und Zielsetzungen voranzutreiben und den eigenen Leistungsbereich abzugrenzen.

Darüber hinaus hat der Vergleich der Aussagen zum Umgang mit den sehr offen gehaltenen bildungspolitischen Regelungsvorgaben der Makroebene zur Individuellen Förderung und zum Umgang mit der verpflichtenden Vorgabe der Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung gezeigt, dass die Lehrkräfte des Schillergymnasiums mit unkonkreten Vorgaben besser umgehen können als mit verpflichtenden Vorgaben. Während die Umsetzung und Interpretation der relativ unkonkreten Angaben zur Individuellen Förderung den befragten Expertinnen und Experten nur in einem Fall Probleme bereitet, Individuelle Förderung als Begabungsförderung am Schillergymnasium implementiert ist, führt die Verpflichtung der Lehrkräfte zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung zu zahlreichen Widerständen und Irritationen und entsprechend zu einer mangelnden Implementierung dieser Maßnahme auf der Mikroebene. Dieses Ergebnis bedeutet letztendlich, dass sich Innovationen und Reformansätze in Schulen besser bzw. einfacher implementieren lassen, wenn sich die schulischen Akteure und Akteurinnen zum einen mit diesen Maßnahmen identifizieren können, und zum anderen müssen sie diese Maßnahmen an ihre Ressourcen und Möglichkeiten an der Einzelschule anpassen können. Was diese Erkenntnis und die weiteren Ergebnisse zum Fall des Schillergymnasiums für die Forschung zur Individuellen Förderung und

für die erfolgreiche Implementierung von individueller Förderung bedeuten, soll im Folgenden unter Einbeziehung der Ergebnisse der anderen beiden untersuchten Gymnasien und der Ergebnisse der im Vorfeld erarbeiteten Studien diskutiert werden.

VI. Kapitel Diskussion der im Rahmen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive gewonnenen Ergebnisse

„Würde man in Reformprozessen, die eventuell von Forschungsergebnissen ausgehen, die **über das System** Auskunft geben, dieses **Wissen im System** ignorieren, dann könnte dies dazu führen, dass Gestaltungsbemühungen wirkungslos bleiben oder ins unerwünschte Gegenteil umschlagen.“ (Fend 2008a, S. 134; Hervorhebung im Original)

In der Einleitung der vorliegenden Studie wurde das Forschungsinteresse, die Auseinandersetzung mit dem Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förderung und den damit einhergehenden schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozessen an Gymnasien in Niedersachsen, mit Bezug auf Helmut Fend als Weg „vom Wissen im System zum Wissen über das System“ vorgestellt. Dabei wird mit Fend davon ausgegangen, „dass Wissen und Wertungen konstitutiv für die Gestaltung und den Vollzug von Institutionen sind“ (ebd. 2008b, S. 182). Zudem wurde angenommen, dass über dieses Wissen selber geforscht werden kann, „und so kann Wissen über das ‚Wissen im System‘ sowie über die Funktionsweise des Systems erarbeitet werden“ (ebd.). Da es dabei aber nicht ausreicht, dieses Wissen im System zu erforschen, sondern es auch verstanden werden muss, ist die vorliegende schultheoretische Mehrebenenperspektive dieser Aufgabe nicht nur auf den schulischen Ebenen des Systems an der Schulform des Gymnasiums gefolgt, sondern hat die Perspektive auf alle drei Ebenen gerichtet und diese hinsichtlich des Verständnisses und der Umsetzung von Individueller Förderung erforscht. Dabei konnten über die Erarbeitung der Hauptkategorien auf den verschiedenen Ebenen sowohl die theoretischen Grundlagen zum Begriff der Individuellen Förderung und die Ergebnisse der im Kontext der Erarbeitung des Forschungs- und Erkenntnisstandes zur Umsetzung der Individuellen Förderung auf den Ebenen des Schulsystems erarbeiteten Studien bestätigt als auch die in diesem Zusammenhang entstehenden schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse am Beispiel des Schillergymnasiums deutlich gemacht werden. Da die Ergebnisse der vorliegenden schultheoretischen Mehrebenenperspektive in großen Teilen die Ergebnisse der aufgearbeiteten Studien bestätigen, sollen im Folgenden im ersten Schritt die Ergebnisse aller im Rahmen dieser Forschungsarbeit vorgenommenen Untersuchungen, die Ergebnisse der Analyse der Schulprogramme, die Ergebnisse der Perspektive auf die Makroebene und die Ergebnisse der Perspektive auf die Meso- und Mikroebenen der drei untersuchten Gymnasien zusammengeführt¹⁰¹ und mit den Ergebnissen der aufgearbeiteten Studien in Beziehung gesetzt werden. Im zweiten Schritt werden dann die Ergebnisse der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums genutzt, um auf den verschiedenen Ebenen das Wissen über das System für den Bereich der Implementierung der

¹⁰¹ Die Ergebnisse des Goethe- und des Lessinggymnasiums finden sich im Anhang der Arbeit.

Individuellen Förderung abzuleiten und damit erklärbar zu machen, also die schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse, die Rekontextualisierung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung aufzuzeigen und vor dem Hintergrund von Fends theoretischem Ansatz zu diskutieren.

Verständnis und Umsetzung der Individuellen Förderung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene in Niedersachsen

Ein Vergleich der Hauptkategorien auf den verschiedenen Ebenen mit den untersuchten Einzelschulen und den Ergebnissen der Analyse der Schulprogramme ermöglicht eine Verdichtung der Ergebnisse im Hinblick auf das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien in Niedersachsen. Hierzu werden die Hauptkategorien und die dazugehörigen Unter- und Subkategorien zu den *allgemeinen Grundlagen der Individuellen Förderung*, zur *Durchführung der Individuellen Förderung* und zur *Individuellen Förderung und Schulentwicklung* sowie die Ergebnisse der Analyse der Schulprogramme durch eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Perspektiven auf die verschiedenen Ebenen und einen Vergleich mit den Ergebnissen der erarbeiteten Studien diskutiert.

Individuelle Förderung ist in Niedersachsen als begabungsgerechte Individuelle Förderung im Niedersächsischen Schulgesetz festgeschrieben. Die Erarbeitung des Niedersächsischen Schulgesetzes und der dazugehörigen bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung auf der Makroebene in Niedersachsen hat gezeigt, dass der administrativ verankerte Auftrag der Individuellen Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung mit keinem Konzept zur Förderung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin, sondern vielmehr mit bildungspolitischen Interessen und Zielsetzungen verbunden ist. So soll durch die Verankerung der Individuellen Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung durch das Schulwesen 2003 im Niedersächsischen Schulgesetz das begabungsgerechte Schulwesen, wie von der damaligen schwarz-gelben Landesregierung angestrebt, ausgebaut und vor allem die Schulform des Gymnasiums gestärkt werden. Dieser Anspruch, der hinter der administrativen Verankerung der begabungsgerechten Individuellen Förderung steckt, wird allerdings erst bzw. nur deutlich, wenn eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem 2003 erfolgten bildungspolitischen Geschehen, den dazu gehörigen Dokumenten und den Kommentaren zum Schulgesetz erfolgt. Andernfalls wird die Festschreibung der Individuellen Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung größtenteils als sehr positiv und vor allem verbindlicher als die Verankerung der Individuellen Förderung im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen wahrgenommen. Entsprechend kann für den Begriff der Individuellen Förderung im Niedersächsischen Schulgesetz festgehalten werden, dass hier auf die Suggesti-

onskraft (vgl. Boller et al. 2008, S. 172) des positiven Begriffs (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 147) der Individuellen Förderung gesetzt wird, um die eigentlichen Interessen und Zielsetzungen zu verankern und voranzubringen. Individuelle Förderung hat sich somit in Niedersachsen unter der schwarz-gelben Landesregierung von einer Leitlinie zu einer bildungspolitischen Steuerungsstrategie entwickelt.

Zudem konnten sowohl die politische Nichtbesetzung des Begriffs (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 147) als auch das von Nunner-Winkler bereits 1971 festgestellte (vgl. ebd., S. 27) und von Burckhart-Ropohl 2013 (vgl. ebd., S. 52) erneut belegte Charakteristikum der Leerformel, die eine Vielfalt an inhaltlichen Bestimmungen zulässt, anhand der Aufarbeitung des Verständnisses der Individuellen Förderung im Niedersächsischen Schulgesetz belegt werden. Dies zeigt sich vor allem darin, dass sich § 54 im Niedersächsischen Schulgesetz und der darin enthaltene Begriff der begabungsgerechten Individuellen Förderung trotz des Regierungswechsels von Schwarz-Gelb zu Rot-Grün nicht verändert hat. Denn wie aufgezeigt wurde, verfolgte die schwarz-gelbe Landesregierung, die die begabungsgerechte Individuelle Förderung 2003 im Niedersächsischen Schulgesetz verankert hat, ganz andere bildungspolitische Ansprüche und Zielsetzungen als die aktuelle rot-grüne Landesregierung in Niedersachsen. Trotz dieser gravierenden Unterschiede und der damit verbundenen unterschiedlichen Zielsetzungen hat die rot-grüne Landesregierung den Begriff der begabungsgerechten Individuellen Förderung trotz des 2013 in Kraft getretenen neuen Schulgesetzes einfach übernommen, obwohl dieses durchaus Möglichkeiten zur Veränderung geboten hätte. Entsprechend kann sich immer noch jeder auf Individuelle Förderung berufen und den Begriff für sich verwenden, egal welche gesellschaftstheoretischen Vorstellungen oder bildungspolitischen Ziele verfolgt werden (vgl. Nunner-Winkler 1971, S. 1).

Das erarbeitete Verständnis, das hinter der begabungsgerechten Individuellen Förderung in Niedersachsen steht, also die Förderung aller Schüler und Schülerinnen entsprechend ihren Begabungen an der für sie passenden Schule des gegliederten Schulsystems, bestätigt zudem die Aussage von Fischer et al., dass es bis heute keine einheitliche Arbeitsgrundlage zur Individuellen Förderung gibt. So findet sich das niedersächsische Verständnis von Individueller Förderung weder im wissenschaftlichen Diskurs noch in den Ergebnissen der aufgearbeiteten Studien zum Verständnis der Individuellen Förderung. Allerdings ist dieses Verständnis der Individuellen Förderung auch nicht auf die Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung, also auf die Lernenden und die Lehrenden ausgerichtet, sondern vielmehr auf die Durchsetzung und Verankerung von bildungspolitischen Interessen und Zielsetzungen. Individuelle Förderung ist entsprechend auf der Makroebene in Niedersachsen mit einer eigenen

spezifischen Zielsetzung verbunden, die vom eigentliche Verständnis und Anspruch, nämlich einer ganzheitlichen Förderung der Schüler und Schülerinnen, abweicht. Entsprechend stehen nicht der Lernende und seine Bedürfnisse hier im Mittelpunkt, sondern die Stärkung des gegliederten Schulwesens. Sowohl der Begriff der Individuellen Förderung als auch das dahinterstehende Verständnis werden so gesehen in Niedersachsen als Steuerungsinstrument und nicht als Möglichkeit zur Schaffung bzw. zur Verbesserung von heterogenitätssensiblen Strukturen in Schule und Unterricht verwendet.

Die Erarbeitung des Verständnisses der Individuellen Förderung auf den schulischen Ebenen an den drei Gymnasien hat zudem die von Solzbacher kritisierte Randlosigkeit sowie den von Boller et al. konstatierten weiten Bedeutungshorizont des Begriffs der Individuellen Förderung bestätigt. So enthielten alle in den Interviews getätigten Äußerungen unterschiedliche Aspekte und Schwerpunktsetzungen hinsichtlich des Verständnisses der Individuellen Förderung. Zwar wird die Durchführung der Individuellen Förderung von allen Interviewpartnern sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene als eine Möglichkeit gesehen, mit der sowohl die einzelnen Schüler und Schülerinnen stärker in den Blick genommen als auch ihre individuellen Stärken gefördert und ihre jeweiligen Schwächen abgebaut werden können, dennoch unterscheiden sich die Aussagen zu den Konzepten der Individuellen Förderung, wie im Folgenden erläutert wird, an den jeweiligen Schulen voneinander. Die befragten Experten und Expertinnen an den einzelnen Schulen waren somit nicht in der Lage, einheitliche schulspezifische Definitionen zu nennen. Werden die Äußerungen der Experten und Expertinnen zum Verständnis zusammengefasst, dann zeigen sich ganz deutlich zwei Aspekte in den Aussagen. So betont ein Teil der interviewten Personen, dass Individuelle Förderung bedeutet, dass der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin stärker in den Blick genommen und entsprechend den individuellen Bedürfnissen gefördert und gefordert und in seiner bzw. ihrer gesamten Persönlichkeit unterstützt wird, während der andere Teil direkt bestimmte Zielgruppen, nämlich die leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen bezüglich des Verständnisses der Individuellen Förderung fokussiert. Da bei dem ersten Teil der interviewten Personen im Verlauf der Interviews und durch die Perspektive auf die verschiedenen Ebenen jedoch deutlich wird, dass dieser Anspruch in den Äußerungen der Experten und Expertinnen zwar beschrieben wird, sie ihn in der schulischen Praxis aber nicht anwenden können und letztlich bei den Äußerungen zur Umsetzung ebenfalls eine Fokussierung auf leistungsstarke und leistungsschwache Schüler vorgenommen wird, zeigt sich an dieser Stelle deutlich ein Unterschied zwischen dem Anspruch und der Anpassung der Individuellen Förderung bei der Umsetzung an die schulischen Gegebenheiten vor Ort. Hier zeigt sich somit

ein ähnliches Ergebnis wie in der Studie von Wiebke, die ebenfalls bezüglich des Verständnisses keine einheitlichen Definitionen der Individuellen Förderung an den Schulen erhalten hat und ebenfalls eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung der Individuellen Förderung an den Schulen feststellte (vgl. ebd. 2011, S. 169 f.). Aber auch die Ergebnisse der Studie von Solzbacher und Kunze zum Verständnis der Individuellen Förderung, bei denen es ebenfalls keine einheitliche Definition des Konzeptes der Individuellen Förderung gibt (vgl. Solzbacher 2016, S. 37), spiegeln sich in den Ergebnissen zum Verständnis der Individuellen Förderung an niedersächsischen Gymnasien wider.

Neben der fehlenden einheitlichen Definition der Individuellen Förderung fiel sowohl in der Analyse der Schulprogramme als auch bei der Untersuchung der drei Gymnasien eine große Begriffsverwirrung auf. Dabei wurde der Begriff der Individuellen Förderung nicht, wie zu Beginn aufgezeigt, häufig zusammen oder gar synonym mit Begriffen wie der Individualisierung, dem individualisierten Lernen, dem differenzierten Lernen oder dem Individuellen Fördern (vgl. z. B. Kunze 2016, S. 22), ohne dass die Begriffsgrenzen eindeutig wären, genannt, sondern es fand in den Äußerungen keine klare Abgrenzung der Begriffe Individuelle Förderung, Förderung, Innere Differenzierung und Unterricht statt. Daher stellte sich bei der Auswertung der Interviews häufig die Frage, wann die Experten und Experten von Maßnahmen zur Individuellen Förderung sprechen und wann sie vielmehr traditionelle Fördermaßnahmen oder Maßnahmen zur inneren Differenzierung beschreiben. Vor allem die Aufarbeitung der unterschiedlichen Begriffsdefinitionen bzw. der unterschiedlichen Verwendung des Begriffs der Individuellen Förderung bestätigt die Problematik der Begriffsunklarheit. Diese Unterschiede in der Begriffsverwendung bestätigen dabei nicht nur die Randlosigkeit und den weiten Bedeutungshorizont des Begriffs, sondern machen wie die an den Einzelschulen fehlenden einheitlichen Definitionen auch deutlich, dass Individuelle Förderung und das damit verbundene Konzept an allen drei Schulen entweder nicht richtig und umfassend verankert ist oder dass nicht alle schulischen Akteure und Akteurinnen in das Konzept und die Umsetzung integriert sind. Für das Schillergymnasium konnte aufgrund der Auswahl der Experten und Expertinnen und der von ihnen getätigten Äußerungen aufgezeigt werden, dass nicht alle Akteure und Akteurinnen in die Umsetzung der Individuellen Förderung und des damit verbundenen Konzeptes eingebunden sind bzw. die Akteure und Akteurinnen aufgrund individueller Arbeitsschwerpunkte kein einheitliches Begriffsverständnis haben und damit auch kein einheitliches Wissen an der Schule über Individuelle Förderung und das damit verbundene Konzept herrscht. Zudem lassen diese Ergebnisse schlussfolgern, wie es auch schon Wiebke in ihrer Studie getan hat (vgl. ebd. 2011, S. 170), dass sich der Begriff der Individuellen Förde-

rung als ein Umbrella-Begriff für alle Bereiche in Schule und Unterricht entwickelt hat, in denen Schüler und Schülerinnen gefördert werden.

Die Gründe dafür, dass die Schulen kein ganzheitliches Förderverständnis haben und dieses entsprechend auch nicht umsetzen, finden sich dabei, wie zum einen die Auswertung der Interviews, zum anderen aber auch der Fall des Schillergymnasiums in der schultheoretischen Mehrebenenperspektive zeigen, nicht nur in den Äußerungen der Experten und Expertinnen der untersuchten Schulen selber, sondern bereits in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben auf der Makroebene, in denen Individuelle Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung verankert ist. Aufgrund der Verankerung der Individuellen Förderung als begabungsgerechte Individuelle Förderung müssen die verschiedenen Schulformen mit ihrer Förderung nur einen bestimmten ihnen im Schulgesetz zugeteilten Leistungsbereich abdecken. Die Leistungsbereiche, die entweder über oder unter dem schulformspezifischen Leistungsbereich liegen, werden dann von den anderen Schulformen abgedeckt. Schülerinnen und Schüler, die an einer Schule angemeldet sind, die nicht ihren Begabungen entspricht, müssen an dieser Schule nicht gefördert werden, da sie aufgrund der Durchlässigkeitsverordnung zumindest auf dem Papier zwischen den Schulformen hin und her wechseln und damit an die ihren Begabungen entsprechende Schule umgeschult werden können. Für die in dieser Arbeit untersuchte Schulform des Gymnasiums bedeuten dieses Verständnis und die damit verbundenen bildungspolitischen Regelungsvorgaben, dass die Gymnasien nur Schüler und Schülerinnen fördern müssen, die dem Leistungsbereich des Gymnasiums entsprechen und in der Lage sind, die Hochschulreife zu erlangen. Entsprechend ist eine Ausrichtung der Förderung auf alle Schüler und Schülerinnen gar nicht nötig bzw. gar nicht möglich, da diese Schüler und Schülerinnen an die Schulform überwiesen werden sollen, die ihren individuellen Begabungen und damit ihrem individuellen Leistungsbereich entsprechen. Die Schüler und Schülerinnen, die laut den Aussagen der Experten und Expertinnen an den Gymnasien gefördert oder gefordert werden, sind die, die entweder am oberen Ende oder am unteren Ende des gymnasialen Leistungsbereichs stehen und zusätzlich unterstützt werden müssen, entsprechend findet sich ein zielgruppenorientiertes Verständnis von Individueller Förderung an den untersuchten Schulen.

Werden die Maßnahmen zur Umsetzung der Individuellen Förderung an den drei untersuchten Schulen genauer in den Blick genommen, dann zeigt sich das aus den Äußerungen herausgearbeitete, zielgruppenorientierte Förderverständnis auch in der Umsetzung der Individuellen Förderung, da sich die Maßnahmen zur Individuellen Förderung auf das Fördern von leistungsschwachen und das Fordern von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen bezie-

hen. Dagegen finden sich an keinem der drei untersuchten Gymnasien Maßnahmen zur Individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Leistungsmittelfeld. Es scheint, dass an den Schulen gedanklich immer noch von einer homogenen Lerngruppe ausgegangen wird und im Unterricht entsprechend so gehandelt wird, als sei die Lerngruppe homogen. Für die Schüler und Schülerinnen, die dagegen aus dem Leistungsbereich sowohl oben als auch unten herauszufallen drohen, bieten alle drei Gymnasien verschiedene Maßnahmen an. So finden sich an allen drei Gymnasien sowohl Angebote für zusätzliche Lernmöglichkeiten für leistungsstärkere Schüler und Schülerinnen als auch Angebote, um bestehende Defizite von Schülern und Schülerinnen zu beheben. Entsprechend zeigt sich an allen drei Gymnasien eine zielgruppenorientierte Individuelle Förderung, die auf leistungsstarke und leistungsschwache Schüler und Schülerinnen ausgerichtet ist, und kein ganzheitlicher Unterstützungsaspekt, wie er eigentlich im Zuge der schulischen Reformbemühungen in den letzten Jahren und dem damit einhergehenden veränderten Begriffsverständnis von Individueller Förderung verbunden wird (vgl. Fischer et al. 2015, S. 29 f.). Damit bestätigen die Ergebnisse auch die Erkenntnisse der Studie von Kunze und Solzbacher, in denen sich mit der Fokussierung der leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler und Schülerinnen die Abwendung vom klassischen Förderverständnis zeigt, wobei das ganzheitliche, umfassende Förderverständnis, wie an den in der vorliegenden Studie untersuchten drei Gymnasien, aufgrund der zielgruppenorientierten Förderung außer Acht gelassen wird (vgl. Solzbacher 2016, S. 37). Zudem bestätigen die vorliegenden Ergebnisse auch die Ergebnisse der Studie von Racherbäumer und Kühn, bei der die Lehrkräfte auf die Frage nach dem Verständnis von Individueller Förderung auf der Likert-Skala der Förderung von leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen am häufigsten und der Förderung von leistungsstarken Schülern und Schülerinnen am zweithäufigsten zustimmten (vgl. ebd. 2013, Tabelle 1: Verständnis individueller Förderung aus Sicht der Lehrkräfte, S. 36).

Diese Fokussierung der Maßnahmen zur Individuellen Förderung auf Maßnahmen zur Förderung und Maßnahmen zur Forderung zeigt sich auch in den im Vorfeld analysierten Schulprogrammen. Dort finden sich vor allem Maßnahmen zur Förderung von Begabungen wie beispielsweise Zertifikate (Cambridge, Delf, verschiedene Arbeitsgemeinschaften oder Wettbewerbe (wie z. B. Känguru (Mathematik), Biber (Informatik) oder Jugend forscht). Für die Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern finden sich Maßnahmen wie Förderunterricht, Hausaufgabenbetreuung oder zusätzliche Kurse. Auffallend ist dabei, dass sich diese Maßnahmen alle auf den außerunterrichtlichen Bereich beziehen und Individuelle Förderung scheinbar in den außerunterrichtlichen Bereich ausgelagert wird. In keinem Schul-

programm wurden Konzepte oder Angaben zur Individuellen Förderung im Unterricht gefunden. Bei dem Vergleich der Schulprogramme ist zudem aufgefallen, dass vor allem Gymnasien, die in Konkurrenz zu anderen Gymnasien stehen, viele Angebote und Maßnahmen in ihrem Schulprogramm aufgeführt haben, sich über das Schulprogramm profilieren, während Gymnasien, die in einer Konkurrenz zu anderen Schulen stehen, nicht so ein umfangreiches Angebot an Maßnahmen besitzen, sondern sich eher auf einzelne Aspekte/Maßnahmen beschränken (vgl. Anlage 3, Tabelle 1).

Diese Auslagerung der Förder- und Fördermaßnahmen zeigt sich auch an den drei untersuchten Gymnasien, an denen sowohl die Förderung der leistungsstarken und die Förderung der leistungsschwachen Schüler und Schülerinnen in den außerunterrichtlichen Bereich verlagert wird. So hat das Schillergymnasium die Begabungsförderung für leistungsstärkere und interessierte Schüler und Schülerinnen und die Nachhilfenetze für leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen, das Goethegymnasium verschiedene AGs für leistungsstarke und den Förderunterricht und die Intensivkurse für leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen und das Lessinggymnasium ebenfalls AGs für leistungsstarke und Nachhilfeangebote für leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen. Ein Konzept zur Individuellen Förderung der Schüler und Schülerinnen im Unterricht findet sich nicht an den drei untersuchten Gymnasien und ist für das Schillergymnasium, wie in den Äußerungen des Schulleitungsmitglieds deutlich wird, auch nicht geplant. Damit bestätigen die Ergebnisse der Schulprogrammanalyse indirekt und die Ergebnisse der Analyse der drei Gymnasien direkt sowohl die Ergebnisse der Studie von Kunze und Solzbacher als auch die Ergebnisse der Studie von Wiebke, die beide bei der praktischen Umsetzung der Individuellen Förderung eine Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Auslagerung der Individuellen Förderung in den Nachmittagsbereich und in Ergänzungsstunden feststellen (vgl. ebd. 2011, S. 173). Die Ergebnisse bestätigen aber auch die Ergebnisse der in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie von Racherbäumer und Kühn, die herausgefunden haben, dass Individuelle Förderung im Unterricht am Gymnasium trotz der Einführung zentraler Abiturprüfungen als auch der Bereitstellung zusätzlicher Zeiteresourcen im Rahmen der Wiedereinführung eines neunjährigen Bildungsganges kaum realisiert wird (vgl. Kühn 2014, S. 136), und die in diesem Zusammenhang aufgezeigte fehlende Verankerung von zielgerichteten Ansätzen einer Individuellen Förderung in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis (vgl. ebd., S. 127). Entsprechend haben auch in Niedersachsen wie in Nordrhein-Westfalen die schulpolitischen Maßnahmen wenig Einfluss auf eine Veränderung im unterrichtlichen Alltag und können somit nur bedingt als Veränderungsimpuls bezüglich der Unterrichtsentwicklung an der Einzelschule gesehen werden.

Des Weiteren können auch die von Racherbäumer und Kühn erhaltenen Ergebnisse der geringen Ausprägung bzw. Anwendung diagnostischer Fähigkeiten bei der Umsetzung von Maßnahmen der Individuellen Förderung (vgl. Kühn 2014, S. 136) mit den Ergebnissen der vorliegenden schultheoretischen Mehrebenenperspektive bestätigt werden. Es finden sich an den drei untersuchten Gymnasien ebenfalls nur geringe Ausprägungen bzw. Anwendungen von diagnostischen Fähigkeiten bei der Umsetzung der Individuellen Förderung. Während am Schillergymnasium Entscheidungen hinsichtlich einer Förderung oder Forderung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin über die Noten, also über traditionelle Leistungsdokumentationsverfahren, und die Besprechung der Note und die möglichen Fördermaßnahmen in der Klassenkonferenz erfolgen, findet die Diagnostik, d. h. die Besprechung der individuellen Situation der Schülerinnen und Schüler, am Lessinggymnasium auf der Grundlage der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung statt. Das Gymnasium hat die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung dabei an die schulspezifischen Bedürfnisse angepasst und vier verschiedene Bögen zur Beobachtung der Entwicklung und des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler entwickelt. Die Beobachtungen werden einmal im Schuljahr in der Klassenkonferenz besprochen und bilden die Grundlage für Förder- und Förderentscheidungen. Am Goethegymnasium finden sich dagegen in den Äußerungen der Experten und Expertinnen keine Angaben zur Diagnostik oder zu diagnostischen Methoden, weswegen davon ausgegangen wird, dass Diagnostik am Goethegymnasium keinen hohen Stellenwert hat. Und auch in den analysierten Schulprogrammen finden sich außer dem Hinweis auf die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung keine Hinweise auf diagnostische Konzepte oder Verfahren. Entsprechend bestätigen die Ergebnisse des Schiller- und des Lessinggymnasiums zudem sowohl die Ergebnisse der Studie von Kunze und Solzbacher (Solzbacher 2016, S. 42) als auch die Ergebnisse der Studie von Solzbacher et al. (vgl. ebd. 2012, S. 65) hinsichtlich der systematischen Beobachtungen. Hinsichtlich der Überprüfung der Fördermaßnahmen, der Evaluation des Förderverlaufs oder des Endergebnisses einer Maßnahme konnten vor allem die Ergebnisse der Analyse des Schillergymnasiums die Ergebnisse der Studie von Solzbacher et al. bestätigen. Am Schillergymnasium wird die Wirksamkeit der Maßnahmen über Beobachtungen überprüft, wobei die Beobachtungen mit Kolleginnen und Kollegen sowohl ungeplant und zwischendurch im Lehrerzimmer als auch geplant und strukturiert in den Klassenkonferenzen besprochen werden. In den Konferenzen werden dann auch das weitere Vorgehen sowie die weiteren Maßnahmen erläutert. Eine Überprüfung der Wirksamkeit mit Hilfe von standardisierten Tests findet sich hingegen nicht. Auffällig ist in den Interviews am Schillergymnasium, dass drei der fünf befragten Experten

und Expertinnen bei der Frage nach der Überprüfung der Wirksamkeit der Förder- und Fördermaßnahmen bei den Schülern und Schülerinnen auf die Evaluation der Begabungsförderung, die alle drei bis vier Jahre an der Schule stattfindet, verweisen und keine Maßnahmen zur Evaluation der Wirksamkeit der Förder- und Fördermaßnahmen bei dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülerin nennen. Diese Ergebnisse – also sowohl die Ergebnisse zur Diagnostik als auch die Ergebnisse zur Evaluation der Wirksamkeit der Förder- und Fördermaßnahmen – sprechen dafür, dass der im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellte (ideal)typische Ablauf der Individuellen Förderung am Schillergymnasium nicht verankert ist. Sowohl leistungsstarke und interessierte als auch leistungsschwache Schüler und Schülerinnen werden zwar gefordert und gefördert, die Grundlage dafür bilden allerdings die Noten der Schüler und nicht die pädagogische Diagnostik und der damit eingehende Förderkreislauf, bei dem Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren (vgl. Ingenkamp/Liesmann 2008, S. 13). Auch an den anderen zwei untersuchten Gymnasien finden sich keine Hinweise auf die Durchführung eines Förderkreislaufes (Diagnostik, Förderung oder Forderung der Schüler und Schülerinnen, Evaluation) bei der Durchführung der Förder- und Fördermaßnahmen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in den analysierten Schulprogrammen, in denen sich ebenfalls keine Hinweise auf Maßnahmen zur Diagnostik und/oder Evaluation finden. Das Fehlen von Maßnahmen zur Förderplanung, zur Diagnostik und zur Evaluation der Fördermaßnahmen an den Gymnasien spiegelt an dieser Stelle ganz deutlich die bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Durchführung der Individuellen Förderung am Gymnasium wider. Während die anderen weiterführenden Schulen ihre Maßnahmen wie die Förderung leistungsschwächerer Schüler und Schülerinnen mit Hilfe von Förderunterricht auf der Grundlage einer individuellen Förderplanung vornehmen sollen, fehlen diese Angaben im Erlass für die Arbeit am Gymnasium vollständig. Stattdessen sollen die betroffenen Schüler und Schülerinnen auf Vorschlag des Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin am Förderunterricht teilnehmen. Zudem finden sich im Erlass für die Arbeit am Gymnasium – anders als in den anderen Erlassen – auch keine Angaben zur Diagnostik bzw. zu diagnostischen Maßnahmen und zur Evaluation der Fördermaßnahmen. Entsprechend lassen sich hier ganz deutlich Bezüge zwischen den bildungspolitischen Regelungsvorgaben der Makroebene zur Umsetzung der Individuellen Förderung und der schulischen Förder- und Förderarbeit herstellen. Zudem bestätigen die Zusammenhänge zwischen den bildungspolitischen Vorgaben und der Umsetzung der Individuellen Förderung auf den schulischen Ebenen noch einmal deutlich die bildungspolitischen Zielsetzungen und Interessen hinsichtlich des

Gymnasiums. Am Gymnasium in Niedersachsen sollen gar nicht alle Schüler und Schülerinnen individuell und entsprechend ihren individuellen Begabungen und Bedürfnissen dauerhaft und mit Hilfe eines Förderkreislaufs gefördert werden. Stattdessen soll die Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel der Angleichsförderung maximal ein halbes Jahr und nicht dauerhaft am Gymnasium individuell gefördert werden.

Diese Ausrichtung der Individuellen Förderung auf bestimmte Zielgruppen spiegelt sich auch in den Ergebnissen zu den Akteuren und Akteurinnen der Individuellen Förderung an den Gymnasien wider. Da sich das Verständnis und die damit verbundenen Maßnahmen zur Umsetzung vorrangig an leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler richten, werden vor allem diese Zielgruppen in die Individuelle Förderung eingebunden. Dagegen werden die Schüler und Schülerinnen des Leistungsmittelfeldes, also der reguläre Leistungsbereich des Gymnasiums, weder an den drei untersuchten Gymnasien noch in den Schulprogrammen in den Blick genommen. An keinem Gymnasium finden sich Maßnahmen zur Individuellen Förderung des Leistungsmittelfeldes. In diesem Zusammenhang wird am Fall des Schillergymnasiums besonders deutlich, dass Individuelle Förderung dabei nicht nur zur Unterstützung der interessierten bzw. leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler und Schülerinnen genutzt wird, sondern dass Individuelle Förderung auch als Möglichkeit genutzt wird, den eigenen Leistungsbereich abzustecken und auf der einen Seite von spezifischen Schülerschaften abzugrenzen und um auf der anderen Seite spezifische Schülerschaften zu rekrutieren. Diese Abgrenzung des gymnasialen Leistungsbereichs spiegelt sich indirekt auch an den anderen zwei untersuchten Gymnasien und in den analysierten Schulprogrammen wider. Es finden sich an keinem der analysierten Gymnasien Maßnahmen oder Konzepte zur Förderung von benachteiligten Schülern und Schülerinnen, und auch die Maßnahmen und Konzepte zur Förderung von hochbegabten Schülern und Schülerinnen sind nur an fünf Gymnasien zu finden (vgl. Anlage 3, Tabelle 2). Entsprechend können die Ergebnisse der vorliegenden schultheoretischen Mehrebenenperspektive zum einen die bei der Analyse der bildungspolitischen Regelungsvorgaben aufgestellte Vermutung bestätigen, dass sowohl die Gruppe der benachteiligten als auch die Gruppe der hochbegabten Schüler und Schülerinnen aus dem Leistungsspektrum des begabungsgerechten Schulwesens fallen und entsprechend explizit im Schulgesetz erwähnt werden müssen, und zum anderen kann die von Trautmann und Wischer hinsichtlich möglicher Varianten zur Umsetzung der Individuellen Förderung geäußerte Vermutung der gezielten Schülerrekrutierung zumindest für das Schillergymnasium bestätigt werden. Die in diesem Zusammenhang am Schillergymnasium entstandenen schul-

spezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse werden im weiteren Verlauf der Diskussion der Ergebnisse noch einmal aufgegriffen und genauer dargestellt.

Zudem lassen sich auch hier deutliche Bezüge zwischen der Umsetzung der Individuellen Förderung an den Gymnasien und den bildungspolitischen Regelungsvorgaben herstellen, da sich im Erlass zur Arbeit am Gymnasium auch keine Angaben zur Förderung von benachteiligten und hochbegabten Schülern und Schülerinnen finden. Die Gymnasien verbleiben hier – bis auf wenige Ausnahmen – entsprechend in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben. Auffällig ist hier, dass Maßnahmen zur Förderung von hochbegabten Schülern und Schülerinnen vor allem in den Schulprogrammen der Gymnasien verankert sind, die sich in größeren Städten und damit in Konkurrenz zu anderen Gymnasien finden. Möglicherweise bildet die Hochbegabtenförderung an dieser Stelle eine Maßnahme, um sich gegenüber den anderen Gymnasien abzugrenzen und eine bestimmte Schülerschaft zu rekrutieren. Aufgrund des empirischen Materials kann diese Schlussfolgerung aus den Ergebnissen aber nicht explizit bestätigt werden. Festgehalten werden kann an dieser Stelle aber, dass zumindest die untersuchten Gymnasien Individuelle Förderung an die eigenen Bedürfnisse anpassen und das schulspezifische Verständnis und die damit verbundenen Maßnahmen zur Umsetzung nutzen, um die eigenen Interessen und Zielsetzungen zu unterstützen und voranzubringen. Dabei kommen, wie Wischer es nennt, „vielfältige Motive und Kalküle ins Spiel, die mit hehren pädagogischen Zielen oder vordergründig rationalen Entscheidungen nicht viel zu tun haben müssen“ (ebd. 2013, S. 6), die dafür sorgen, dass die von der Makroebene vorgegebenen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung rekontextualisiert und als von den Programmzielen abweichende Varianten umgesetzt werden (vgl. Wischer 2013, S. 6; Trautmann/Wischer 2014, S. 114 f.). Entsprechend zeigen die Ergebnisse deutlich, dass über die administrative Verordnung der Individuellen Förderung in Niedersachsen an den untersuchten Gymnasien keine Reformprozesse angestoßen wurden, sich das Handeln der schulischen Akteure und Akteurinnen von außen nicht einfach steuern lässt und dass die schulischen Akteure und Akteurinnen die Vorgaben zur Individuellen Förderung interpretieren, an die eigenen Handlungsbedingungen adaptieren und so umformen, dass die Einzelschule den größtmöglichen Nutzen für das Erreichen der schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen erhält.

Die Auseinandersetzung mit den an der Individuellen Förderung beteiligten Akteuren und Akteurinnen bestätigt zudem auch die Ergebnisse von Wiebke (vgl. ebd. 2012, S. 171), Kunze und Solzbacher (vgl. Solzbacher 2016, S. 44) und Solzbacher et al. (vgl. ebd. 2012, S. 56), dass die Schüler und Schülerinnen bei der Individuellen Förderung eine engagierte Rolle übernehmen müssen und auch gefördert werden wollen, also Individuelle Förderung nur um-

gesetzt werden kann, wenn die Schüler und Schülerinnen auch aktiv daran Anteil nehmen. So wird an allen drei untersuchten Gymnasien deutlich gemacht, dass die Förderung nur funktioniert, wenn die Schüler und Schülerinnen auch mitarbeiten, die zusätzlichen Aufgaben oder Hinweise wie beispielsweise das Lesen von bestimmten Büchern zur Vorbereitung auf die Klausur auch erledigen und die Unterstützungsangebote auch annehmen.

In den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit wurde auf die vielfältigen Argumente und Zielsetzungen der Individuellen Förderung verwiesen und aufgezeigt, mit welchen unterschiedlichen Zielsetzungen Individuelle Förderung verbunden sein kann. Diese Vielfältigkeit der Argumente und Zielsetzungen hat sich auch in den Äußerungen der Experten und Expertinnen an den drei untersuchten Gymnasien widerspiegelt. Auffällig war dabei, dass die Aussagen zu den Argumenten und Zielen keinerlei Bezüge zu Lerntheorien oder aktuellen Forschungsergebnissen enthalten haben. Stattdessen wurden die Zielsetzungen mit der zielgruppenorientierten Förderung, also der Förderung von interessierten und leistungstärkeren Schülern und Schülerinnen und der Förderung von leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen verbunden. Damit bestätigen die vorliegenden Ergebnisse zu den Zielsetzungen von Individueller Förderung die Ergebnisse der Studie von Solzbacher et al., die die Förderung von leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen bei Grundschullehrkräften als das am weitesten verbreitete Ziel, gefolgt von der Förderung von starken Schülerinnen und Schülern, herausgearbeitet haben (vgl. Behrensen et al. 2012, S. 2 f.; Solzbacher et al. 2012, S. 52 ff.; Solzbacher 2013, S. 273 f.).

Die in den Äußerungen der Experten und Expertinnen gefundenen Argumente für die Umsetzung der Individuellen Förderung spiegeln dagegen die im Diskurs genannten Argumente für die Förderung nach Individueller Förderung wider. So werden in den Interviews auf beiden Ebenen sowohl das veränderte Schulwahlverhalten der Eltern, die zunehmende Bedeutung des Abiturs und damit der Schulform des Gymnasiums als auch die immer größer werdende Heterogenität der Gesellschaft und die Inklusion angeführt. Den untersuchten Gymnasien ist also durchaus bewusst, dass sich ihre Schülerschaft verändert und in Zukunft noch weiter verändern wird, sie eigentlich entsprechend reagieren und heterogenitätssensible Strukturen etablieren müssten, um den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden. Dennoch haben die Ergebnisse der vorliegenden schultheoretischen Mehrebenenperspektive hinsichtlich der Implementation der Individuellen Förderung und der damit verbundenen Schaffung von heterogenitätssensiblen Strukturen ergeben, dass die untersuchten Gymnasien noch am Anfang stehen und Heterogenität mehr als Belastung denn als Chance wahrgenommen wird und Indi-

viduelle Förderung (noch) nicht als Maßnahme zur Berücksichtigung der Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler gesehen wird.

Diese Ergebnisse werden auch in den Ergebnissen zur Schulentwicklung und zum Umgang mit den Schulprogrammen an den drei untersuchten Gymnasien deutlich. So konnten über die Äußerungen der Experten und Expertinnen zur Individuellen Förderung im Schulprogramm und dem Umgang damit die beiden von Kunze und Solzbacher in ihrer Studie festgestellten Aspekte bestätigt werden. Obwohl alle drei Gymnasien Individuelle Förderung in ihren Schulprogrammen verankert haben und damit nach außen hin werben, war weder den Lehrkräften noch den Schulleitungsmitgliedern an allen drei Schulen der genaue Inhalt der Schulprogramme bezüglich der Individuellen Förderung bekannt. Viele Lehrkräfte wussten zudem nicht einmal, ob Individuelle Förderung überhaupt im Schulprogramm steht. Da an allen drei Gymnasien ein hoher Leistungsbezug bzw. Leistungsanspruch sowohl von der Schule als auch von den meisten Lehrerinnen und Lehrern an die Schülerinnen und Schüler festgestellt wurde, spiegeln die Ergebnisse die Erkenntnis von Kunze und Solzbacher wider, dass dort, wo eher die Leistung im Vordergrund steht, das Schulprogramm nicht bekannt ist bzw. der Inhalt bzw. das Ziel der Individuellen Förderung keine Auswirkungen auf die schulische Arbeit hat (vgl. Solzbacher 2016, S. 38). Dies zeigt sich auch daran, dass die befragten Experten und Expertinnen an allen drei Schulen keine einheitlichen schulspezifischen Definitionen geben konnten, jeder Experte und jede Expertin entsprechend eigene Vorstellungen und auch Zielsetzungen mit Individueller Förderung verbindet. Zudem wird auch an keiner Schule das Schulprogramm gemeinsam mit allen Lehrkräften formuliert, weiterentwickelt und umgesetzt. Stattdessen zeigte sich an allen Schulen, dass die Fortschreibung des Schulprogramms nur von einem Teil der Lehrkräfte vorgenommen wird. Mit diesem Ergebnis können auch die Erkenntnisse von Wiebke bestätigt werden, die in ihrer Untersuchung festgestellt hat, dass an den von ihr untersuchten Schulen in Nordrhein-Westfalen nur das Kollegium der Gesamtschule das Schulprogramm und damit die Individuelle Förderung an der Schule gemeinsam entwickelt und umgesetzt hat (vgl. ebd. 2011, S. 173). An allen anderen Schulen wurde das Konzept der Individuellen Förderung nicht von allen Kollegen und Kolleginnen entwickelt und vor allem auch nicht von allen umgesetzt. Während Wiebke auf Grundlage ihrer Ergebnisse festhält, dass Individuelle Förderung auch ohne Einbindung des gesamten Kollegiums einer Schule umgesetzt werden kann (vgl. ebd.), zeigen sowohl die vorliegenden Ergebnisse als auch die im Vorfeld erarbeitete Theorie zur Implementierung der Individuellen Förderung an der Einzelschule, dass Individuelle Förderung nur erfolgreich und umfassend an einer Schule verankert und umgesetzt werden kann, wenn das ganze Kollegium, die ganze Schule

in den Prozess eingebunden wird und es ein Konzept gibt, an dem alle mitarbeiten und das alle unterstützen. Ansonsten kommt es, wie die Ergebnisse zeigen, nicht nur zu personenspezifischen Umsetzungen („ich bin da aktiv und da weniger“), sondern auch dazu, dass sich Lehrkräfte der Individuellen Förderung ganz entziehen und die Herausforderungen von individuellen Lernerbedürfnissen aus dem Unterricht „herausdelegieren“ (vgl. Wischer 2013, S. 6; Trautmann/Wischer 2014, S. 114 f.). Entsprechend können ohne eine Einbindung des gesamten Kollegiums und damit der gesamten Schule keine Reformprozesse in Gang gesetzt und keine heterogenitätssensiblen Strukturen an den Schulen etabliert werden. Dies wird auch durch die Ergebnisse der Studie von Solzbacher zur Schulprogrammarbeit und der damit verbundenen Schulentwicklung (vgl. Solzbacher et al. 2012, S. 168) bestätigt. Im Kontext der Ergebnisse von Schulentwicklung und Individueller Förderung der vorliegenden Mehrebenenperspektive können auch die Ergebnisse von Stroot und Kuhlmann aus der Studie mit Schulleitern und Schulleiterinnen aus Nordrhein-Westfalen bestätigt werden. Auch in den Interviews mit den Schulleitungsmitgliedern wird die Diskrepanz zwischen den bildungspolitischen Regelungsvorgaben und der schulischen Realität und die Unklarheit der Gesetzestexte bemängelt. Ebenfalls werden die finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcenknappheit aufgeführt, deren Auswirkungen auf die Umsetzung der Individuellen Förderung angeführt und in diesem Zusammenhang der Schwerpunkt der schulischen Arbeit, nämlich die zielgruppenorientierte Ausrichtung der Individuellen Förderung, begründet (vgl. ebd. 2011, S. 30). Entsprechend finden sich trotz unterschiedlicher Gesetzeslagen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen sowohl ähnliche, fast identische Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Individuellen Förderung als auch Begründungen für die Ausrichtung des schulischen Förderschwerpunktes. Dies zeigt ganz deutlich – und das haben auch Stroot und Kuhlmann als Ergebnis festgehalten –, dass Gesetzesänderungen nicht durchgängig als politisches Steuerungsinstrument für Schul- und Unterrichtsentwicklung eine Wirkung entfalten (vgl. ebd., S. 14 f.) und dass Schulentwicklungsprozesse über politische Maßnahmen nur langfristig anzusiedeln sind (vgl. ebd., S. 31). Hinsichtlich der in den vorliegenden Aussagen bemängelten fehlenden Ressourcen kann unter Einbeziehung der ebenfalls in Nordrhein-Westfalen durchgeführten Studie von Racherbäumer und Kühn, die festgestellt haben, dass trotz der Bereitstellung zusätzlicher Zeitressourcen Individuelle Förderung im gegenwärtigen Unterricht am Gymnasium kaum realisiert wird (vgl. Kühn 2014, S. 136), festgehalten und damit bestätigt werden, was Wischer auch deutlich macht, dass durch eine Veränderung der strukturellen Rahmenbedingungen – auch wenn diese mit einer höheren Ressourcenausstattung einhergehen – nicht alle Probleme zur Umsetzung der Individuellen Förderung behoben werden. So machen die

Aussagen der in den Interviews befragten Experten und Expertinnen an allen drei Schulen deutlich, dass auch an niedersächsischen Gymnasien der Bedarf an zusätzlichen Ressourcen gegeben ist und sich die schulischen Akteure und Akteurinnen zur Verbesserung der Individuellen Förderung an ihrer jeweiligen Schule auch zusätzliche Ressourcen wünschen. Allerdings würden die zusätzlichen Ressourcen, so die Aussagen der Experten und Expertinnen, dann nicht für den Ausbau der Individuellen Förderung und die damit verbundene Verbesserung der heterogenitätssensiblen Strukturen genutzt, sondern für die Festigung und vor allem auch für den Ausbau des bereits vorhandenen Förderverständnisses und die dazugehörigen Maßnahmen. Diese Verwendung der Ressourcen zeigt sich am Schillergymnasium dabei auch im Hinblick auf die Personalentwicklung. So würde die Schulleitung die zusätzlichen Ressourcen nutzen, um gezielt Lehrpersonen zu rekrutieren, die den schulischen Arbeitsschwerpunkt, also die Begabungsförderung unterstützen. Entsprechend kann aufgrund der Ergebnisse für die untersuchten Gymnasien geschlussfolgert werden, dass an den Schulen auch mit zusätzlichen Ressourcen die individuelle Förderung nicht ausgebaut bzw. auf alle Schülerinnen und Schüler ausgeweitet und die Akzeptanz von Heterogenität erhöht werden würde.

Warum aber ist das so? Was passiert an den Schulen bei der Umsetzung der Individuellen Förderung genau? Wie kommt es zu der scheinbaren Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung der Individuellen Förderung an den Einzelschulen? Warum würden zusätzliche Ressourcen die Implementierung der Individuellen Förderung an den Einzelschulen nicht erleichtern bzw. nicht sogar fördern und was benötigen die Schulen, damit Reformprozesse angestoßen werden können und die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen als Bereicherung angesehen werden kann? Um diese Fragen beantworten zu können, reicht es nicht aus, sich nur mit dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung auseinanderzusetzen, sondern es müssen die mit der Rekontextualisierung einhergehenden schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse der Einzelschule und damit das Wissen im System in den Fokus genommen werden, um den Schwierigkeiten der Implementierung an der Einzelschule zu begegnen und Lösungen finden zu können.

Entsprechend stellt sich nun im zweiten Schritt am Beispiel des Schillergymnasiums die Frage nach den mit dem Verständnis und der Umsetzung einhergehenden schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozessen. Zu welchen schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsvorgängen kommt es also bei der Implementierung der Individuellen Förderung auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems in Niedersachsen? Was kann nach Durchführung der schultheoretischen Mehrebenenperspektive, d. h. der Perspektive auf alle drei Ebenen des niedersächsischen Bildungssystems über das „Wissen im System“ im Hinblick auf das Ver-

ständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung gesagt werden? Um diese Frage zu beantworten, wird im Folgenden versucht, aus der Analyse der bei den Perspektiven auf die verschiedenen Ebenen erhaltenen Ergebnisse „Wissen über das System“ hinsichtlich des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung abzuleiten. Dafür werden die Ergebnisse aller Ebenen, also die Ergebnisse der Makroebene sowie die Ergebnisse der Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums zusammengeführt, verglichen und auf Grundlage des theoretischen Ansatzes von Fend diskutiert. Dabei werden folgende ebenenspezifische Kreisläufe sichtbar, die im Folgenden begründet und eingehend erläutert werden sollen. Die drei Kreisläufe hängen, wie in den Erläuterungen deutlich wird, eng zusammen, werden aus Gründen der Übersichtlichkeit im Folgenden aber einzeln dargestellt.

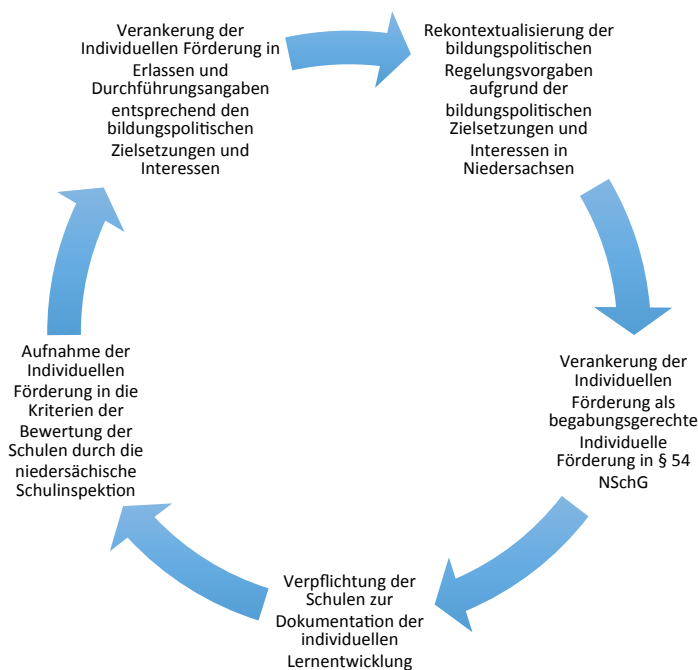


Abbildung 4: Kreislauf zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Makroebene

(Quelle: Eigene Darstellung)

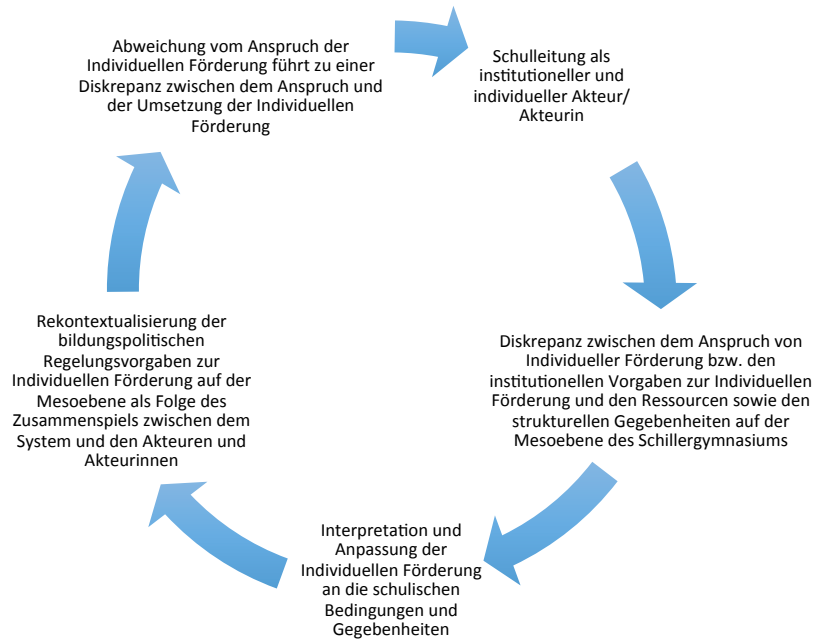


Abbildung 5: Kreislauf zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Mesoebene des Schillergymnasiums

(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an: Amrhein 2011, S. 241)

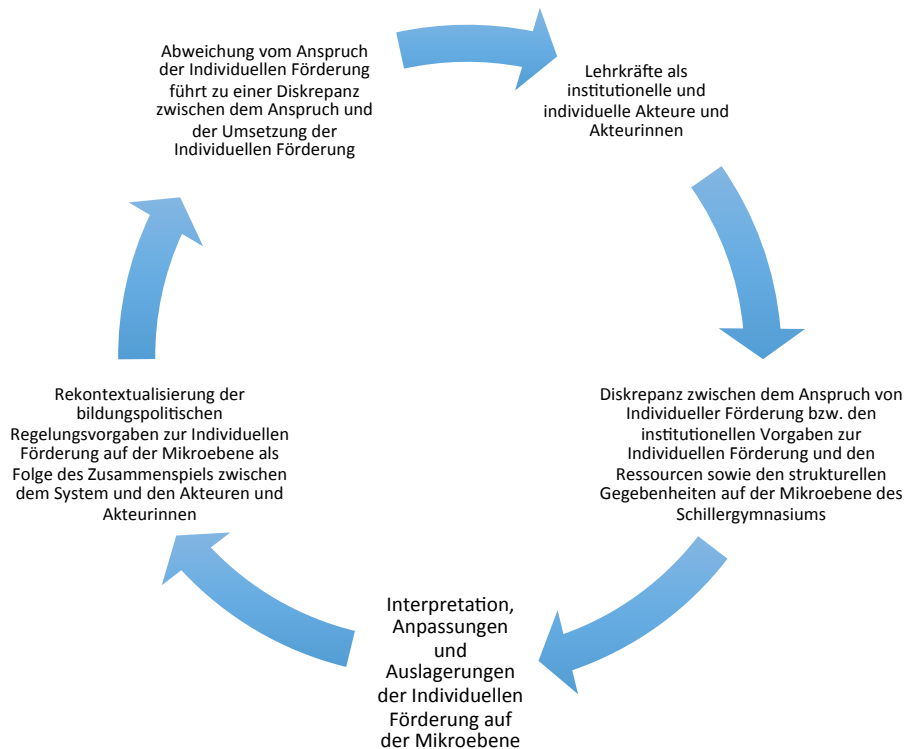


Abbildung 6: Kreislauf zur Implementierung der Individuellen Förderung auf der Mikroebene des Schillergymnasiums

(Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an: Amrhein 2011, S. 241)

Schulleitung und Lehrkräfte agieren als institutionelle und individuelle Akteure und Akteurinnen am Schillergymnasium

Im Kontext der Beschreibung des Bildungswesens als Ganzes wurden im theoretischen Teil der vorliegenden Mehrebenenperspektive die Lehrpersonen mit Fend als institutionelle Akteure und Akteurinnen beschrieben, die im Auftrag von Bildungsinstitutionen handeln und dabei gemeinsam mit anderen Akteuren und Akteurinnen die Ziele und Regeln der Institution realisieren. Hierbei passen die Lehrkräfte ihr Handeln sowohl an die institutionellen Vorgaben als auch an die Schülerschaft der Schule an, wobei die Haltungen und Handlungen der Systemlogik des gegliederten Schulwesens und der damit verbundenen Arbeit in verschiedenen Leistungsbereichen unterliegen.

„Die individuellen Akteure im Bildungswesen folgen damit einer Systemlogik – Strukturierung einer Unterrichtseinheit, Präsentation in methodisch ausgeklügelten Sequenzen, Prüfung des ‚Stoffes‘, Notengebung und Versetzung –, die ihr Handeln jenseits persönlicher Präferenzen und teils auch jenseits persönlicher Kompetenzen reguliert. Andere institutionelle Rahmenregelungen würden eine andere Logik des Handelns erzeugen.“ (Fend 2008b, S. 180)

Entsprechend bilden die Lehrpersonen der Einzelschule als institutionelle Akteure und Akteurinnen einen wichtigen Aspekt auf dem Weg dahin die Bildungsinstitutionen und das Handeln der Menschen in ihnen zu verstehen. Mit Fend besteht der Weg dabei in der Rekonstruktion der institutionellen Regelungen (vgl. ebd., S. 154).

Die Auswertung der Äußerungen der Experten und Expertinnen des Schillergymnasiums zum Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an ihrer Schule hat ergeben, dass sich Verständnis und Umsetzung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium infolge der institutionellen Vorgaben, der strukturellen Gegebenheiten und der bereitgestellten Ressourcen an der Systemlogik orientieren. Individuelle Förderung wird als begabungsgerechte Individuelle Förderung umgesetzt, wobei der von der Makroebene vorgegebene Leistungsbereich im Schillergymnasien nicht durchbrochen, sondern in der schulischen Arbeit und der damit verbundenen Ausrichtung der Individuellen Förderung beibehalten wird. Durch die Perspektive auf die verschiedenen Ebenen konnte hier gezeigt werden, dass das Schillergymnasium und damit die schulischen Akteure und Akteurinnen hier in der Systemlogik verbleiben, wenn sie nicht jeden Schüler und jede Schülerin entsprechend seinen bzw. ihren individuellen Begabungen in den Blick nehmen, sondern sich auf die Lernenden beschränken, die dem Leistungsbereich der Schulform des Gymnasiums entsprechen. Zudem zeigen vor allem die Äußerungen der Mesoebene deutlich, dass die Schule darüber entscheidet, welche Schüler und Schülerinnen an der Schule verbleiben können und welche nicht, und dass die Schule diese Schüler und Schülerinnen dann auch entsprechend berät, um den schulischen

Leistungsbereich zu erhalten, den bildungspolitischen Vorgaben wie Zentralabitur oder Bildungsstandards nachzukommen und mit den bereitgestellten Ressourcen haushalten zu können.

Eine Ausweitung des schulischen Leistungsbereichs und ein Ausbau heterogenitätssensiblerer Strukturen erfolgt hingegen nicht. Stattdessen wird die Individuelle Förderung und das damit verbundene Beratungsangebot an dieser Stelle genutzt, um den Leistungsbereich beizubehalten und Schüler und Schülerinnen, die aus dem Leistungsbereich herausfallen, auf andere Wege und Schulformen aufmerksam zu machen.

Nach Fend agieren die schulischen Akteure und Akteurinnen im System zudem auch als individuelle Akteure und Akteurinnen. Durch den Vergleich der Aussagen der Experten und Expertinnen des Schillergymnasiums konnten deutliche Unterschiede in den Rekontextualisierungsprozessen, und zwar sowohl im Umgang mit Individueller Förderung als auch mit den bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung, aufgezeigt werden. Da die Experten und Expertinnen explizit nach dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule und nicht nach ihrem persönlichen Verständnis und dem Umgang mit Individueller Förderung gefragt worden sind, zeigen diese Ergebnisse, dass das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium auch mit den individuellen Einstellungen der Lehrpersonen zusammenhängen. Entsprechend können die Lehrkräfte am Schillergymnasium nicht nur als institutionelle, sondern auch als individuelle Akteure und Akteurinnen im System beschrieben werden. In den Äußerungen zeigen sich dabei sowohl individuelle Schwerpunktsetzungen der Förderarbeit als auch Unterschiede hinsichtlich der Kenntnisse der bildungspolitischen Regelungsvorgaben und des Umgangs damit. Dabei hängen diese Unterschiede sowohl hinsichtlich der Schwerpunktsetzungen als auch des Umgangs mit den bildungspolitischen Regelungsvorgaben, wie die Aussagen der Experten und Expertinnen deutlich machen, mit den persönlichen Arbeitsschwerpunkten und Interessen sowie mit den Aufgaben bzw. den Rollen an der Schule zusammen. Die Lehrpersonen kennen sich in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich aus und decken diesen Schwerpunkt auch in ihrem Unterricht verstärkt ab. Diese Handlungsspielräume werden den Akteuren und Akteurinnen dabei auf der einen Seite durch das System, auf der anderen Seite aber auch durch die Schule selber eröffnet. Die Akteure und Akteurinnen sind weder durch die bildungspolitischen Regelungsvorgaben noch durch das Schillergymnasium selber gezwungen, Individuelle Förderung auf eine bestimmte Art und Weise umzusetzen. Entsprechend können trotz der Verankerung der Individuellen Förderung sowohl im Niedersächsischen Schulgesetz als auch im Schulprogramm des Schillergymnasiums die Lehrkräfte individuelle Schwerpunkte in ihrer Arbeit set-

zen oder die Individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen sogar aus ihrer Arbeit ausgliedern, da es kein für alle verbindliches und vor allem überprüfbares Konzept zur Individuellen Förderung im Unterricht am Schillergymnasium gibt. Stattdessen wird die Entwicklung und Umsetzung von Individueller Förderung im Unterricht an die Fachgruppen übergeben und die Umsetzung nicht schulübergreifend überprüft.

Dennoch zeigt sich in den Äußerungen der Experten und Expertinnen, die in die Umsetzung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium eingebunden sind, dass deren Rekontextualisierungen ebenfalls dem institutionellen Zwang ausgeliefert sind und sie sich mit ihrer Arbeit und der damit verbundenen Schwerpunktsetzung im Leistungsbereich der Schule bewegen und nicht darüber hinausgehen können, da sie bei ihrer Arbeit an die bereitgestellten Ressourcen gebunden sind. Es zeigt sich entsprechend sehr deutlich, dass das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium eng mit institutionellen Vorgaben und vor allem auch mit Ressourcen verbunden ist und dass es entsprechend einen großen Unterschied zwischen dem Anspruch und der schulspezifischen Umsetzung von Individueller Förderung gibt.

Diskrepanz zwischen dem Anspruch von Individueller Förderung bzw. den institutionellen Vorgaben zur Individuellen Förderung und den Ressourcen sowie den strukturellen Gegebenheiten auf der Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums

Vor allem die Auswertung des Schulleitungsinterviews auf die Perspektive auf die Mesoebene hat ergeben, dass es am Schillergymnasium eine große Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Individuellen Förderung, der Systemlogik, den strukturellen Gegebenheiten vor Ort und vor allem den bereitgestellten Ressourcen gibt. Jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht zu werden ist laut der Aussage des Schulleitungsmitglieds in der schulischen Realität am Schillergymnasium schwierig. Als Begründungen für diese Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der schulischen Umsetzung konnten verschiedene Aspekte herausgestellt werden. Dies sind die institutionellen Vorgaben, der darin vorgegebene Leistungsbereich, das Zentralabitur und die zu erreichenden Bildungsstandards sowie die strukturellen Gegebenheiten vor Ort als auch die zur Verfügung stehenden begrenzten Ressourcen. Mit dem Anspruch der Individuellen Förderung, jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht zu werden, werden die Schulen und damit auch die Lehrkräfte, um mit Fend zu sprechen, mit inkompatiblen Anforderungen konfrontiert. Die Äußerungen des Schulleitungsmitglieds auf der Mesoebene konnten zeigen, dass das Schillergymnasium diese inkompatiblen Anforderungen, den Anspruch, jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht zu werden, auf der Mesoebene erst einmal an die schulischen Gegebenheiten, also den abzudeckenden Leistungsbereich, die strukturel-

len Gegebenheiten und die vorhandenen Ressourcen anpassen muss, um dann weitere schul-spezifische Entscheidungen zu treffen und das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung nach den Bedürfnissen, Interessen und Zielsetzungen der Schule auszurichten.

Trotz dieser ersten Anpassung des Anspruchs auf der Mesoebene an die Gegebenheiten vor Ort finden sich auch in den Äußerungen der Experten und Expertinnen für die Perspektive auf die Mikroebene Hinweise auf eine mangelnde Passung zwischen den institutionellen Vorgaben und den schulischen Gegebenheiten. Für die Lehrkräfte ist vor allem die scheinbar wachsende Heterogenität der Schüler und Schülerinnen an ihrer Schule ein Problem, das sie auch mit Individueller Förderung nicht lösen können, bzw. sie sehen in der Individuellen Förderung überhaupt keine Möglichkeit, die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen. Zudem werden die Rahmenbedingungen wie etwa die Klassengröße als unpassend bzw. als unmöglich für die Umsetzung der Individuellen Förderung bewertet und die mangelnden Ressourcen für die Umsetzung der Individuellen Förderung kritisiert. Entsprechend zeigen die Äußerungen der Experten und Expertinnen auf beiden Ebenen deutlich eine mangelnde Passung zwischen institutionellen Vorgaben und dem Anspruch der Individuellen Förderung, jedem Schüler und jeder Schülerin entsprechend ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, was sowohl zu Schwierigkeiten und Problemen als auch zu Grenzen im Implementationsprozess führt.

Interpretation, Anpassungen und Auslagerungen der Individuellen Förderung auf der Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums

Dieser mangelnden Passung zwischen den institutionellen Vorgaben und den Gegebenheiten vor Ort begegnen die schulischen Akteure und Akteurinnen auf beiden Ebenen mit Interpretationen des Begriffs und der dazugehörigen bildungspolitischen Regelungsvorgaben, mit Anpassungen an die eigenen individuellen Bedürfnisse, an die Gegebenheiten vor Ort oder mit Auslagerungen aus dem eigenen Arbeitsbereich. Entsprechend kommt es am Schillergymnasium bei der Implementation der Individuellen Förderung, wie in Fends Mehrebenenmodell vorausgesagt, zu zahlreichen Rekontextualisierungsprozessen.

Rekontextualisierung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung auf allen Akteursebenen und als Folge des Zusammenspiels zwischen dem System und den Akteuren und Akteurinnen

Da die Rekontextualisierung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben eng an das jeweilige „Wissen im System“ gebunden ist (vgl. Fend 2008b, S. 183), kommt es als Folge daraus und

vor allem um die Implementation nicht zu gefährden, auf allen Akteursebenen zu zahlreichen Rekontextualisierungsprozessen. Die mangelnde Passung zwischen dem Anspruch von Individueller Förderung, jedem Schüler und jeder Schülerin gerecht zu werden, und den Gegebenheiten im niedersächsischen Schulsystem bewirkt Umformungs- und Anpassungsvorgänge im System, mit denen die Forderung nach Individueller Förderung realisierbar gemacht werden soll.

„Auch wenn ein gemeinsames Ziel vorgegeben ist – ‚die Menschenbildung‘ im Sinne der ‚Gestaltung‘ der heranwachsenden Generation –, so optimiert jede Ebene ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und folgt damit einer ebenenspezifischen ‚Belohnungslogik‘.“ (Fend 2008a, S. 34).

Dabei sind diese ebenenspezifischen Optimierungsprozesse für Fend der „Ausdruck rationaler Aufgabenbewältigung und Ausdruck der Interessen, die auf der jeweiligen Handlungsebene im Mittelpunkt stehen“ (ebd. 2008a, S. 35). Dabei werden bei diesen Optimierungsprozessen

„aber jeweils die institutionellen Regeln ausbuchstabiert bzw. bei der Aufgabenerfüllung angewendet. Auch wenn auf der jeweiligen Ebene individuelle Interessen wirksam sind, so werden die jeweiligen Optimierungsbemühungen durch die Präsenz der institutionellen Vorgaben auch zu regelgesteuertem Zusammenwirken“ (ebd.).

Durch die vorliegende Mehrebenenperspektive und die damit verbundene Perspektive auf alle drei Ebenen des niedersächsischen Bildungssystems konnten Umformungstendenzen auf allen Ebenen sichtbar gemacht und die damit einhergehenden zahlreichen Rekontextualisierungsprozesse sichtbar und damit erklärbar gemacht werden.

Rekontextualisierung der Individuellen Förderung auf der Makroebene – Anpassung der Forderung nach Individueller Förderung an bildungspolitische Interessen und Zielsetzungen

Wie die Erarbeitung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung in Niedersachsen gezeigt hat, kommt es nicht erst auf der Meso- oder Mikroebene zu Rekontextualisierungen beim Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung. Bereits auf der Makroebene werden das Verständnis und die Vorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung bei der Verankerung der Individuellen Förderung in den bildungspolitischen Regelungsvorgaben rekontextualisiert. Mit Fend konnte dabei in den Ausführungen zum Mehrebenenmodell bereits darauf aufmerksam gemacht werden, dass im Konzept der Rekontextualisierung auf den verschiedenen Ebenen im Bildungssystem jeweils eigene Handlungsaufgaben entstehen, die eigene Handlungsinstrumente, Kompetenzen und Verantwortungen erfordern. Dabei ist impliziert, dass es auch Druck „von unten“ geben kann, sollten institutionelle Vorgaben eine optimale Aufgabenbewältigung sowohl erschweren als auch problematische Ergebnisse produzieren (vgl. Fend 2008b, S. 175). Es scheint, als haben

die Akteure und Akteurinnen der Makroebene die Forderung nach der Förderung des Einzelnen, der sich aufgrund der PISA-Ergebnisse und des veränderten Umgangs damit in Gesellschaft und Öffentlichkeit niemand entziehen konnte, 2003 aufgegriffen und hinsichtlich der Bedürfnisse der schwarz-gelben Landesregierung umgeformt, wie bei der Erarbeitung des niedersächsischen Verständnisses von Individueller Förderung ausführlich dargestellt, und an die parteispezifischen Interessen und Zielsetzungen angepasst. Dabei geht diese Rekontextualisierung des Verständnisses und der Vorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung weit über das hinaus, was Fend unter der zentralen Rekontextualisierung (vgl. ebd. 2008a, S. 40) auf der Makroebene versteht. Es geht hier nicht um „die inhaltliche Gestaltung des Lehrens und Lernens, der Entwurf einer Partitur, eines inhaltlichen Masterplans“ (ebd. 2008a, S. 40), sondern vorrangig darum, die Interessen und Zielsetzungen der Bildungspolitik zu verbreiten und zu festigen. Entsprechend greift Fends Konzept der Rekontextualisierung an dieser Stelle nicht mehr und müsste im Kontext der Auseinandersetzung mit Individueller Förderung und möglicherweise auch mit anderen bildungspolitischen Begriffen um einen Rekontextualisierungspunkt, die Rekontextualisierung an Interessen, ergänzt werden. Diese Erkenntnis zeigt aber auch, dass es bereits auf der Makroebene eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung der Individuellen Förderung gibt, was die Umsetzung des Anspruchs der Individuellen Förderung auf den schulischen Ebenen nicht eben erleichtert. Die Anpassung der Individuellen Förderung an die bildungspolitischen Interessen und Zielsetzungen zeigt sich auch in den erarbeiteten einschlägigen Erlassen, speziell in dem Erlass zur Arbeit am Gymnasium. Aufgrund der fehlenden Verankerung von Förderplänen, diagnostischen Maßnahmen und der Beschränkung der Förderung von leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen durch den Förderunterricht auf maximal ein Schulhalbjahr, also maximal zur Angleichsförderung, werden leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sowie Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten zumindest auf dem Papier von der Schulform des Gymnasiums ausgeschlossen, da sie aufgrund der begabungsgerechten Individuellen Förderung an der Schulform des Gymnasiums nicht gefördert werden müssen. Der Erlass zur Arbeit am Gymnasium trägt somit dazu bei, dass der Leistungs- und Begabungsbereich am Gymnasium abgesteckt und so das Gymnasium indirekt auf der Makroebene, wie von der schwarz-gelben Landesregierung gewollt, gestärkt wird.

Ansonsten bieten die bildungspolitischen Regelungsvorgaben, abgesehen von der Verpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer zur Durchführung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, den schulischen Akteuren und Akteurinnen viel Handlungsspielraum. Dieser Handlungsspielraum wird dabei von den Lehrpersonen, wie in den Aussagen deutlich wird,

als positiv und nicht störend bzw. problematisch empfunden. Allerdings nutzen die Schulen und die Lehrpersonen den Handlungsspielraum so aus, dass sie die bildungspolitischen Regelungsvorgaben zur Individuellen Förderung nicht nur an die Gegebenheiten vor Ort anpassen, sondern die Vorgaben so rekontextualisieren, dass mit Individueller Förderung die schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen unterstützt werden. Dabei geht die Rekontextualisierung des Verständnisses und der Vorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung weit über das hinaus, was Fend unter primärer und sekundärer Rekontextualisierung versteht. Das Verständnis und die Vorgaben werden hier weder an die Besonderheiten der lernenden Subjekte adaptiert (primäre Rekontextualisierung) noch auf die Handlungsbedingungen hin orientiert (sekundäre Rekontextualisierung) (vgl. ebd. 2008a, S. 239 f.), sondern vorrangig auf die Interessen und Zielsetzungen sowohl der Schule als auch der schulischen Akteure und Akteurinnen ausgerichtet. Entsprechend zeigt sich hier dasselbe Muster wie auf der Makroebene auch. Das Verständnis und die Vorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung werden nicht nur primär und sekundär rekontextualisiert, sondern ebenfalls an die spezifischen Interessen und Zielsetzungen angepasst. Somit kommt es erneut bzw. auch auf schulischer Ebene zu einer scheinbaren Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung der Individuellen Förderung. Allerdings wird diese Diskrepanz von den Schulen nicht als problematisch empfunden, da sich die Interessen und Zielsetzungen an den Bedürfnissen der Einzelschule orientieren und damit beispielsweise zu einer Profilierung der Schule gegenüber anderen Schulen beitragen oder die Schule interessant für eine bestimmte Schülerklientel und deren Eltern machen.

Ganz anders sieht dies bei der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung aus. Die Verpflichtung der Lehrkräfte zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung wird in allen Interviews sehr kritisch gesehen und die Durchführung als problematisch empfunden. Zum Teil werden die Vorgaben zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und damit die Verpflichtung von den Lehrkräften so rekontextualisiert, dass die Dokumentation zwar durchgeführt wird, die Durchführung aber nur einen minimalen Raum einnimmt und keinerlei Stellenwert in der schulischen Arbeit erhält. Die Gestaltungsbemühungen der Makroebene zur besseren Förderung der einzelnen Schüler und Schülerinnen schlagen hier entsprechend ins unerwünschte Gegenteil um (vgl. Fend 2008b, S. 134). Somit zeigt sich hier deutlich, dass bildungspolitische Entscheidungen oder Reformen, sollen sie an den Schulen (erfolgreich) umgesetzt werden und etwas bewirken, nicht von oben befohlen werden dürfen. Stattdessen müssen die Einzelschulen Handlungsspielraum bekommen und die Vorgaben an die schulspezifischen Bedürfnisse anpassen können, ansonsten kann es zu Widerstand und Ablehnung bei der Umsetzung der Vorgaben kommen.

Rekontextualisierung der Individuellen Förderung auf der Makroebene – Anpassung der Forderung nach Individueller Förderung an finanzielle Aspekte

Neben der Anpassung des Verständnisses und der Vorgaben an die bildungspolitischen Interessen und Zielsetzungen werden auch die Umsetzungsmöglichkeiten der Individuellen Förderung auf der Makroebene eingeschränkt. So werden durch die Verankerung der begabungsgerechten Individuellen Förderung als Sollbestimmung im Niedersächsischen Schulgesetz bereits auf der Makroebene die Umsetzungsmöglichkeiten eingeschränkt bzw. mit den finanziellen Möglichkeiten und Ressourcen des Landes verbunden. Dadurch wird die Umsetzung der Individuellen Förderung an den Schulen indirekt gesteuert, indem die Ressourcen bereitgestellt werden bzw. die Schulen die begabungsgerechte Individuelle Förderung nur im Rahmen der bereitgestellten Ressourcen umsetzen können. Ein Recht auf Individuelle Förderung und die damit verbundene Bereitstellung der Ressourcen zur Umsetzung dieses Rechts auf Individuelle Förderung ist damit in Niedersachsen nicht gegeben. Entsprechend erzeugt auch dieser Aspekt eine scheinbare Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung der Individuellen Förderung.

Erste und zweite Rekontextualisierung auf der Mesoebene – Anpassung der bildungspolitischen Regelungsvorgaben an den schulspezifischen Leistungsbereich und die strukturellen Gegebenheiten vor Ort

Die Analyse des Schulleiterinterviews hinsichtlich der Begründungen für das schulspezifische Verständnis und die damit verbundene Umsetzung der Individuellen Förderung hat ergeben, dass das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung in einem ersten Schritt sowohl an den Leistungsbereich des Gymnasiums und damit an das begabungsgerechte Schulwesen und in einem zweiten Schritt an die strukturellen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Entsprechend werden am Schillergymnasium alle Schüler und Schülerinnen in den Blick genommen, die dem Leistungsbereich des Gymnasiums entsprechen und in der Lage sind, sowohl die Klassenarbeiten als auch das Zentralabitur zu bestehen. In einem zweiten Schritt wird aufgrund der strukturellen Gegebenheiten vor Ort die Individuelle Förderung auf die leistungsstarken und die leistungsschwächeren Schüler und Schülerinnen ausgerichtet und entsprechend eine zielgruppenorientierte Förderung am Schillergymnasium etabliert. Die Individuelle Förderung wird somit auf die Schüler und Schülerinnen ausgerichtet, die Gefahr laufen, aus dem Leistungsbereich zu fallen. Da sich die Förderung hier sowohl oben (begabte und interessierte Schüler und Schülerinnen) als auch unten (leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen) nur auf die Schüler im Übergang zu anderen Leistungsbereichen bezieht, wobei bei den leistungsschwächeren ausschließlich eine Angleichsförderung stattfindet, deckt das

Schillergymnasium hier nur den eigenen Leistungsbereich ab und fördert oder fordert keine Schüler und Schülerinnen, die aus diesem Leistungsbereich herausfallen oder bereits herausgefallen sind. Individuelle Förderung wird hier so rekontextualisiert, dass es an den gymnasialen Leistungsbereich angepasst wird und dazu beiträgt, diesen Leistungsbereich auch beizubehalten.

Dritte Rekontextualisierung auf der Mesoebene – Anpassung des Verständnisses und die damit verbundene Umsetzung der Individuellen Förderung an die schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen und damit an die Bedürfnisse der die Schule besuchenden Klientel

Wie auf der Makroebene ist auch auf der Mesoebene die spannendste Rekontextualisierung die Anpassung des Verständnisses und die damit verbundene Umsetzung der Individuellen Förderung an die schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen des Schillergymnasiums. Genau an dieser Stelle setzen nämlich die schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse ein. Nachdem die bildungspolitischen Regelungsvorgaben im Hinblick auf den schulspezifischen Leistungsbereich und die strukturellen Gegebenheiten vor Ort rekontextualisiert worden sind, werden im nächsten Schritt die Vorgaben hinsichtlich der schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen – „und dann macht man als Schule eben“ – rekontextualisiert. Deutlich wird diese Rekontextualisierung der bildungspolitischen Vorgaben auch daran, dass das Schulleitungsmitglied zwar auf die Notwendigkeit der Individuellen Förderung im Unterricht aufmerksam macht und diese auch als Argument für die Umsetzung von Individueller Förderung anführt, die Umsetzung aber vorrangig in Form der Begabungsförderung außerhalb des Unterrichts erfolgt. Als Motiv für das Verständnis und die damit verbundene Umsetzung der Individuellen Förderung in Form der Begabungsförderung werden auf beiden Ebenen sowohl die Anpassung der Individuellen Förderung an die Bedürfnisse der die Schule besuchenden Klientel als auch die Profilierung gegenüber anderen Schulen deutlich. Individuelle Förderung wird am Schillergymnasium entsprechend ganz bewusst vorrangig als Begabungsförderung ausgerichtet. Somit erfolgt in diesem dritten Schritt der Rekontextualisierung der Individuellen Förderung genau das, was Trautmann und Wischer als gezielte Schülerrekrutierung durch Individuelle Förderung bezeichnen. Das Schillergymnasium nutzt das eigene Förderkonzept zum einen, um spezifische Schülerschaften – nämlich interessierte, engagierte und leistungsstarke Schüler und Schülerinnen aus bildungsnahen Elternhäusern – anzusprechen, und zum anderen, um sich von den anderen Gymnasien abzugrenzen und sich ihnen gegenüber zu profilieren. Das Schillergymnasium ist entsprechend gar nicht daran interessiert, seinen Leistungsbereich zu erweitern und die Schule für eine andere Klientel attraktiv zu ma-

chen. Als Grund dafür lässt sich zum einen der Erfolg des Schillergymnasiums anführen, was sich daran zeigt, dass die Schülerzahl in den letzten Jahren stetig gestiegen ist und die Schulinspektion die Begabungsförderung als sehr positiv und die Schule prägend bezeichnet hat. Zum anderen macht das Schulleitungsmitglied im Interview deutlich, dass eine Ausweitung der Förderung, ein Einbinden von anderen Schülerinnen und Schülern in die schulische Arbeit der Schule keine Vorteile, sondern eher Nachteile bringen würde (*„Im Grunde ist es ja doch so, wenn man das mal ganz nüchtern und platt formuliert, wir können uns hier anstrengen wie wir wollen, mehr Geld kriegen wir auch nicht“*). Das Schillergymnasium hat entsprechend keine Vorteile davon, wenn es von dieser Anpassung der Individuellen Förderung an die schulspezifischen Interessen und Zielsetzungen und damit von der Anpassung der Individuellen Förderung an die Bedürfnisse der die Schule besuchenden Klientel abweichen würde. Zudem lebt die Individuelle Förderung, also die Begabungsförderung an der Schule, von dem Engagement der Lehrkräfte, und da viele der Lehrkräfte, wie im Interview mit Lehrperson Baum deutlich wird, extra für den Ausbau der Begabungsförderung ausgesucht und eingestellt worden sind, erscheint ein Umdenken bzw. eine Ausrichtung der Individuellen Förderung am Schillergymnasium als sehr unwahrscheinlich. Dies wird auch durch den Ausbau der Beratung und die damit einhergehenden Motive, nämlich die Sicherung des Leistungsbereichs und die optimalere Nutzung der Ressourcen, deutlich. Dabei machen sowohl der Aufbau der Begabungsförderung durch Lehrkraft Krüger als auch der Aufbau der Beratung durch Schulleitungsmitglied Müller deutlich, dass auch auf der Mesoebene nicht nur die Interessen der Schule, sondern auch individuelle Interessen, also die Interessen der Akteure und Akteurinnen der Mesoebene von Bedeutung sind und entsprechend die schulische Ausrichtung und damit das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung prägen.

Rekontextualisierung auf der Mikroebene – Anpassung an individuelle Interessen und Schwerpunktsetzungen

Auch auf der Mikroebene werden das Verständnis und die Vorgaben zur Umsetzung der Individuellen Förderung rekontextualisiert. Dabei zeigt sich in den Aussagen der Experten und Expertinnen deutlich, dass der Umgang mit der Individuellen Förderung und damit die Rekontextualisierung mit den individuellen Interessen und Schwerpunktsetzungen der Lehrkräfte zusammenhängen. Dies zeigt sich in den Interviews besonders in den Äußerungen der Lehrpersonen Baum und Friedrich. Während Lehrkraft Baum laut Aussage begabte und interessierte Schüler und Schülerinnen sogar im Unterricht fordert, delegiert Lehrperson Friedrich die individuellen Lernerbedürfnisse begründet aus dem eigenen Unterricht heraus und nutzt die an der Schule außerhalb des Unterrichts verankerte Begabungsförderung, um die Schüler

und Schülerinnen in *ihrem* Unterricht nicht selber individuell hinsichtlich ihrer Begabungen und Neigungen fördern zu müssen. Entsprechend findet bei Lehrkraft Friedrich das statt, was Trautmann und Wischer unter kalkulierter Anpassung zusammenfassen.

Zudem zeigt sich in den Aussagen der Experten und Expertinnen deutlich, dass der Systemgedanke, also das gegliederte Schulsystem, welches auf Auslese und die Bildung von (scheinbar) leistungshomogenen Gruppen ausgelegt ist, in den Köpfen der Lehrkräfte verankert ist. Die interviewten Lehrkräfte sind den Umgang mit stark heterogenen Gruppen nicht gewöhnt und verfügen, wie die Aussagen deutlich machen, weder über diagnostische Maßnahmen noch über didaktische Konzepte im Umgang mit Vielfalt. Aufgrund der Aussagen in den Interviews lässt sich darauf schließen, dass die Lehrkräfte zwar nach Leistung differenzieren und es auch Fortbildungen zur inneren Differenzierung gibt, die Umsetzung aber nicht überprüft wird und es auch kein einheitliches Konzept zur Differenzierung im Unterricht gibt. Die Lehrkräfte können entsprechend am Schillergymnasium ihren Unterricht völlig individuell und nach ihren eigenen Interessen und Schwerpunkten gestalten und sind nicht gezwungen, ihre Schüler und Schülerinnen im Unterricht individuell zu fördern.

Auch zeigt sich in den Aussagen aller Experten und Expertinnen, also auf beiden Ebenen, eine sehr leistungsorientierte Ausrichtung der schulischen Förderarbeit; die schulischen Akteure und Akteurinnen kommen somit hier dem Anspruch des Gymnasiums nach. Damit ist die Rekontextualisierung der bildungspolitischen Vorgaben eng an das „Wissen im System“ (vgl. Fend 2008b, S. 183) gekoppelt und die Experten und Expertinnen bleiben den Vorgaben der Makro- und Mesoebene, der Anpassung der Individuellen Förderung an den schulspezifischen Leistungsbereich treu.

Abweichung vom Anspruch der Individuellen Förderung führt zu einer Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung der Individuellen Förderung auf allen Ebenen

Entsprechend diesen zahlreichen Umdeutungsprozessen und der damit verbundenen Anpassung der Individuellen Förderung an die individuellen Interessen und Zielsetzungen kommt es auf allen Ebenen zu einer Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung der Individuellen Förderung. Somit scheint ohne eine andere Logik des Handelns eine erfolgreiche Implementierung der Individuellen Förderung und damit eine Überwindung der Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Umsetzung von Individueller Förderung nicht möglich zu sein.

Was bedeuten diese Ergebnisse für die Implementierung von Individueller Förderung?

Die am Beispiel des Falls des Schillergymnasiums empirisch nachgewiesenen Auswirkungen der engen Verzahnung von System und den Akteuren und Akteurinnen bei der Implementierung der Individuellen Förderung auf allen drei Ebenen des Schulsystems in Niedersachsen legen nahe, dass ein Wandel im Wissen der Akteure und Akteurinnen nicht ohne Veränderungen im System bzw. im Kreislauf des Systems gelingen kann. Es macht daher keinen Sinn, darauf zu hoffen, dass sich die Umsetzung der Individuellen Förderung in Niedersachsen, beispielsweise aufgrund des neuen Schulgesetzes und der damit verbundenen Stärkung der Gesamtschulen, irgendwann über die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer von selbst ergibt. Stattdessen sind Veränderungen und Entwicklungen anzustreben, die zwar das Wissen im System in den Blick nehmen, aber bei denen Wissen und Handeln außerhalb des Systems gestaltet werden.

Welche Schlussfolgerungen können nun aus den vorliegenden Daten gezogen werden? Wie könnte ein Wissen und Handeln jenseits des Systems gestaltet werden? Dieser Frage soll im Folgenden auf Grundlage der eigenen Befunde nachgegangen werden.

VII. Kapitel Ausblicke

Im vorhergegangenen Kapitel der schultheoretischen Mehrebenenperspektive wurden sowohl das erarbeitete Verständnis und die damit verbundene Umsetzung von Individueller Förderung an Gymnasien in Niedersachsen als auch mögliche damit zusammenhängende schulspezifische Rezeptions- und Anpassungsprozesse am Beispiel des Falls des Schillergymnasiums deutlich gemacht. Mit der Erarbeitung des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung sowohl über die Analyse der Schulprogramme als auch mit Hilfe der Experteninterviews an drei ausgewählten Gymnasien konnten in einem ersten Schritt die Forschungsergebnisse anderer Studien bestätigt und durch Ergebnisse für die Schulform des Gymnasiums in Niedersachsen ergänzt werden. Auffällig ist hierbei, dass die Ergebnisse der vorliegenden schultheoretischen Mehrebenenperspektive mit den Ergebnissen der aufgearbeiteten Studien übereinstimmen. Obwohl Individuelle Förderung bereits seit 2003 im Niedersächsischen Schulgesetz verankert ist, zeigen die Ergebnisse der Studie deutlich, dass die Umsetzung der Individuellen Förderung an den Schulen – nicht nur in Niedersachsen – mit großen Problemen und Schwierigkeiten verbunden ist.

Diese Probleme und Schwierigkeiten hängen dabei aber nicht nur mit dem Begriff der Individuellen Förderung, seiner fehlenden inhaltlichen Füllung, der Randlosigkeit oder der Bedeutungsweite zusammen, sondern haben ihren Ursprung im gesamten System, wie durch die Ergebnisse der vorliegenden schultheoretischen Mehrebenenperspektive für das Land Niedersachsen am Beispiel des Schillergymnasiums aufgezeigt werden konnte. Durch die Entwicklung der Kreisläufe hinsichtlich des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung auf den verschiedenen Ebenen konnte am Beispiel des Schillergymnasiums exemplarisch aufgezeigt werden, was bei der Umsetzung der Individuellen Förderung in Niedersachsen passiert bzw. an der Einzelschule passieren kann. Es werden bereits auf der Makroebene die Regeln für die Individuelle Förderung, nämlich eine begabungsgerechte Individuelle Förderung der Schüler und Schülerinnen an der ihren Begabungen entsprechenden Schulform vorgegeben, sodass eine Förderung aller Schüler und Schülerinnen am Gymnasium gar nicht möglich ist. Aufgrund permanenter systemkonformer Rekontextualisierungen sowohl auf der Meso- als auch auf der Mikroebene des Schillergymnasiums kann kein tiefgreifender Wandel hinsichtlich des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung vollzogen werden und die Etablierung von heterogenitätssensiblen Strukturen bleibt aus. Dennoch konnte über die Erarbeitung der Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums deutlich gemacht werden, dass das Schillergymnasium sehr wohl individuell fördert, die Förderung

aber im Rahmen von Umformungsprozessen auf beiden Ebenen sowohl an die Gegebenheiten vor Ort als auch die eigenen Zielsetzungen und Interessen angepasst wird. Individuelle Förderung wird entsprechend auf allen drei Ebenen rekontextualisiert und an die jeweiligen Handlungsbedingungen, vor allem aber an die jeweiligen Interessen und Zielsetzungen angepasst. Diese (schulspezifischen) Rezeptions- und Anpassungsprozesse führen auf allen drei Ebenen zu einer Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung der Individuellen Förderung.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse sollen im Folgenden nun Vorschläge gemacht werden, wie es dennoch gelingen kann, Reformprozesse anzustoßen und damit die Etablierung von heterogenitätssensiblen Strukturen an den Einzelschulen anzuregen.

Um dem zu Beginn der schultheoretischen Mehrebenenperspektive mit Fend aufgezeigten Auftrag, dass wir das System erst verstehen müssen, wenn wir es zukünftig gestalten wollen (vgl. ebd. 2008a, S. 12), nachzukommen, soll im Folgenden noch einmal aufgezeigt werden, was wir durch die schultheoretische Mehrebenenperspektive hinsichtlich des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung verstanden haben und worin der Erkenntnisgewinn liegt.

Im Vorfeld der schultheoretischen Mehrebenenperspektive war nicht klar,

- was Schulen unter Individueller Förderung verstehen, wie sie diesen Begriff interpretieren und wie sie Individuelle Förderung aufgrund des großen Handlungsspielraums umsetzen,
- zu welchen schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozessen es bei der Umsetzung der Individuellen Förderung an den Schulen kommt,
- ob durch die Interpretation und die damit verbundene Umsetzung der Individuellen Förderung wirklich Reformprozesse an den Schulen angestoßen werden und ob es dabei zu einer Förderung von heterogenitätssensiblen Strukturen an den Einzelschulen kommt.

Nach der Analyse des Verständnisses und der Umsetzung der Individuellen Förderung an Gymnasien in Niedersachsen und der vorgenommenen schultheoretischen Mehrebenenperspektive für den Fall des Schillergymnasiums kann festgehalten werden, dass das Verständnis an Gymnasien zielgruppenspezifisch orientiert und auf die Förderung von leistungsstarken und die Forderung von leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen ausgerichtet ist. Individuelle Förderung wird an den drei analysierten Gymnasien genutzt, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, die entweder am oberen oder am unteren Ende aus dem Leistungsbereich der Schulen herauszufallen drohen. An allen analysierten Schulen, sowohl an den drei mit Hilfe von Experteninterviews untersuchten Schulen als auch an den mit Hilfe der Schulprogramme untersuchten Schulen, wird Individuelle Förderung, orientiert am Verständ-

nis, zur Förderung und zur Forderung verwendet. Es finden sich weder ganzheitliche Förderansätze noch werden die Schülerinnen und Schüler aus dem Mittelfeld, also aus dem Leistungsbereich des Gymnasiums in den Blick genommen. Zudem finden sich weder Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsschwächen noch Maßnahmen zur Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Es hat sich gezeigt, dass die untersuchten Gymnasien die Individuelle Förderung – sowohl das Verständnis als auch die Umsetzung – an den eigenen Leistungsbereich anpassen und Individuelle Förderung nutzen, um die eigenen Interessen und Zielsetzungen durchzusetzen. Der Anstoß von Reformprozessen und die Etablierung von heterogenitätssensibleren Strukturen konnte hingegen nicht festgestellt werden.

Es zeigt sich am Fall des Schillergymnasiums, dass Schulen die eingangs bei der Annäherung an den Begriff der Individuellen Förderung (vgl. Kapitel 1.1) herausgestellten Eigenschaften des Begriffs, wie die Bildungspolitik auf der Makroebene, nutzen und das Verständnis und die damit verbundenen Konzepte und Maßnahmen schulspezifisch anpassen, um die eigenen Interessen und Zielsetzungen durchzusetzen. Entsprechend wird Individuelle Förderung auf allen Ebenen zum einen zur Profilierung der Schule und zum anderen aber auch zur Durchsetzung individueller Interessen und Zielsetzungen sowohl von der Schule als auch von den schulischen Akteurinnen und Akteuren genutzt. Die schultheoretische Mehrebenenperspektive konnte damit aufzeigen, dass der Anstoß von Reformprozessen und die Etablierung von heterogenitätssensiblen Strukturen bereits auf der Makroebene eingeschränkt, wenn nicht sogar verhindert wird. Zudem konnte mit der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene des Schillergymnasiums aufgezeigt werden, dass und vor allem wie institutionelle Akteure und Akteurinnen durch die enge Bindung an die Eigenlogik ihrer Institution die Etablierung heterogenitätssensibler Strukturen verhindern. Entsprechend stellt sich an dieser Stelle die Frage, was getan werden muss, damit die Schulen sich verändern, die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler als Chance wahrnehmen und sich entsprechend heterogenitätssensible Strukturen an den Schulen etablieren.

An dieser Stelle ließe sich einfach die Änderung des niedersächsischen Schulsystems anführen, also die Abschaffung des gegliederten Schulsystems und die Umwandlung aller bestehenden weiterführenden Schulen in Gesamtschulen. Doch damit wäre es an dieser Stelle aus verschiedenen Gründen nicht getan. So ist zum einen seit Langem klar, dass sich die Bildungspolitik mit Veränderungen im Schulsystem schwertut und die Abschaffung von Schulformen, wie die aktuelle rot-grüne Bildungspolitik zum Ausbau der Schulform der Ganztagschulen bestätigt, nicht aktiv vorgenommen, sondern lieber an den Schulträger und die Eltern

übertragen wird. Zum anderen ist die Schulform des Gymnasiums, wie auch die empirischen Ergebnisse bestätigen konnten, eine beliebte Schulform, die in den letzten Jahren vermehrt Zulauf bekommen hat und deren Abschaffung zu zahlreichen Protesten und Widerständen sowohl bei Eltern, Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrkräften führen würde bzw. in Niedersachsen auch geführt hat. Eine Änderung des gegliederten Schulsystems in Niedersachsen ist damit kaum umsetzbar.

Um dennoch Veränderungen im bestehenden System bewirken zu können, scheint es auch mit Bezug zu den Ergebnissen der schultheoretischen Mehrebenenperspektive unerlässlich, Reformen in erster Linie auf institutioneller Ebene anzustreben, die allerdings durch Maßnahmen der Makroebene gefördert und unterstützt werden können. So konnte mit Hilfe der schultheoretischen Mehrebenenperspektive am Beispiel des Schillergymnasiums aufgezeigt werden, dass sich sowohl der Schulleitung als auch den Lehrerinnen und Lehrern als institutionellen Akteuren und Akteurinnen zwar Handlungsspielräume bei der Implementierung der Individuellen Förderung ergeben, diese aber zum einen bei den schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozessen in der eigenen Systemlogik verbleiben und zum anderen die Individuelle Förderung zur Durchsetzung der Interessen und Zielsetzungen nutzen. Anstatt Heterogenität als Bereicherung zu empfinden und den Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote an die gesellschaftlichen Veränderungen, wie das veränderte Schulwahlverhalten oder die Inklusion anzupassen, versucht die Schule den eigenen Leistungsbereich noch mehr abzugrenzen, zu festigen, gezielt Schülerschaften anzusprechen und sich mit Hilfe von Angeboten zur Individuellen Förderung gegenüber anderen Schulen zu profilieren. Doch wie kann eine andere Logik des Handelns erzeugt werden? Wie kann Heterogenität als Bereicherung empfunden und Individuelle Förderung als Grundprinzip pädagogischen Handelns an den Einzelschulen verankert werden?

Da die eigenen Ergebnisse am Fall des Schillergymnasiums gezeigt haben, dass das Verständnis und die Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule von bestimmten Faktoren abhängen, ist entsprechend davon auszugehen, dass es an jedem Gymnasium bzw. jeder Schule institutionelle oder individuelle Faktoren oder Faktorenkonstellationen gibt, die die Umsetzung von Individueller Förderung fördern bzw. konterkarieren. Entsprechend ist es für die erfolgreiche Implementierung der Individuellen Förderung notwendig, die Einzelschule in den Blick zu nehmen, diese Faktoren auf den verschiedenen Ebenen zu erkennen und davon ausgehend für jede Einzelschule individuelle Konzepte zu entwickeln, die an die schulspezifischen Bedürfnisse, Interessen und Zielsetzungen angepasst werden und mit denen Individuelle Förderung als Grundprinzip des pädagogischen Handelns an der Schule verankert wird.

Educational-Governance-Forschung

Da die (schul)spezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse, wie die schultheoretische Mehrebenenperspektive aufzeigen konnte, auf allen drei Ebenen stattfinden, bietet es sich an, die Einzelschulentwicklung bei der Implementierung der Individuellen Förderung aus der Governance-Perspektive zu betrachten, da diese Perspektive von Schulentwicklung sowohl die ablaufenden Prozesse an der Einzelschule als auch die Schulentwicklung der Einzelschule in ihrem strukturellen bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu beschreiben ermöglicht. So verweisen Altrichter und Helm darauf, dass die Educational-Governance-Forschung, welche Schulentwicklung im Systemzusammenhang versteht, neue theoretische und empirische Chancen für die Schulentwicklungsforschung bietet, ohne dabei die Rekontextualisierungsleistungen der Einzelschule und damit eben die schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse bei der Umsetzung von Bildungsreformen zu vernachlässigen (vgl. ebd. 2011, S. 31). Die Governance-Forschung geht davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen „Innovationsideen aufgreifen und in Handlungen und Organisationsarrangements übersetzen“ (ebd., S. 28). Sie konzentriert sich darauf, die „Art und Funktionalität des Zusammenwirkens verschiedener Akteure“ (ebd.) zu analysieren, und verwendet dafür den Begriff der „Handlungskoordination“ (ebd.). Somit berücksichtigt die Governance-Forschung die Vervielfachung der Akteure und Akteurinnen im Schulwesen und die dadurch entstehenden Handlungslogiken bei Zusammen- und auch Gegenwirken. Entsprechend können mit einer governancetheoretischen Schulentwicklungsperspektive, die den Fokus auf die Einzelschule legt, aber dennoch das Mehrebenensystem berücksichtigt, die schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse im Zusammenhang erarbeitet und damit erklärbar gemacht werden, da die Interdependenzen zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene berücksichtigt werden.

Qualitative Ansätze an den Einzelschulen

Qualitative Ansätze an den Einzelschulen, wie z. B. problemzentrierte Interviews oder auch Gruppeninterviews, können dabei erste Orientierung hinsichtlich der schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse bieten, um die darin enthaltenen institutionellen oder individuellen Faktoren oder Faktorenkonstellationen, welche die Umsetzung von Individueller Förderung an den jeweiligen Schulen fördern oder konterkarieren, zu erkennen und damit erklärbar zu machen. Anschließend können die so erarbeiteten relevanten Einflussfaktoren sowie gegebenenfalls deren Wechselwirkungen hinsichtlich der schulspezifischen Rezeptions- und Anpassungsprozesse von Individueller Förderung beispielsweise in einem Erklä-

rungsmodell zusammengefasst und für die Entwicklung schulspezifischer Konzepte genutzt werden. Für die Entwicklung standortspezifischer Förderkonzepte an den Einzelschulen könnte die Makroebene beispielsweise präzise Handreichungen erarbeiten, die die Schulen Schritt für Schritt bei der Durchführung eines systematischen Schulentwicklungsprozesses anleiten. Zudem könnte die Makroebene den Schulen für die Implementierung der Individuellen Förderung und der damit verbundenen Entwicklung der Förderkonzepte (wissenschaftliche) Berater oder Beraterinnen¹⁰² zur Seite stellen, die bei der Gestaltung der Entwicklungsprozesse und dementsprechend bei der Konzeptionierung, Evaluation und kontinuierlichen Weiterentwicklung der Schule behilflich sind.

Zentrale Elemente schulischer Förderkonzepte

Bei der Entwicklung der schulspezifischen Konzepte sollten dabei nicht nur die erarbeiteten relevanten Einflussfaktoren berücksichtigt werden, sondern auch die von Trautmann und Wischer (ebd. 2013a) aufgestellten zentralen Elemente von Förderkonzepten an Schulen aufgegriffen werden (vgl. Abschnitt II.2.1.). So können vor allem die gemeinsame Schaffung eines Leitbildes, die gemeinsame systematische Entwicklung eines an die unterschiedlichen Schüler- und Schülerinnenbedürfnisse angepassten Unterrichts als auch gemeinschaftlich erarbeitete und verbindlich verankerte Formen der Diagnose und Beratung dazu beitragen, dass die schulischen Akteure und Akteurinnen das Förderkonzept der Schule vertreten, dieses in ihrer täglichen Arbeit verankern und entsprechend die individuellen Bedürfnisse der Lernenden nicht mehr aus ihrem Unterricht ausgliedern und sich heterogenitätssensible Strukturen in den Schulen verbreiten. Aber auch die von Trautmann und Wischer vorgeschlagene Veränderung der Zeittaktung, die Förderung einer intensiven Kooperation sowohl zwischen den Lehrkräften selber als auch mit anderen Professionen sowie die Entwicklung von Konzepten der Elternarbeit und Arbeit mit außerschulischen Trägern (vgl. ebd. 2013a) sind wichtige Elemente im Förderkonzept einer Schule, da sie dazu beitragen können, die Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen und damit zu entlasten. Der Ausbau dieser Elemente in den schulischen Förderkonzepten könnte von der Makroebene beispielsweise durch die Bereitstellung zusätzlicher personeller, materieller und räumlicher Ressourcen unterstützt werden.

Implementationsstrategien

Aus der Implementationsforschung ist bekannt, dass bei der Implementation von Innovationen die gemeinschaftliche Problembearbeitung (symbiotische Strategie) erfolgreicher ver-

¹⁰² Oder zumindest die Ressourcen für diese.

läuft, als wenn die Innovation von außen vorgegeben wird. So gehen symbiotische Strategien „in der Regel von einem Problem der pädagogischen Praxis aus, das von allen Beteiligten als bedeutsam und veränderenswert beurteilt wird“ (Gräsel/Parchmann 2004, S. 206), während bei Top-down-Strategien „die Innovation von einer externen Instanz bzw. externen Experten initiiert [wird]. Diese legen die Ziele und Methoden der Innovation fest, die in der Praxis verbreitet werden soll, sowie die Kriterien für den Erfolg der Implementation“ (ebd., S. 198). Während die symbiotische Strategie eine gemeinsame Problembehandlung zur Folge hat, ist der Prozess der Veränderung gewohnter und vertrauter Denk-, Handlungs- und Bewertungsmuster durch die Top-down-Strategie „langfristig und mühsam“ (ebd., S. 200) sowie „störanfällig“ (ebd., S. 204). Entsprechend kann eine erfolgreiche Implementierung der Individuellen Förderung an der Einzelschule nur gelingen, wenn das schulische Leitbild und das damit einhergehende Förderkonzept von den institutionellen Akteuren und Akteurinnen sowohl mitentwickelt als auch als sinnvoll und notwendig empfunden werden. Die Schule muss das Leitbild und das Förderkonzept dabei an die Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort, also an die Ressourcen, die vorhandenen Kompetenzen und Interessen als auch an die Lage der Schule und die die Schule besuchende Klientel und deren Eltern anpassen. Nur wenn dies gelingt, kann verhindert werden, dass es an den Schulen zu Umdeutungsprozessen und damit zu einer Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Individuellen Förderung und der Umsetzung kommt. Entsprechend kann eine erfolgreiche Implementierung der Individuellen Förderung an den Schulen nur gelingen, wenn alle institutionellen Akteure und Akteurinnen das Leitbild und das damit verbundene Förderkonzept gemeinsam entwickeln, es annehmen und schließlich in der pädagogischen Arbeit auch umsetzen. Bestätigt wird dies auch bei Mandl, Kopp und Dvorak, die in Anlehnung an Tarlatt einen erfolgreichen Implementationsprozess in Organisationen in drei Phasen unterteilen, nämlich in die Änderungsanalyse, die Implementationsrealisation und die abschließende Implementierungskontrolle (ebd. 2004, S. 68). Entsprechend sollte der Implementationsprozess an den Einzelschulen auch im Rahmen einer Implementationsforschung begleitet werden, damit zum einen die bekannten Befunde aus dem Bereich der Implementationsforschung auch Berücksichtigung finden und zum anderen damit die im Rahmen der Begleitforschung erhobenen Ergebnisse direkt in den Implementationsprozess rückgeführt und eingebunden werden können, was eine erfolgreiche Implementation der Individuellen Förderung erleichtern kann.

Schulleitungen als Multiplikatoren gewinnen

Um Schulentwicklungsprozesse erfolgreich umsetzen zu können, spielt das Engagement der Schulleitungen eine große Rolle. Dies hat sich auch am Schillergymnasium gezeigt, wo die

beiden Schulleitungsmitglieder einen großen Einfluss sowohl auf den Ausbau der Begabungsförderung als auch auf den Aufbau der Beratung haben. Sie haben praktisch die Ausrichtung der Schule auf eine bestimmte Klientel und die Sicherung des gymnasialen Leistungsbereichs vorangetrieben. Dabei trägt vor allem der Ausbau der Beratung durch das Schulleitungsmitglied Müller dazu bei, dass der Leistungsbereich der Schule abgegrenzt und trotz der steigenden Heterogenität der Schülerschaft nicht erweitert wird. Soll also ein Wandel in Schulen bewirkt werden, so müssen die auch als „Gatekeeper“ fungierenden Schulleitungen für geplante Innovationen gewonnen werden. Das bedeutet, dass Schulleitungen – hier auch vor allem Schulleitungen von Gymnasien – gezielt auf den Umgang mit Heterogenität vorbereitet werden müssen und lernen müssen, mit den Anforderungen der wachenden Heterogenität ihrer Schülerschaft umzugehen. Entsprechend könnten auf der Makroebene Programme oder Fortbildungen entwickelt und installiert werden, mit denen Schulleiter und Schulleiterinnen mit der Idee des Wandels hin zu heterogenitätssensiblen Strukturen an ihrer Schule vertraut gemacht werden und gleichzeitig lernen, wie sie mit den in diesem Prozess auftretenden Problemen und Herausforderungen umgehen können. Mit Hilfe des erworbenen Wissens können die Schulleiter und Schulleiterinnen dann eigene Schul- und Unterrichtsentwicklung vorantreiben und heterogenitätssensible Strukturen etablieren.

Lehrerfortbildungen

Neben den Schulleitungen müssen aber auch die Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, mit den veränderten Anforderungen umzugehen. So ist „Institutionsentwicklung [...] somit ergänzungsbedürftig durch eine Arbeit an den Kompetenzen der Akteure, wie sie durch Lehrerbildung realisiert werden soll“ (Fend 2008a, S. 14). Sie müssen zum einen lernen, dass die steigende Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen eine Bereicherung darstellt, und zum anderen müssen sie auf einen differenzierten Umgang mit einer großen Heterogenität in ihrer Klasse vorbereitet werden. Da die Studie eine deutliche Tendenz zur Homogenisierung von Lerngruppen gezeigt hat, bieten sich hier Fortbildungen im Bereich der Individualisierung von Unterricht an den Einzelschulen an, um den positiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht zu ermöglichen und zu fördern. Die Lehrkräfte müssen die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler als Bereicherung wahrnehmen und die Notwendigkeit von individueller Förderung erkennen.

Damit sich Individuelle Förderung und damit auch eine heterogenitätssensible Struktur langfristig sowohl an den Einzelschulen als auch im Schulsystem ausbreitet und zur Grundlage des pädagogischen Handelns wird, ist es wichtig, dass die Umsetzung an den Einzelschulen

wissenschaftlich begleitet wird. Es müssen sowohl die Ergebnisse hinsichtlich der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementierung als auch die dafür benötigten Unterstützungsbedarfe seitens der schulischen Akteure und Akteurinnen ausgewertet werden und in die Weiterentwicklung der Einzelschulen und des ganzen Schulsystems fließen. Entsprechend sind die hier aufgezeigten Maßnahmen an den Einzelschulen nur kleine Schritte bei der Implementierung und Umsetzung der Individuellen Förderung im deutschen Schulsystem. In einem Dialog zwischen Bildungspolitik, Wissenschaft und Schulpraxis muss geklärt werden, was die Schulen für die Implementierung der Individuellen Förderung benötigen und mit welchen Investitionen die Bildungspolitik den Ausbau der schulischen Entwicklungsarbeit mit Blick auf die Schaffung heterogenitätssensiblerer Strukturen unterstützen kann und wie die Ebenen am wirksamsten zusammenarbeiten können, damit es nicht zu Widerständen oder Umformungstendenzen auf den einzelnen Ebenen kommt. „Wir wissen nur eins: Die Schulen von morgen werden an den Schulen von heute erfunden“ (Bastian 2003, S. 271)

Wenn es gelingt, die Grenzen, Probleme und unerwünschten Nebenwirkungen sowohl an den Einzelschulen als auch im Schulsystem selber in den Blick zu nehmen und Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten auszuloten und umzusetzen, dann kann Individuelle Förderung durchaus erfolgreich umgesetzt, die Diskrepanz zwischen Anspruch und Umsetzung der Individuellen Förderung nach und nach verkleinert werden und die Umsetzung „als Brückenschlag hin zu einem inklusiven Bildungssystem verstanden werden“ (Fischer et al. 2015, S. 12).

Literatur und Internetquellen

- Adam, K.: Die deutsche Bildungsmisere. Pisa und die Folgen, Berlin 2002.
- Altrichter, H./Brüsemeister, Th./Wissinger, J.: Einführung, in: Altrichter, H./Brüsemeister, Th./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden 2007, S. 9–13.
- Altrichter, H./Helm, C.: Schulentwicklung und Systemreform, in: Altrichter, H./Helm, C.: (Hrsg.): Akteure und Instrumente der Schulentwicklung, Hohengehren 2011, S. 13–35.
- Altrichter, H./Maag Merki, K.: Steuerung der Entwicklung des Schulwesens, in: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden 2010, S. 15–39.
- Amrhein, B.: Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse, Bad Heilbrunn 2011.
- Arbeitsstab Forum Bildung: Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn 2001. Online unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/ergebnisse-fb-band01.pdf>
- Arnold, R./Schüssler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt 1998.
- Arnold, K.-H./Kretschmann, R.: Förderdiagnostik, Förderplanung und Förderkontrakt. Von der Eingangsdagnostik zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 7/2002, S. 266–271.
- Arnold, K.-H.: Vorbemerkung zum Abschnitt „Bereiche der Förderung“, in: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern, Weinheim und Basel 2008, S. 176–177.
- Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A.: Vorwort, in: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern, Weinheim und Basel 2008, S. 9–11.
- Avenarius, H.: Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, 8. Auflage, Köln 2010.
- Bastian, J.: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule, in: Brüsemeister, Th./Euler, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick, Bielefeld 2003, S. 265–272.
- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.
- Behrens, B./Sauerhering, M./Solzbacher, C.: Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften zu individueller Förderung, in: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule, Köln 2012, S. 3–16.

- Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hrsg.): Chancenspiegel. Zur Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme, 2. Auflage, Gütersloh 2012.
- Beschlüsse des Landesparteitages der CDU in Niedersachsen, o. O. 2010. Online unter: <http://cdu-niedersachsen.de>
- Bezirksregierung Münster: Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen, Band 1, Münster 2011. Online unter: http://bezreg-muenster.nrw/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/berufskollegs_eu-geschaefsstelle/individuelle_foerderung/Handreichung_IF_Band-1.pdf
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Bildungsforschung Band 16, Bonn und Berlin 2007.
- Boekaerts, M.: Self-regulated learning. Where we are today, in: International Journal of Educational Research 32, 2010, S. 445–475.
- Bohl, T./Kucharz, D. (Hrsg.): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung, Weinheim und Basel 2010.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim und Basel 2007.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T.: Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Debatte um Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe, in: Keuffer, J./Kublitz-Kramer, M.: Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen, Weinheim 2008, S. 170–181.
- Böttcher, W./Maykus, S./Altermann, A./Liesegang, T.: Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel, Münster 2014.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2009.
- Bogner, A./Menz, W.: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, 3., grundlegend überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2009, S. 61–98.
- Braun, D./Schmischke, J.: Kinder individuell fördern. Lernwege gestalten. Förderdiagnostik, Förderpläne, Förderkonzepte. Für die Klassen 1 bis 4, Berlin 2008.
- Bräth, P./Eickmann, M./Galas, D.: Niedersächsisches Schulgesetz. Kommentar, 8., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Neuwied 2014.
- Brockmann, J./Littmann, Kl. U./Schippmann, T.: Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). Kommentar mit Ausführungsbestimmungen, Wiesbaden 2015.
- Broschüre zum Niedersächsischen Schulgesetz, o. O. 2015. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/82469/Nds._Schulgesetz_Broschuere_Stand_Juni_2015.pdf

- Bräu, K.: Individualisierung des Lernens. Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems, in: Bräu, K./Schwerdt, U.: (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005, S. 129–149.
- Brüggelmann, H.: Leistungsheterogenität und Begabungsheterogenität in der Primarstufe und in der Sekundarstufe, in: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Sack, L. (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele, Frankfurt am Main 2003, S. 60–66.
- Budde, J./Blasse, N./Bossen, A./Rißler, G. (Hrsg.): Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven, Weinheim und Basel 2015.
- Buer, J. van/Hallmann, P.: Schulprogramme. Konstruktions- und Implementationsbefunde, in: Buer, J. van/Wagner, C. (Hrsg.): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Oxford, Wien 2007, S. 317–344.
- Bundschuh, K.: Förderdiagnostik konkret, Bad Heilbrunn 2007.
- Burckhart-Ropohl, S.: Individuelle Förderung. Eine gesellschaftliche Notwendigkeit im Spannungsfeld von schulischen Maßnahmen und unterrichtlichem Alltag am Beispiel des Landes NRW, Hamburg 2013.
- Burkhard, C./Haenisch, H. (Hrsg.): Schulprogramme auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Evaluation, Bönen 2002.
- Busemann, B.: Vorwort, in: Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation, o. O. 2006. Online unter: <http://www.mk.niedersachsen.de/download/4709>
- CDU Niedersachsen: Niedersachsen kann mehr. Fortschritt und Geborgenheit. Regierungsprogramm der CDU Niedersachsen für die Landtagswahlperiode 2003 bis 2008, Oldenburg 2002.
- CDU Niedersachsen: Zukunftsland Niedersachsen. Regierungsprogramm der CDU Niedersachsen für die Landtagswahlperiode 2008 bis 2013, Oldenburg 2007.
- CDU/FDP: Koalitionsvereinbarung 2003–2008 zwischen CDU und FDP für die 15. Wahlperiode des niedersächsischen Landtages, o. O. und o. D. Online unter: https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/koalitionsvertrag_2003_2008_866.htm
- Czerwanski, A.: Voraussetzungen für Individualisierung schaffen. Von der Haltung der Lehrenden bis zu den Kompetenzen der Lernenden, in: Pädagogik, Heft 1/2006, S. 10–14.
- Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancengesetz. Überblick über die wichtigsten Änderungen zum Schuljahr 2015/2016, Hannover 2014. Online unter: http://www.lernnds.de/_downloads/ueberblick_Schulgesetz-2.pdf
- Dedering, K.: Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive, Wiesbaden 2012.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.

- DGfE, Der Vorstand: Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung: Probleme und Empfehlungen, in: *Erziehungswissenschaft*, 17. Jahrgang, Heft 32, 2016, S. 33–34.
- DGfE, Der Vorstand: Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), in: *Erziehungswissenschaft*, 21. Jahrgang, Heft 41, 2010, S. 179–184.
- Dickhäuser, O.: Begabung, in: Horn, K.-P./Kemnitz, H./Marotzki, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Klinkhard-Lexikon Erziehungswissenschaft KLE Band 1: Aa, Karl von der - Gruppenprozesse*, Bad Heilbrunn 2012, S. 98–100.
- Die Arbeit an der Hauptschule RdErl. d. MK v. 27.04.2010 – 32-81 023/1 (SVBl. 6/2010 S. 173), geändert durch RdErl. vom 09.04.2013 (SVBl. 6/2013 S. 220) – VORIS 22410 – 09.04.2013, o. O. 2010. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/28616/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Hauptschule_.pdf
- Die Arbeit in der Realschule RdErl. d. MK v. 27.04.2010 – 32-81 023/1 – VORIS 22410 – 27.04.2010, o. O. 2010. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/28617/Erlass_Die_Arbeit_in_der_Realschule_.pdf
- Die Arbeit in der Oberschule RdErl. d. MK v. 07.07.2011 – 32 – 81 028- VORIS 22410 – 07.07.2011, o. O. 2011. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/60213/Grundsatzerlass_Die_Arbeit_in_der_Oberschule_vom_7_7_2011.pdf
- Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums RdErl. d. MK v. 16.12.2011 – 33-81011 (SVBl. 2012 S. 149, ber. 2012 S. 223), geändert d. RdErl. d. MK: v. 09.04.2013 – 33-81011 (SVBl. S. 221) – VORIS 22410 – 09.04.2013, o. O 2011. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/64868/Erlass_Die_Arbeit_in_den_Schuljahrgaengen_5_bis_10_des_Gymnasiums_.pdf
- Ditton, H.: Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/2010, S. 53–68.
- Dollinger, B.: Reflexive Individualisierung als Mythologem pädagogischer Zeitdiagnostik. Skepsisdefizite und Reflexionsaufforderungen, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1/2007, S. 75–89.
- Dräger, J.: Individuelle Förderung für ein faires und leistungsstarkes Schulsystem, in: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen*, Gütersloh 2009, S. 4–8.
- Dreier, H. (Hrsg.): *Grundgesetz Kommentar, Band II. Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (amtliche Sammlung)*, Tübingen 1996. (Die einzelnen Entscheidungen werden in der Form „BVerfGE 98, 218 (252)“ zitiert. Das bedeutet, dass die zitierte Entscheidung in Band 98 der Entscheidungssammlung steht und auf Seite 218 beginnt; die Stelle, auf die es dem Zitierenden ankommt, steht auf Seite 252).
- Dresing, T./Pehl, T.: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, 5. Auflage, Marburg 2013.

- Dudenredaktion (Hrsg.): Duden – das Bedeutungswörterbuch. Wortschatz und Wortbildung, Mannheim, Wien, Leipzig, Zürich 2010.
- Dühlmeier, B.: Schul- und Bildungsreformen im deutschen Raum 1945, in: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S. 162–170.
- Eckert, E.: Individuelles Fördern, in: Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, 11. Auflage, Berlin 2016, S. 86–103.
- Emmerich, M./Hormel, U. (Hrsg.): Heterogenität – Diversität – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden 2013.
- Euler, D.: Ergebnisse der KMK-Studie „Qualitätssicherung in der Berufsbildung“, in: Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung, Heft 134, Bonn 2006, S. 8–19.
- Fatke, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim 2013, S. 159–172.
- Feige, B.: Schulklasse, in: Keck, R. W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1994, S. 288–289.
- Fend, H.: Der Umgang mit Schule an der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation und Selbstachtung. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 4, Bern 1997.
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen, Weinheim 1998.
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2., durchgesehene Auflage, Wiesbaden 2008a.
- Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008b.
- Fischer, C. unter Mitarbeit von D. Rott, M. Veber, C. Fischer-Ontrup, A. Gralla: Individuelle Förderung als schulische Herausforderung, Berlin 2015.
- Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2011.
- Flick, U.: Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek 2012, S. 252–265.
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Auflage, Reinbek 2012, S. 11–29.
- Flick, U.: Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, in: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, S. 411–423.

- Friebertshäuser, B./Langer, A.: Interviewformen und Interviewpraxis, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim 2013, S. 437–455.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim 2013.
- Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Darmstadt 2010.
- Gagne, F.: Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis, in: Heller, K. A./Mönks, F. J./Sternberg, R./Subotnik, R.: International handbook of giftedness and talent, Oxford und Amsterdam 2000, S. 67–69.
- Galas, D.: Gesamtschulen in Niedersachsen. Schulrechtliche Entwicklungen 1971 bis 2009, Langenhagen 2009. Online unter: http://www.volksbegehren-schulen.de/modx/assets/files/Informationen/Hintergrund/VolksbegehrenSchulen_DG_Gesamtschulen_in_Niedersachsen.pdf
- Galas, D./Habermatz, W./Schmidt, F.: Niedersächsisches Schulgesetz, 4., völlig überarbeitete Auflage, Neuwied 2001.
- Gardner, H.: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart 2005.
- Gardner, H.: Intelligenz. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart 2008.
- Gasse, M.: 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 2012, S. 83–101.
- Gläser, J./Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, 4. Auflage, Wiesbaden 2010.
- Glesemann, B./Porsch, R.: 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 2013, S. 35–54.
- Graumann, O.: Förderung und Heterogenität. Die Perspektive der Schulpädagogik, in: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern, Weinheim und Basel 2008, S. 16–25.
- Graumann, O.: Integration behinderter Kinder in der Grundschule, in: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2014, S. 99–103.
- Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Förderung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009, o. O. 2009. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12Begabungsgerechte-Foederung.pdf

- Gomolla, M.: Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion, in: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht, 1. Auflage, Wiesbaden 2009, S. 21–43.
- Grosch, A.: Individuelle Förderung aller Kinder in innovativen Schulformaten, in: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiographien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden 2006, S. 223–236.
- Grünke, M.: Evaluation der Förderung, in: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern, Weinheim und Basel 2008, S. 170–174.
- Haag, L./Streber, D.: Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis, Weinheim 2014.
- Haep, C.: Individuelle Förderung, in: Arbeitskreis Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 04/2013, S. 267–269.
- Halirsch, O.: Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule, in: Bovet, G./Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf, 7., überarbeitete Auflage, Berlin 2014, S. 536–554.
- Handreichungen Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation, o. O. 2006. Online unter: <http://www.mk.niedersachsen.de/download/4709>
- Hanke, P. (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute, Münster 2006.
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, New York 2009.
- Hattie, J.: Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer, Baltmannsweiler 2013.
- Heiligenstadt, F.: Vorwort, in: Broschüre schulische Qualitätsentwicklung in Niedersachsen, o. O. und o. D., S. 4. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/89687/Broschuere_Schulische_Qualitaetsentwicklung_in_Niedersachsen_.pdf
- Heinrich, M.: Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung, Wiesbaden 2007.
- Helfferrich, C.: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage, Wiesbaden 2011.
- Helfferrich, C.: Leitfaden- und Experteninterviews, in: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, S. 559–574.
- Heller, K. A.: Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2001.
- Heller, K. A.: Von der Aktivierung der Begabungsreserven zur Hochbegabtenförderung. Forschungsergebnisse aus vier Dekaden (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, 2), Berlin 2008.

- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze 2009.
- Herrlitz, H.G.: Lob der Institution Schule, in: Gropengießer, I./Gunter, O./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Schule. Zwischen Routine und Reform, Seelze 1994, S. 28–30.
- Hertel, S./Hochweber, J./Steinert, B./Klieme, E.: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht, in: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster 2010, S. 113–151.
- Hesse, I./Latzko, B.: Diagnostik für Lehrkräfte. 2. Auflage, Opladen und Farmington Hills 2011.
- Hessisches Kultusministerium: Individuelle Förderung ↔ Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung, Wiesbaden 2012. Online unter: <https://www.bildung-und-begabung.de/download/individuelle-foerderung-individualisiertes-lernen-orientierungsgrundlagen-zum-umgang-mit-heterogenitaet-in-unterrichts-und-schulentwicklung-kumi-hessen-2012>
- Hessische Lehrkräfteakademie: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS), Frankfurt am Main 2011. Online unter: https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=69430499-bf5d-bf31-79cd-aa2b417c0cf4
- Hinz, R./Schumacher, B. (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken, in: Jahrbuch Grundschulforschung, Band 10, Wiesbaden 2006.
- Holtappels, H. G.: Schulprogramm. Ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule, in: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung, Weinheim, München 2004, S. 11–28.
- Holtappels, H. G./Müller, S.: Inhalte von Schulprogrammen. Ergebnisse einer Inhaltsanalyse, in: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulprogramme. Instrumente der Schulentwicklung, Weinheim, München 2004, S. 79–102.
- Holtappels, H. G.: Schulentwicklungsforschung, in: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire, Bad Heilbrunn 2010, S. 26–28.
- Holtappels, H. G.: Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung, in: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden 2013, S. 54–69.
- Hopf, C.: Forschungsethik und qualitative Forschung, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Auflage, Reinbek 2012, S. 589–600.
- Hurrelmann, K. (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Bonn 2006.
- Huwendiek, V.: Unterrichtsmethoden. Innere Differenzierung, in: Bovet, G./Huwendiek, V. (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf, 7., überarbeitete Auflage, Berlin 2014, S. 93–95.

- Ingenkamp, K./Lissmann, U.: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik, Weinheim 2008.
- Inckemann, E.: Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht, in: Einsiedler, W./Götz, M./Hartinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2014, S. 374–384.
- Initiativen des KMK zur Individuellen Förderung, o. O. und o. D. Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/individuelle-foerderung.html>
- Institut für Jugendforschung: Mit Nachhilfe kommt man weiter. Ergebnisse zur Nachhilfesituation in Deutschland, München 2003.
- Jarass, H. D.: Zum Grundrecht auf Bildung und Ausbildung, in: Die öffentliche Verwaltung, 48/1995, S. 674–679.
- Kaufmann, E.: Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht, o. O. 2007. Online unter: http://www.dji.de/hausaufgaben/06_08_Abschlussbericht%20Kaufmann_Primarbereich.pdf.
- Kelle, U./Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2010.
- Klafki, W./Stöcker H.: Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 22. Jahrgang, Heft 4, 1976, S. 479–523.
- Klemm, K.: Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland, Gütersloh 2009.
- Klemm, K./Hollenbach-Biele, N.: Nachhilfeunterricht in Deutschland. Ausmaß – Wirkung – Kosten, Gütersloh 2016.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H. E./Vollmer, H. J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn, Berlin 2007. Online unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf
- Klieme, E./Jude, N./Baumert, J./Prenzel, M.: PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem, in: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster 2010.
- Klieme, E./Warwas, J.: Konzepte der Individuellen Förderung, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/2011, S. 805–817.
- Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts, Paderborn 2014.
- Köbler, G.: Ausführungen zur Sollbestimmung, in: Köbler, G., Juristisches Wörterbuch, 14. neubearbeitete Auflage, München 2007.
- Krapp, A.: Übersichtsartikel Lehren und Lernen, in: Tenorth, E.-H./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel 2007, S. 454–457.

- Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim und Basel 2014.
- Kuckartz, U.: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 2., durchgesehene Auflage, Weinheim und Basel 2014.
- Kuckartz, U.: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2010.
- Kuhlmann, M./Stroot, T.: Individuelle Förderung als Aufgabe von Schulleitung. Ergebnisse der Forschung in drei Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens, Bielefeld 2011.
- Kuhlmann, M./Stroot, T.: Individuelle Förderung als Aufgabe von Schulleitung, Bielefeld o. D. Online unter: <http://www.weos-bielefeld.de/individuelle-foerderung-als-aufgabe-von-schulleitung/>
- Kunze, I.: 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, 5., aktualisierte Auflage, Baltmannsweiler 2016, S. 15–32.
- Kulow, A.-C.: Rechtliche Rahmenbedingungen. Kulturföderalismus und Schulaufsicht, in: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S. 191–197.
- Kühn, S. M.: Gymnasiale Strukturreform und individuelle Förderung. Routine oder Veränderungsimpulse, in: DDS – Die Deutsche Schule, 106. Jahrgang, Heft 2/2014, S. 119–140.
- Lange, H.: Schulautonomie und Neues Steuerungsmodell, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 47 (4), 1999, S. 423–438.
- Langer, A.: Transkribieren. Grundlagen und Regeln, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim 2013, S. 515–526.
- Lehmann, R. H.: Inspirationen aus Skandinavien oder Entsorgungspädagogik? Ein Blick auf das deutsche System, in: Dose, I./Hecker, K./Schulz, U. (Hrsg.): Vorbildfunktion vs. Entsorgungspädagogik? Schulpolitik und Bildung in Skandinavien und Deutschland, Leipzig und Berlin 2007, S. 91–95.
- Leschinsky, A.: Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik 51 (6), 2005, S. 818–839.
- Lipowsky, F.: Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung. Auf die Mikroebene kommt es an, in: Drews, E./Wallrabenstein, W. (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis, Frankfurt am Main 2002, S. 126–159.
- Lohmann, A.: Gestaltung eines Schulkonzeptes zur Individuellen Förderung, in: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule, Köln 2011, S. 102–119.

- Mandl, H./Kopp, B./Dvorak, S.: Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Bonn 2004. Online unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel 2002.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2012, S. 468–475.
- Mayring, P./Fenzl, T.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden 2014, S. 543–556.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel 2015.
- Merkens, H.: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2012, S. 286–299.
- Meuser, M./Nagel, U.: Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Reprint von 1991, Wiesbaden 2005, S. 71–94.
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden, Frankfurt am Main 1994.
- Meyer, H.: Schulpädagogik. Bd. 2: Für Fortgeschrittene, Berlin 1997.
- Meyer, H.: Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge, in: Pädagogik, Heft 10/2003, S. 36–43.
- Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? 11. Auflage, Berlin 2016.
- Miethe, I.: Forschungsethik, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage, Weinheim 2013, S. 927–937.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg: Pressemitteilung des Kultusministers Rau zur Individuellen Förderung in der baden-württembergischen Bildungspolitik, o. O. 2007. Online unter: <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/kultusminister-rau-individuelle-foerderung-ist-leitthema-baden-wuerttembergischer-bildungspolitik/>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg: Praxisbeispiele zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen, Stuttgart 2011. Online unter: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/download/Handreichung_Praxisbeispiele-zur-individuellen-Foerderung_2011-04-04.pdf

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg: Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen, o. O. 2013. Online unter: http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/individuelle-foerderung-bs-bw/konzept/konzept.htm
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg: Individuelle Förderung am Gymnasium, Stuttgart 2014. Online unter: <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publikationen%20ab%202013/2014-07-17-Gymnasium%20Individuelle%20Foerderung.pdf>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg: Pressemitteilung des Kultusministers Stoch zu den wichtigen Neuerungen im Schuljahr 2015/2016 in Baden-Württemberg, o. O. 2015. Online unter: http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Service/10_09_2015+_Neuerungen+Schuljahresbeginn/?LISTPAGE=344894
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Individuelle Förderung, o. O. und o. D. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulpolitik/IndividuelleFoerderung/index.html>
- Mohr, I.: Analyse von Schulprogrammen. Eine Analyse im Rahmen der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchungen (IGLU), Münster 2006.
- Mönks, F. J.: Ein internationales Modell der Hochbegabung, in: Hany, E. A./Nickel, H.: Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen, Bern 1992, S. 17–22.
- Müller-Using, S.: Individuelle Förderung und die Umsetzung des Rechts auf Bildung in der Grundschule. Überlegungen zur pädagogischen Professionalisierung von Lehrkräften, in: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule, Köln 2012, S. 321–333.
- Neumann, A.: Die CDU auf Landesebene. Politische Strategien im Vergleich, 1. Auflage, Wiesbaden 2012.
- Niehues, N.: Schul- und Prüfungsrecht. Band 1 Schulrecht, 3. Auflage, München 2000.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Das neue Schulgesetz – Ein Bildungschancen-Gesetz. Überblick über die wichtigsten Änderungen zum Schuljahr 2015/2016, Hannover 2014.
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung: Zum Entwicklungsauftrag der Schulinspektion. Grundlagen des weiterentwickelten Inspektionsverfahrens an allgemeinbildenden Schulen, Hildesheim 2014. Online unter: http://www.nibis.de/uploads/2nlqa2/files/Materialien_ABS/Zum_Entwicklungsauftrag_der_Schulinspektion_November2014.pdf
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998 (NdsGVB1. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 03.06.2015, o. O. 1998. Online unter: <http://www.schule.de>
- Nohl, A.-M.: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2012.

- Nolte, G.: Die Schulgesetznovelle 2015, o. O. 2015. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/97846/Die_Schulgesetznovelle_2015_-_Aufsatz_von_Gerald_Nolte_Niedersaechsisches_Kultusministerium.pdf
- Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik, Stuttgart 1971.
- Oelkers, J.: Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung, in: Bertelsmann Stieftung (Hrsg.): Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen, basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers, Gütersloh 2009, S. 9–38. Online unter: <http://www.bertelsmannstiftung.de>
- Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen, o. O. 2014. Online unter: <http://www.mk.niedersachsen.de/schule/schulqualitaet/orientierungsrahmen/orientierungsrahmen-basis-fuer-schulqualitaet-in-niedersachsen-6339.html>
- Oswald, H.: Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten, in: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 4., durchgesehene Auflage, Weinheim 2013, S. 183–201.
- Palowski, M./Boller, S./Müller, M.: Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholungen und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II, Wiesbaden 2013.
- Philipp, E./Rolff, H.-G.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch, 3., unveränderte Auflage, Weinheim und Basel 1999.
- Preisendörfer, P.: Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen, 3. Auflage, Wiesbaden 2011.
- Racherbäumer, K./Kühn, S. M.: Zentrale Prüfungen und individuelle Förderung. Gegensatz oder zwei Seiten derselben Medaille, in: Zeitschrift für Bildungsforschung, 3(1) 2013, S. 27–45.
- Rakhkockkine, A.: Förderung aus international vergleichender Perspektive, in: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern, Weinheim und Basel 2008, S. 54–63.
- Rakhkockkine, A./Dhaouadi, Y.: Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, in: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkockkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern, Weinheim und Basel 2008, S. 165–169.
- Ratzki, A.: Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen, in: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule, Münster 2005, S. 37–52.
- Ratzki, A.: Heterogenität in der Schule – Chance oder Risiko? Zur deutschen Situation und ein Blick auf ausgewählte Länder, in: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung, Berlin 2007, S. 21–36.

- Rechtliche Erläuterungen zum Stichwort „Programmsatz“, o. O und o. D. Online unter: www.rechtslexikon.net; Stichwort „Programmsatz“
- Renzulli, J. S.: The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity, in: Sternberg, R. J./Davidson, J. E.: Conceptions of giftedness, New York 1986.
- Richert, P.: Systematische Beobachtung im Unterricht, in: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, Baltmannsweiler 2016, S. 55–60.
- Ricken, G.: Förderung aus sonderpädagogischer Sicht, in: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern, Weinheim und Basel 2008, S. 74–83.
- Ringarp, J./Rothland, M.: Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung, in: Zeitschrift für Pädagogik 54 (4) 2008, S. 498–515.
- Ruberg, C./Walczyk, J.: Zwischen Standardisierung und Individualisierung. Heterogenität in der Schule, in: Beutel, S.-I./Bos, W./Porsch, R. (Hrsg.): Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Münster, New York, München, Berlin 2013, S. 13–34.
- Sander, A.: Zu Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung, Weinheim 2000, S. 14–32.
- Schratz, M.: Die Zieldimension in der Schulentwicklung. Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm, in: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S. 567–571.
- Schratz, M./Pant, H. A./Wischer, B. (Hrsg.): Der deutsche Schulpreis 2012. Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis (Der Deutsche Schulpreis), Seelze 2012.
- Schuck, K. D.: Fördern, Förderung, Förderbedarf, in: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Stuttgart 2006, S. 84–88.
- Schuck, K. D.: Konzeptionelle Grundlagen der Förderdiagnostik, in: Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern, Weinheim und Basel 2008, S. 106–115.
- Schubert, K./Klein, M.: Das Politiklexikon, 5., aktualisierte Auflage, Bonn 2011. Online unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17284/chancengleichheit>
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) in der Fassung vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 16.06.2016, o. O 2005. Online unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>

- Scoyo GmbH: Nach Schulschluss helfen Eltern nach. Studie zur Lernbegleitung, o. O. 2014. Online unter: <https://www-de.scoyo.com/dam/ratgeber-downloads/studie-lernbegleitung-booklet/studie-lernbegleitung.pdf>
- Solzbacher, C.: 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, 3. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler 2010, S. 27–42.
- Solzbacher, C./Behrens, B./Sauerhering, M.: Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive, in: Kuhl, J./Müller-Using, S./Solzbacher, C./Warnecke, W.: Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten, Freiburg i. Br. 2011, S. 35–48.
- Solzbacher, C./Behrens, B./Sauerhering, M./Schwer, C.: Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften, Köln 2012.
- Solzbacher, C.: Individuelle Förderung in der Schule. Einordnung, wissenschaftliche Befunde, Möglichkeiten und Herausforderungen, in: Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule. Arbeitskreis Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), 04/2013, S. 270–279.
- Solzbacher, C.: 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, 5., aktualisierte Auflage, Baltmannsweiler 2016, S. 33–53.
- SPD Niedersachsen: Gerechtigkeit kommt wieder. Regierungsprogramm der SPD Niedersachsen 2008–2013, o. O. und o. D. Online unter: <http://www.spdnds.de/imperia/md/content/landesverbandniedersachsen/lw2008/regierungsprogrammweb.pdf>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Individuelle Förderung, München o. D. Online unter: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/individuelle-foerderung/>
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.12.2004, o. O. 2004 Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung.pdf
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.12.2004 in der Fassung vom 12.06.2014, o. O. 2004. Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Steffens, U./Höfer, D.: Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die Forschungsbilanz von John Hattie, in: Zeitschrift für Pädagogik 64 (12) 2012, S. 40–43.
- Stern, W.: Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern, Leipzig 2001, 1912.

- Stern, W.: Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose, in: Petersen, P. (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten, Leipzig 1916.
- Stötzel, G./Wengeler, M.: Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1995.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R.: Übersichtsartikel Förderung, in: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik, Weinheim und Basel 2007, S. 252.
- Terman, L. M.: The measurement of intelligence. An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford Revision and Extension of „The Binet-Simon Intelligence Scale“, Boston 1916.
- Tillmann, K.-J.: Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven, in: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hrsg.): Heterogenität und Schulentwicklung, Berlin, Stuttgart 2007, S. 7–20.
- Trapp, E. Ch.: Vom Unterricht überhaupt, Heidelberg 1787/1964.
- Trautmann, M./Wischer, B.: Das Konzept der Inneren Differenzierung. Eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008, S. 159–172.
- Trautmann, M./Wischer, B.: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung, Wiesbaden 2011.
- Trautmann, M./Wischer, B.: Individuelle Förderung. Gestaltungsmöglichkeiten, in: Dossier. Zukunft Bildung, o. O. 2013a. Online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunftbildung/162108/gestaltungsmoeglichkeiten-fuer-individuelle-foerderung>
- Trautmann, M./Wischer, B.: Individuelle Förderung. Ideen, Hintergründe und Fallstricke, in: Dossier. Zukunft Bildung, o. O. 2013b. Online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/162108/individuelle-foerderung-hintergrund-und-fallstricke?p=1>
- Trautmann, M./Wischer, B.: Individuelle Förderung als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung, in: DDS – Die Deutsche Schule, 106. Jahrgang, Heft 2/2014, S. 105–118.
- Vodafone Stiftung Deutschland: Schul- und Bildungspolitik in Deutschland 2011. Ein aktuelles Stimmungsbild der Bevölkerung und Lehrer, o. O. 2011. Online unter: https://www.vodafonestiftung.de/vodafone_stiftung_publicationen.html?&no_cache=1&tx_newsjson_pi1%5BshowUid%5D=
- Verordnung über die Durchlässigkeit sowie über Versetzungen und Überweisungen an den allgemein bildenden Schulen (Durchlässigkeits- und Versetzungsordnung) vom 19. Juni 1995 (Bds. GVB1. S. 184, 440; SVB1. S. 182), zuletzt geändert durch Verordnung vom 11. August 2014 (Nds. GVB1. S. 241; SVB1. S. 455) 01.09.2014, o. O. 1995. Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/download/69467/Verordnungen_Versetzungen_Ergaenzende_Bestimmungen_Stand_1.9.2014_Lesefassung.pdf

- Von Saldern, M.: Diagnostik und Testverfahren für die Sekundarstufe, in: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II, 3. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler 2010, S. 51–56.
- Waxmann, H. C./Wang, M. C./Anderson, K. A./Walberg, H. J.: Synthesis of research on the effects of adaptive education, in: Educational leadership 43 (1) 1985, S. 26–29.
- Weigl, T.: Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs. Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich, Trier 2004.
- Wenning, N.: Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 4/2004, S. 565–582.
- Wenning, N.: Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen, in: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim und Basel 2007, S. 21–31.
- Wenzel, H.: Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2008, S. 423–447.
- Wiater, Werner: Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, Heidelberg 2012.
- Wiebke, A. S.: Individuelle Förderung. Vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW-Schulgesetzerweiterung in der Sekundarstufe I, Bielefeld 2011. Online unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2425216/2426145>
- Wischer, B.: Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen, in: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, Weinheim 2007, S. 32–41.
- Wischer, B.: Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers, in: Erziehung und Unterricht, Wien 9–10/2008, S. 714–722. Online unter: <http://www.oebv.at/sixmcms/media.php/504/wischer.pdf>
- Wischer, B.: 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 2012, S. 55–67.
- Wischer, B.: Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung. Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken, o. O. 2013. Online unter: http://www.obsev.de/fileadmin/user_upload/forum_migration/Regionale_Foren/Forum_Mitte_2013/Wischer_Individuelle_Foerderung_als_Herausforderung.pdf
- Wolff, S.: Wege ins Feld und ihre Varianten, in: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2012, S. 334–349.

Wulf, W.: Zur aktuellen Diskussion um den Stellenwert und die Wirkungen der Schulstrukturdebatte, o. O. und o. D. Online unter: http://www.spdnds.de/imperia/md/content/spdlandesverbandniedersachsen/spdnds/artikel_wulf_zur_schulstruktur.pdf

Wulf, W.: Zehn gute Gründe: Bildungspolitik, o. O. und o. D. Online unter: <http://www.spdnds.de/content/43202.php>

Zukunftsschulen NRW: Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung o. O. und o. D. Online unter: http://www.zukunftsschulen-nrw.de/cms/front_content.php

Anhang

Anlage 1: Der Fall des Goethegymnasiums

Die Fallgruppe

Für die Mesoebene	Für die Mikroebene	Für die Mikroebene	Für die Mikroebene
Schulleitungsmitglied Bauer Interviewkürzel: GME	Inklusionsbeauftragte Lehrkraft Schmidt Interviewkürzel: GMI1	Lehrkraft Wahl Interviewkürzel: GMI2	Referendar Niemann Interviewkürzel: GMI3

(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Fall des Goethegymnasiums

Das im Rahmen der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene analysierte Goethegymnasium liegt in Niedersachsen und wird zum Zeitpunkt der Interviews von circa 900 Schülerinnen und Schülern besucht. Die Schule, bei der es sich um das einzige Gymnasium der Stadt handelt, hat sowohl die Stadt als auch die umliegenden Dörfer als Einzugsgebiet und bietet ihren Schülern und Schülerinnen im Rahmen des Ganztagsbetriebs verschiedene Arbeitsgemeinschaften. Ziel dieses vielfältigen Angebots ist es, den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, individuelle Akzente zu setzen und eigene Stärken und Begabungen zu entdecken und herauszubilden. Dabei sind die verschiedenen Angebote sowohl integraler Bestandteil des Lehrstoffes als auch eine Möglichkeit für die Schwerpunktsetzung hinsichtlich verschiedener Themen. Teil der Arbeitsgemeinschaften sind dabei sowohl Angebote für leistungsschwächere als auch für leistungstärkere Schülerinnen und Schüler. So bietet das Gymnasium bei Bedarf an vier Tagen in der Woche eine Hausaufgabenbetreuung an. Hinzu kommen Förderunterrichtsangebote in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Latein und ein spezielles Nachhilfeangebot für die Naturwissenschaften. Die Hausaufgabenbetreuung wird dabei je nach Bedürfnis der Schülerin oder des Schülers im Rahmen des Förderunterrichts oder durch das Projekt „Schüler helfen Schüler“ durchgeführt. Die Entscheidung hierfür liegt bei den zuständigen Lehrkräften und erfolgt in Absprache mit ihnen (vgl. z. B. GME, Z. 220 f.; GMI1, Z. 102–110). Entsprechend hat das Goethegymnasium verschiedene Maßnahmen zur Individuellen Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen bietet das Gymnasium im Rahmen des Förderkonzeptes mehrere Arbeitsgemeinschaften an. Diese Angebote werden speziell unter dem Aspekt „Arbeitsgemeinschaften für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen“ ausgeschrieben, können aber bei Interesse und nach Absprache auch von anderen Schülerinnen und Schülern besucht werden. Da das Gymnasium über die Mitgliedschaft im Kooperationsverbund Begabungsförderung mit drei Grundschulen verbunden ist, werden die Arbeitsgemeinschaften sowohl von Lehrkräften des Gymnasiums als auch von Lehrkräften der Grundschulen angeboten und richten sich je nach thematischem Schwerpunkt an Schülerinnen und Schüler ab der 4. Klasse. So gibt es zum Beispiel bilinguale Angebote, einen Erfinderclub, eine Chemie- und Informatik-AG und die Möglichkeit, an Arbeitsgemeinschaften

teilzunehmen, die auf Wettbewerbe wie Jugend forscht oder die Mathematik-Olympiade vorbereiten (vgl. z. B. GME, Z. 210 f.; GMI1, Z. 80–102).

Es gibt zudem ein Beratungsangebot, das sich sowohl an Schülerinnen und Schüler mit Lerndefiziten als auch an Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen richtet.

Grundlage der schulischen Arbeit ist der Aspekt „Lernen fürs Leben“. Der Schule ist dabei wichtig, so geben es alle interviewten Experten und Expertinnen wieder, dass die Schüler und Schülerinnen auf ein mündiges und selbstbestimmtes Leben vorbereitet werden. Dafür hat die Schule neben einem Schulprogramm unter dem Aspekt „Förderkonzept“ auch ein Förder- und Forderprogramm entwickelt, in dem die jeweiligen Maßnahmen und die damit verbundenen Zielsetzungen aufgeführt werden. Sowohl an den Angaben zum Förder- und Forderprogramm als auch an den Aussagen der Experten und Expertinnen wird deutlich, dass das Goethegymnasium ein zielgruppenorientiertes Verständnis von Individueller Förderung hat und dieses auch umsetzt. Es finden sich sowohl Zusatzangebote für leistungsstärkere als auch Unterstützungsangebote für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, aber keine Maßnahmen zur Unterstützung bzw. Forderung von Schülerinnen und Schülern im Leistungsmittelfeld. In den Aussagen der Experten und Expertinnen finden sich verschiedene Argumente für die Umsetzung der Individuellen Förderung am Goethegymnasium. So sollen durch die Individuelle Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern bestehende Defizite behoben und die Schüler und Schülerinnen gezielt unterstützt werden (vgl. z. B. GME, Z. 103; GMI1, Z. 308). Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sollen hingegen durch die Maßnahmen zur Individuellen Förderung zusätzliche Lernmöglichkeiten erhalten (vgl. z. B. GME, Z. 105; GMI3, Z. 75 f.). Als wichtiges Argument für die Umsetzung von Individueller Förderung werden aber auch die gesellschaftliche Verantwortung, jedem Schüler und jeder Schülerin bestmögliche Entwicklungschancen zu ermöglichen (vgl. GME, Z. 303–310), und der niedersächsische Bildungsauftrag genannt (vgl. GME, Z. 315 f.). Entsprechend dem zielgruppenorientierten Förderverständnis werden am Goethegymnasium sowohl leistungsstarke bzw. leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler als auch leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen als Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung genannt. Schülerinnen und Schüler aus dem Leistungsmittelfeld werden weder in den Experteninterviews noch im Förder- und Förderkonzept genannt. Neben den genannten Gruppen sind am Goethegymnasium noch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, die Beratungslehrer und die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Individuelle Förderung eingebunden. Förder- und Fördermaßnahmen werden zudem mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten besprochen, und bei der Umsetzung der Individuellen Förderung werden in verschiedenen Bereichen auch außerschulische Partner aus der Stadt bzw. aus dem Landkreis eingebunden.

Anlage 2: Der Fall des Lessinggymnasiums

Die Fallgruppe

Für die Mesoebene	Für die Mikroebene	Für die Mikroebene	Für die Mikroebene
Schulleitungsmitglied Lehmann Interviewkürzel: LME	Schulleitungsmitglied und Lehrkraft Jäger Interviewkürzel: LMI1	Koordinator für Individuelle Förderung Hollmann Interviewkürzel: LMI2	Koordinator für Individuelle Förderung Wildmann Interviewkürzel: LMI3

(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Fall des Lessinggymnasiums

Das im Rahmen der Perspektive auf die Meso- und Mikroebene analysierte Lessinggymnasium liegt in Niedersachsen und wird zum Zeitpunkt der Interviews von etwa 1000 Schülerinnen und Schülern besucht, die von circa 75 Lehrkräften unterrichtet werden. Es handelt sich beim Lessinggymnasium um ein städtisches Gymnasium, das mit mehreren Gymnasien in Konkurrenz steht und entsprechend ein großes Angebot mit vielen Wahlmöglichkeiten für seine Schülerinnen und Schüler bereithält.

So können die Schülerinnen und Schüler bereits bei Eintritt in die 5. Klasse wählen, ob sie an der Bläserklasse und damit an einem erweiterten Musikangebot teilnehmen möchten. In der 6. Klasse können sich die Schülerinnen und Schüler dann für oder gegen das Musikprofil entscheiden. Entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler für das Musikprofil, dann haben sie in ihrer Klasse zusätzlichen Musikunterricht mit verschiedenen Praxisanteilen. Neben dem Musikprofil bietet die Schule den Schülerinnen und Schülern auch Wahlmöglichkeiten bei den Sprachen an. Neben Latein und Französisch kann auch Spanisch gewählt werden. In der Oberstufe bietet das Goethegymnasium dann verschiedene Profile¹⁰³ an, sodass die Schülerinnen und Schüler zwischen zahlreichen Alternativen wählen können. Sowohl in den Experteninterviews als auch auf der Homepage werden die zahlreichen Wahlmöglichkeiten an der Schule mehrmals betont und der Vergleich zu den anderen Gymnasien angeführt, „ein Spektrum an Alternativen, das sich mit dem der anderen Gymnasien messen kann“ (vgl. LME, Z. 385). Dieses große Spektrum an Wahlmöglichkeiten zeigt sich auch in den im Rahmen der Ganztagsbetreuung angebotenen Arbeitsgemeinschaften. Hier finden sich sowohl Angebote, die sich an leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler richten und diese fordern sollen, als auch Angebote, die leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen. So bietet die Schule leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern neben einer täglichen Hausaufgabenbetreuung durch Klassen- bzw. Fachlehrer auch ein spezielles Beratungskonzept an. Daneben gibt es Förderunterricht in allen Hauptfächern und zusätzliche Förderangebote für Kinder mit Lerndefiziten. Für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler gibt es verschiedene Angebote, in denen die Schülerinnen und Schüler zusätzliche Leistungen erbringen können, an Wettbewerben teilnehmen oder zusätzliche Zertifikate erwerben können. Sowohl in den Äußerungen der Experten und Expertinnen als auch in den Angaben auf der Homepage des Lessinggymnasiums wird deutlich, dass das Lessinggymnasium ein zielgruppenorientier-

¹⁰³ Aus Gründen der Anonymisierung werden die Profile hier nicht explizit genannt.

tes Verständnis von Individueller Förderung hat und dieses auch umsetzt. Wie an den beiden anderen Gymnasien finden sich auch hier Maßnahmen für leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, aber keine Maßnahmen oder Angebote für Schülerinnen und Schüler aus dem Leistungsmittelfeld. Als Argumente für die Umsetzung der Individuellen Förderung finden sich sowohl in den Aussagen der Experten und Expertinnen als auch auf der Homepage verschiedene Angaben. So wird Individuelle Förderung am Lessinggymnasium eingesetzt, um verschiedene Angebote, nämlich für starke und weniger starke Schülerinnen und Schüler bereitzustellen. In diesem Zusammenhang wird auch auf die steigende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler am Lessinggymnasium eingegangen. Durch Individuelle Förderung sollen die Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt wahrgenommen und entsprechend ihren Bedürfnissen unterstützt werden. Darüber hinaus werden auch das Niedersächsische Schulgesetz und § 54 Absatz 1 als Argument für die Umsetzung der Individuellen Förderung genannt. Entsprechend dem herausgearbeiteten zielgruppenorientierten Förderverständnis werden am Lessinggymnasium sowohl leistungsstarke bzw. leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler als auch leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen als Akteure und Akteurinnen der Individuellen Förderung genannt. Wie an den anderen beiden analysierten Gymnasien werden Schülerinnen und Schüler aus dem Leistungsmittelfeld weder in den Aussagen der Experten und Expertinnen noch auf der Homepage in den Blick genommen. Neben den genannten Schülerinnen und Schüler sind am Lessinggymnasium noch die Klassen-, Fach- und Beratungslehrer in die Individuelle Förderung mit eingebunden. Zudem spielen die Eltern/Erziehungsberechtigten eine wichtige Rolle im Förder- und Forderprozess. Sie werden regelmäßig eingebunden und über Maßnahmen und Ergebnisse informiert. Das Lessinggymnasium bindet ebenfalls außerschulische Partner bei der Umsetzung der Individuellen Förderung ein.

Anlage 3: Überblick über die Auswertung der Schulprogramme

Tabelle 1: Lage der Schule

Schule / Lage	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x
Einziges Gymnasium	X			X			X							X	X	X	X	X				X		X
In Konkurrenz zu anderen Gymnasien		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X						X	X	X			X

(Quelle: Eigene Darstellung)

Tabelle 2: Maßnahmen der Schulen zur Individuellen Förderung¹⁰⁴

Schule / Maßnahme	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	
Nachhilfe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Förderunterricht	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Beratung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LRS																									
Dyskalkulie																									
Hausaufgabenbetreuung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Drehtürmodell		X		X					X	X	X	X													
Akzeleration		X		X					X	X	X	X													
Enrichment		X		X																					
Bilingualer Unterricht	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Frühstudium		X		X						X	X													X	X
Wettbewerbe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sprachzertifikate	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern		X		X							X													X	X
Begabungsförderung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

(Quelle: Eigene Darstellung)

¹⁰⁴ Hier wurden die Maßnahmen zusammengetragen, die an einem Großteil der Schulen vorkommen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde auf eine Ausdifferenzierung in der Darstellung verzichtet.

Anlage 4: Anschreiben an die Schulen

Sehr geehrte/r Frau/Herr,

im Rahmen meines Dissertationsprojektes bei Prof. Dr. Ingrid Kunze an der Universität Osnabrück untersuche ich das Verständnis und die Umsetzung der individuellen Förderung an Gymnasien in Niedersachsen.

Meine Hauptforschungsfragen sind:

1. Was verstehen Schulen unter individueller Förderung; wie und in welchen Bereichen wird diese an den Schulen umgesetzt?
2. Welche Bedeutung haben die Ortslage und die jeweilige Klientel der Schule für das Verständnis und die Anwendung von individueller Förderung?
3. Welche Bedeutung hat die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung für die Schule, wie wird diese angewendet und im Schulalltag umgesetzt?
4. Welche Bedeutung haben die bildungspolitischen Vorgaben und wie wirken sich diese auf die Arbeit an der Schule aus?

Zur Beantwortung meiner Forschungsfragen würde ich gerne Interviews, welche auf den Angaben Ihrer Homepage und den dort zugänglichen Dokumenten (Förderkonzept) aufbauen, mit einem Mitglied der Schulleitung und mit für den Bereich der individuellen Förderung verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern durchführen.

Den Zeitpunkt und den zeitlichen Rahmen der Interviews würde ich individuell mit Ihnen absprechen.

Für Ihre Hilfe wäre ich Ihnen sehr dankbar.

Mit freundlichem Gruß

Anlage 5: Leitfaden für die Experteninterviews auf der Mesoebene

Vorgespräch: Fragen zur interviewten Person

- Welche Position haben Sie an der Schule?
- Was sind Ihre Aufgaben und Arbeitsbereiche?

1. Block: Verständnis und Umsetzung von Individueller Förderung

- Welches Verständnis von Individueller Förderung haben Sie hier am Gymnasium XY?
- Welche Ziele sollen an der Schule mit Hilfe von Individueller Förderung erreicht werden?
- Ist Individuelle Förderung explizit im Schulprogramm / Schulkonzept verankert?
- Wie wird Individuelle Förderung an Ihrer Schule umgesetzt?
- Spielt Individuelle Förderung in den letzten Jahren eine zunehmende Rolle an Ihrer Schule? (Wenn ja, seit wann und wie wird das deutlich?)
- Wie und mit welchen Instrumenten wird gefördert?
- Wann wird gefördert?
- Was bedeutet das für Ihre Schule und die damit verbundene Schulentwicklung?
- Was bedeutet das für den Unterricht / für die Zeit außerhalb des Unterrichts?

2. Block: Rechtliche Aspekte der Individuellen Förderung

- Welche bildungspolitischen Vorgaben sind für die Individuelle Förderung an Ihrer Schule relevant und warum?
- Wie arbeiten Sie mit den bildungspolitischen Vorgaben im Hinblick auf die Individuelle Förderung?
- In welchem Zusammenhang stehen an Ihrer Schule die bildungspolitischen Vorgaben und die Schulentwicklungsarbeit im Hinblick auf die Individuelle Förderung?
- Worauf achten Sie bei der Umsetzung bzw. wo sind Sie bei der Umsetzung gebunden?
- Was können Sie selber entscheiden? Wie autonom sind Sie bei der Umsetzung der Vorgaben zur Individuellen Förderung?

3. Block: Verbindung zwischen Lage / Klientel der Schule und dem Verständnis und der Umsetzung von Individueller Förderung

- Welche Schülerinnen und Schüler besuchen Ihre Schule?
- Gibt es im Einzugsgebiet Ihrer Schule erkennbare soziale Probleme, die die Förderarbeit beeinflussen? Wenn ja, welche und wie wirken sich diese auf das Förderkonzept / die Förderarbeit aus?
- Welche Schülerinnen und Schüler werden gefördert?

- Wann und unter welchen Voraussetzungen wird ein Schüler bzw. eine Schülerin gefördert?
- Wer legt an Ihrer Schule fest, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin gefördert wird? Wie läuft das dann ab?
- Werden die Eltern in die Individuelle Förderung eingebunden? Wie arbeitet die Schule mit den Eltern in Bezug auf die Individuelle Förderung der einzelnen Schüler bzw. Schülerinnen zusammen?
- Was meinen Sie erwarten die Eltern von der Schule?
- Was erwartet Ihre Schule von den Eltern?
- Mit welchen außerschulischen Partnern kooperiert Ihre Schule, wie oft und warum?

4. Block: Bedeutung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung

- Wie überprüfen Sie, ob die Fördermaßnahmen an Ihrer Schule wirksam sind?
- Wie arbeiten Sie an der Schule mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung?
- Wie wird die Bedeutung / die Wirksamkeit dieser Maßnahme an der Schule eingeschätzt?
- Wie erhalten die Schüler und Schülerinnen Rückmeldung über Ihre schulische Entwicklung?
- Bindet Ihre Schule die Eltern in die Arbeit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ein? Wenn ja, wie? / Warum nicht?

5. Block: Individuelle Fragen zur Schule und zum Schulprogramm

Abschlussfragen:

- Was müsste sich im Hinblick auf Individuelle Förderung ändern?
- Wenn Sie die Rahmenbedingungen selber gestalten könnten, wie sähe das dann aus?
- Würden Sie gerne noch etwas ergänzen bzw. haben wir etwas vergessen?

Anlage 6: Leitfaden für die Experteninterviews auf der Mikroebene

Vorgespräch: Fragen zur interviewten Person

1. Block: Verständnis und Umsetzung der Individuellen Förderung / Bezug zu den politischen Vorgaben

- Was verstehen Sie an Ihrer Schule unter Individueller Förderung?
- Welche bildungspolitischen Vorgaben sind für die Individuelle Förderung an Ihrer Schule relevant und warum?
- Welche Ziele sollen an der Schule mit Hilfe der Individuellen Förderung erreicht werden?
- Ist Individuelle Förderung explizit im Schulprogramm / Schulkonzept verankert?
- Wie wird Individuelle Förderung an Ihrer Schule umgesetzt?
- Spielt Individuelle Förderung in den letzten Jahren eine zunehmende Rolle an Ihrer Schule? (Wenn ja, seit wann und wie wird das deutlich?)
- Wie und mit welchen Instrumenten wird gefördert?
- Wann wird gefördert?
- Was bedeutet das für Ihre Schule und die damit verbundene Schulentwicklung?
- Was bedeutet das für den Unterricht / für die Zeit außerhalb des Unterrichts?

2. Block: Verbindung zwischen Lage / Klientel der Schule und dem Verständnis und der Umsetzung der Individuellen Förderung an der Schule

- Welche Schülerinnen und Schüler besuchen Ihre Schule?
- Gibt es im Einzugsgebiet Ihrer Schule erkennbare soziale Probleme, die die Förderarbeit beeinflussen? Wenn ja, welche und wie wirken sich diese auf das Förderkonzept / die Förderarbeit aus?
- Welche Schülerinnen und Schüler werden gefördert?
- Wann und unter welchen Voraussetzungen wird ein Schüler gefördert?
- Wer legt an Ihrer Schule fest, ob ein Schüler gefördert wird? Wie läuft das dann ab?
- Werden die Eltern in die Individuelle Förderung eingebunden?
- Wie arbeiten Sie mit den Eltern in Bezug auf die Individuelle Förderung ihres Kindes zusammen?
- Was meinen Sie erwarten die Eltern von der Schule?
- Was erwarten Sie von den Eltern?
- Mit welchen außerschulischen Partnern kooperiert Ihre Schule, wie oft und warum?

3. Block: Erarbeitung der Bedeutung der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, der Anwendung und der Umsetzung im Schulalltag

- Wie überprüfen Sie, ob die Fördermaßnahmen an Ihrer Schule wirksam sind?
- Wie arbeiten Sie an der Schule mit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung?
- Wie wird die Bedeutung / die Wirksamkeit dieser Maßnahme an der Schule eingeschätzt?
- Wie erhalten die Schüler Rückmeldung über ihre schulische Entwicklung?
- Bindet die Schule die Eltern in die Arbeit der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung ein? Wenn ja, wie? / Warum nicht?

4. Block: Individuelle Fragen zur Schule und zum Schulprogramm

Abschlussfragen:

- Was müsste sich im Hinblick auf Individuelle Förderung ändern?
- Wenn Sie die Rahmenbedingungen selber gestalten könnten, wie würden diese dann aussehen?
- Würden Sie gerne noch etwas ergänzen bzw. haben wir etwas vergessen?