

Technische Universität Dortmund

Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie

Individuelle Förderung an Ganztagsgymnasien in NRW aus
innovations- und transfertheoretischer Perspektive
– Eine explorative Studie im Rahmen des Projektes
„Ganz In“

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie
(Dr. phil.)

vorgelegt von Birte Glesemann

geboren am 06.08.1985 in Werne a. d. Lippe

Matrikelnummer 0121171

Vorgeschlagener Erstgutachter: Prof. Dr. Wilfried Bos

Vorgeschlagene Zweitgutachterin: Prof.'in Dr. Silvia-Iris Beutel

August 2018

Danke

Meiner Familie und meinem Partner.

Meinen Gutachtern Herrn Prof. Dr. Wilfried Bos und Frau Prof.‘in Dr. Silvia-Iris Beutel, sowie Herrn Prof. Dr. Peter Kauder und Frau PD Dr. Raphaela Porsch.

Meinen Freundinnen, Kolleginnen und Kollegen der Technischen Universität Dortmund, insbesondere dem Team von „Ganz In“.

Meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	5
1.2 ZIELSETZUNG DER ARBEIT	8
1.3 AUFBAU DER ARBEIT.....	8
2. INDIVIDUELLE FÖRDERUNG – HINTERGRÜNDE, DEFINITION UND MERKMALE	10
2.1 (BILDUNGS-)GESCHICHTLICHER HINTERGRUND	11
2.2 MERKMALE DES DEUTSCHEN SCHULSYSTEMS – BEDEUTUNG VON STANDARDISIERUNG UND HETEROGENITÄT IM KONTEXT INDIVIDUELLER FÖRDERUNG.....	16
2.3 RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN AN SCHULEN IN NRW	18
2.4 DEFINITION, ZIELE UND INHALTSBEREICHE	22
2.4.1 <i>Begriffsbestimmung individueller Förderung</i>	23
2.4.2 <i>Zielperspektive individueller Förderung – im Spannungsfeld von Unterstützung und Selbstregulation</i>	32
2.5 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG AUS SCHULPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE	35
2.5.1 <i>Individuelle Förderung als Merkmal von Unterrichtsqualität</i>	36
2.5.2 <i>Relevanz der Individuumzentrierung und Förderung in Modellen der Allgemeinen Didaktik</i>	39
2.5.3 <i>Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften zur individuellen Förderung</i>	48
2.6 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG IM INTERNATIONALEN KONTEXT.....	52
2.6.1 <i>Individuelle Förderung als didaktisches Leitbild im finnischen Schulsystem</i>	53
2.6.2 <i>Individuelle Förderung und der personalised-learning-Ansatz im Vergleich</i>	55
2.7 ZWISCHENFAZIT.....	56
3. INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ALS INNOVATION IN SCHULEN – INNOVATIONSTHEORETISCHE HINTERGRÜNDE UND EMPIRISCHE BEFUNDE	59
3.1 INNOVATIONEN IN SCHULEN	59
3.1.1 <i>Anlässe und Merkmale von Innovationen im Bildungsbereich</i>	61
3.1.2 <i>Innovation in Schulen – Prozesse der Schulentwicklung</i>	68
3.2 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ALS SCHULISCHE INNOVATION UND SCHULENTWICKLUNGS- AUFGABE	71
3.2.1 <i>Individuelle Förderung aus innovationstheoretischer Sicht – Beschreibungsansätze und Forschungsstand</i>	72
3.2.2 <i>Individuelle Förderung als Schulentwicklungsprozess</i>	78
3.2.3 <i>Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises als Entwicklungsfolie für Schulen</i> ..	85
3.3 ZWISCHENFAZIT.....	89
4. GANZTAGSSCHULEN – CHANCEN ZUR INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG	92
4.1 ENTWICKLUNG DES GANZTAGSSCHULWESENS IN DEUTSCHLAND	93
4.1.1 <i>Entwicklung der modernen Ganztagschule</i>	93
4.1.2 <i>PISA und die neue Welle des Ganztagschulausbaus</i>	97
4.2 GANZTAGSSCHULEN IN NRW	99
4.2.1 <i>Aktuelle Definition</i>	99
4.2.2 <i>Rahmenbedingungen, Gestaltungselemente und Ziele</i>	101
4.2.3 <i>Einführung des Ganztags an Gymnasien</i>	105
4.2.4 <i>Ausbaustand der Ganztagschulen in Zahlen</i>	108
4.3 GANZTAGSSCHULEN ALS GEEIGNETE ORTE FÜR INDIVIDUELLE FÖRDERUNG – VERBINDUNG BILDUNGSPOLITISCHER REAKTIONEN	113
4.3.1 <i>Vorteile des Ganztags zur Umsetzung individueller Förderung</i>	114
4.3.2 <i>Aktuelle Befunde zur individuellen Förderung an Ganztagschulen</i>	118
4.4 ZWISCHENFAZIT.....	122

5. ZIELE UND HERLEITUNG DER FORSCHUNGSLEITENDEN FRAGESTELLUNGEN DER STUDIE	124
5.1 FORSCHUNGSDESIDERATE	124
5.2 ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN	126
5.3 ZIELE DER STUDIE	129
6. FORSCHUNGSDESIGN, ERHEBUNGS- UND AUSWERTUNGSMETHODEN	130
6.1 MIXED-METHODS-ANSATZ ALS ÜBERGEORDNETES FORSCHUNGSDESIGN.....	130
6.2 ERHEBUNGSKONTEXT – DAS PROJEKT „GANZ IN“	133
6.3 QUANTITATIVER FORSCHUNGSANTEIL.....	136
6.3.1 <i>Stichprobe</i>	137
6.3.2 <i>Untersuchungsinstrumente und Auswertungsverfahren</i>	138
6.4 QUALITATIVER FORSCHUNGSANTEIL	142
6.4.1 <i>Fallstudienansatz als Forschungsdesign</i>	142
6.4.2 <i>Auswahl und Beschreibung der Fallschulen</i>	146
6.4.3 <i>Problemzentrierte Experteninterviews als Erhebungsmethode</i>	148
6.4.5 <i>Auswertungsverfahren, Kategorisierung und Kodierung des Datenmaterials</i>	152
6.4.6 <i>Allgemeine Gütekriterien und Bestimmung der Güte der eigenen Untersuchung</i> ..	158
7. ERGEBNISSE	162
7.1 ERGEBNISSE DER QUANTITATIVEN STUDIE	162
7.1.1 <i>Einschätzungen zum Ganzttag und zur individuellen Förderung allgemein</i>	162
7.1.2 <i>Einschätzungen zur Konzeptionierung und Umsetzung individueller Förderung an der eigenen Schule</i>	164
7.1.3 <i>Einschätzungen zu Hinderungsgründen individueller Förderung</i>	166
7.2 ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN STUDIE.....	168
7.2.1 <i>Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Bereich ‚Inhalt‘</i>	168
7.2.2 <i>Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Bereich ‚Struktur‘</i>	184
7.2.3 <i>Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Bereich ‚Person‘</i>	201
8. ZUSAMMENFASSENDER DISKUSSION DER ERGEBNISSE	222
8.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERKENNTNISSE ZUM BEREICH ‚INHALT‘	222
8.2 ZUSAMMENFASSUNG DER ERKENNTNISSE ZUM BEREICH ‚STRUKTUR‘	226
8.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERKENNTNISSE ZUM BEREICH ‚PERSON‘	230
8.4 KURZDARSTELLUNG DER ZENTRALEN ERKENNTNISSE ZU DEN ÜBERGEORDNETEN FORSCHUNGSFRAGEN	233
9. FAZIT UND AUSBLICK.....	236
LITERATURVERZEICHNIS.....	241
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	260
TABELLENVERZEICHNIS	262
ANHANG.....	263

1. Einleitung

„Die Notwendigkeit zur individuellen Förderung aller Lernenden, ihrer systematischen Befähigung zum selbst gesteuerten Lernen durch Entwicklung ihrer Lernkompetenz gilt generell und für alle Schulen. Für die Ganztagschule gibt es aber zahlreiche Chancen und mehr Möglichkeiten, die anspruchsvolle Aufgabe effektiv zu bewältigen, und somit gewichtige Gründe, die für diese Schulform sprechen.“

(Vollstädt, 2009, S. 34)

Nach Veröffentlichung der ersten Ergebnisse des ‚Programme for International Student Assessment‘ (PISA)¹, die den deutschen Schülerinnen und Schülern eher unterdurchschnittliche Leistungen attestieren und zugleich auf den prekären Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Schulsystem verweisen (vgl. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider & Weiss, 2001), sind in Deutschland unterschiedliche Reformen verabschiedet worden, deren Ziel vorrangig darin bestand, die Qualität des Bildungssystems zu erhöhen (vgl. Baumert, Blum & Neubrand, 2004). Eine dieser Reformen war der Ausbau des Ganztagschulwesens. Neben pädagogischen und sozialpolitischen Zielen, die mit dem Ausbau des Ganztagschulwesens verfolgt werden sollten (vgl. u.a. Radisch & Klieme, 2003), stellte insbesondere die Etablierung von erweiterten Möglichkeiten zur Förderung eine weitere wesentliche Zielperspektive des Ganztagschulbaus dar (vgl. KMK, 2002). Insbesondere die Rahmenbedingungen einer Ganztagschule werden für die Ausrichtung des Bildungswesens auf die Individualisierung von Bildungsprozessen als unterstützend und vielversprechend angesehen, um dem Auftrag einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können (vgl. Böttcher, Maykus, Altermann & Liesegang, 2014; Rabenstein, 2009), sodass Klieme und Warwas (2011) in der Kombination dieser Ansätze sogar den „Schlüssel zur Lösung bildungspolitischer und pädagogischer Probleme sehen“ (ebd., S. 805). Eine Annahme, die bereits in ähnlicher Weise durch Vollstädt (2009) formuliert wurde, wie das eingangs aufgeführte Zitat belegt. Bereits im Jahr 2002 wurde dies durch das Forum Bildung aufgegriffen, indem dort die Empfehlung zum Ganztagschulbau mit dem Auftrag zur individuellen Förderung verknüpft wird. Entsprechend wird seitens des Forums Bildung (2002)

¹ PISA ist das Akronym für Programme for International Student Assessment und wurde von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ins Leben gerufen. Übergeordnete Zielsetzung dieses Programms ist es, allen teilnehmenden Staaten Hinweise zu Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten 15-jähriger Schüler in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften zu liefern (KMK, o.J.). Die Erhebungen finden in einem dreijährigen Turnus über einen Zeitraum von insgesamt drei Erhebungswellen statt, in denen immer ein Hauptbereich für die Testung definiert wird. Diesen Vorgaben folgend, standen in den Jahren 2000 und 2009 die Lesekompetenzen und in den Jahren 2003 und 2012 die mathematischen Kompetenzen im Mittelpunkt der Erhebungen. 2006 die naturwissenschaftliche Grundbildung (ebd.). Weitere Informationen zur PISA-Studie auch unter <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungstudiederoecd.htm>

Einleitung

formuliert, dass „Ganztagsschulen helfen, bessere zeitliche Bedingungen für eine individuelle Förderung aller Begabungen zu schaffen“ (ebd., S. 7), und empfiehlt in diesem Zusammenhang sogar die „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung und des sozialen Lernens“ (ebd., S. 8). Eine Empfehlung, die unter anderem vor dem Hintergrund, dass sich das Recht auf eine individuelle Förderung in vielen Schulgesetzen der Bundesländer in Deutschland wiederfinden lässt (vgl. Fischer et al., 2014; Böttcher et al., 2014), sinnvoll erscheint.

Darüber hinaus korrespondieren die Ziele der individuellen Förderung mit denen des Ganztagschulenausbaus, da auch hier die Ausschöpfung von Bildungspotentialen und die Reduktion von Chancenungerechtigkeiten im Mittelpunkt stehen. So werden zwei Ansätze, die einzeln gesehen keine Neuerung im deutschen Bildungssystem darstellen, als neue Aufträge für die Schul- und Bildungslandschaft formuliert und unter dieser gemeinsamen Zielperspektive miteinander verbunden. Dass diese jedoch als keine einfach zu bewältigende Aufgabe anzusehen ist, darauf verweist bereits Vollstädt (2009), indem er hervorhebt, dass die individuelle Förderung eine „anspruchsvolle Aufgabe“ (ebd., S. 34) darstellt, für die jedoch der Ganztags gute Rahmenbedingungen bereitstellt (vgl. ebd.). Das Anspruchsvolle an der Aufgabe, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, liegt hierbei in der Sache selbst. Neben einer definitorischen Unklarheit in Bezug auf die individuelle Förderung (vgl. Kunze & Solzbacher, 2016), ist auch die empirische Befundlage darüber, welche Methoden und Instrumente sich als wirkungsvoll erweisen, als unzureichend zu beschreiben (vgl. Kunze, 2016; Fischer et al., 2014; Böttcher et al., 2014).

Während dementsprechend der Auftrag, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, die schulischen Akteure aller Schulformate vor eine Herausforderung stellt, wird jedoch indirekt von Akteuren von ganztägig organisierten Schulformaten erwartet, dass sie diesen Auftrag gut erfüllen können, da sie die Förderung unter verbesserten Rahmenbedingungen wie flexibleren Zeitmodellen und erweiterten personellen und finanziellen Ressourcen (vgl. Willems & Glesemann, 2015; Beutel, 2014; Holtappels, 2006) gestalten können. Die Notwendigkeit in schulischen Settings zu fordern und zu fördern, ergibt sich dabei nicht nur aus den Ergebnissen in den Schulleistungsstudien, vielmehr sind es die in den letzten Jahren aufkommenden zusätzlichen Aufträge und Reformen, die die individuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern erforderlich machen. Neben der Schulzeitverkürzung an Gymnasien (G8) erfordern Themen, wie die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen

Einleitung

Förderbedarfen, und der vermehrte Druck, digitale Medien zur individuellen Förderung einzusetzen (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015), einen versierten Umgang mit der Individualisierung von Lernprozessen und der Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen. Der Fokus des schulischen Handelns liegt somit insbesondere auf der Frage nach Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität, vor allem vor dem Hintergrund der sich verändernden Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht (vgl. Kunze & Solzbacher, 2016). Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrungen in das Schulsystem, Reduzierung der Anzahl von Schulabbrüchen und der immer stärker geforderte verbesserungsfähige schulische Output sind nur ein paar dieser Rahmenbedingungen, die anzuführen sind und sich stets im Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung bewegen (vgl. ebd.).

Die Thematik der individuellen Förderung erreicht so in den letzten Jahren neue Dimensionen, die seitens der schulischen Akteure vielfältige Kompetenzen abverlangen und auf ein fest etabliertes schulisches Grundkonzept angewiesen sind, denn „[I]ndividuelle Förderung kann [...] nur nachhaltig umgesetzt werden, wenn sie in ein stimmiges Schulkonzept eingebettet ist“ (Kunze & Solzbacher, 2016, S. 10).

Über fünfzehn Jahre später und nahezu unveränderter Ergebnisse in den internationalen Vergleichsstudien stellt sich nun vielmehr die Frage, inwiefern die individuelle Förderung insbesondere in Ganztagschulsettings Berücksichtigung findet und ob die Erwartungen, die mit dem Ganztagschulausbau aufgestellt wurden, erfüllt werden konnten. Nach einer Entwicklungszeit dieser Länge ist anzunehmen, dass sich erfolgreiche Konzepte und der Auftrag der individuellen Förderung zur Grundorientierung in Schulen, insbesondere in Ganztagschulen, etablieren konnten, da diese maßgeblich durch ihre strukturellen Vorteile dazu beitragen, die Förderung zu unterstützen (vgl. Wendt & Bos, 2015).

Die aktuelle Forschungslage und wissenschaftliche Befunde stellen derzeit jedoch ein anderes Bild dar, denn es fehlt fortwährend an entsprechenden Konzepten und gar an einem einheitlichen Verständnis individueller Förderung (vgl. Kunze, 2016; Solzbacher, 2016; Trautmann & Wischer, 2014; Klieme & Warwas, 2011). Es ist demzufolge anzunehmen, dass die individuelle Förderung auch an Ganztagschulen permanent eine herausfordernde Schul- und Unterrichtsentwicklungsaufgabe bedeutet, die trotz des langen gesetzlichen Bestandes eine Neuerung für das Schul- und Bildungssystem darstellt. Sie bedarf einer Konturierung, um den wachsenden Herausforderungen, die an die Schul- und Unterrichtswirklichkeit gestellt werden, gerecht werden zu können. Dar-

über hinaus gilt es zu prüfen, ob sich die spezifischen Elemente einer Ganztagschule in der praktischen Umsetzung individueller Förderung als unterstützend und vorteilhaft erweisen.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Vor dem Hintergrund einer fortwährend unzureichenden Befundlage zur individuellen Förderung und dem Umstand, dass bislang keine einheitliche Grundlage formuliert werden konnte, was unter der individuellen Förderung zu fassen ist (vgl. Kunze, 2016; Fischer et al., 2014), wird im Rahmen dieser explorativen Studie die individuelle Förderung, obwohl diese Thematik keine Neuigkeit darstellt, als Innovation gefasst. Innerhalb der Studie wird versucht, aus innovations-/transfertheoretischer Perspektive greifbarer zu machen, wie sich die Innovation unter Verwendung entsprechender Modelle beschreiben lässt und wie schulische Akteure des gebundenen Ganztags die Strukturen des Ganztags für die Umsetzung individueller Förderung einschätzen. Ziel ist es, Aufschluss darüber zu erhalten, ob der per se angenommene Mehrgewinn des Ganztags im Hinblick auf die Umsetzung individueller Förderung auch seitens der Akteure wahrgenommen wird. Entsprechend soll diese Studie Antwort darauf geben, wie sich aus Sicht schulischer Akteure der Kontext der Innovation der individuellen Förderung – Inhalt, Struktur, Person – beschreiben lässt, welche Merkmale beziehungsweise Elemente die Akteure den Kontextmerkmalen zuschreiben und welche Hinderungsgründe oder auch Gelingensbedingungen für die Umsetzung dieser Forderung abgeleitet werden können.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in insgesamt sieben Hauptkapitel, von dem sich das zweite Kapitel dem Themenbereich der individuellen Förderung zuwendet. Innerhalb dieses Kapitels werden zunächst der bildungsgeschichtliche Hintergrund sowie rechtliche Rahmenbedingungen und Merkmale des deutschen Schulsystems skizziert, um darauf aufbauend sich der Frage nach Definitionen, Zielen und Inhaltsbereichen der individuellen Förderung zu widmen. Ein schulpädagogischer Blick und der Vergleich mit Konzeptionen anderer Länder schließt das Kapitel.

Kapitel 3 verortet die individuelle Förderung in den Kontext der Innovationsforschung und schafft zunächst ein theoretisches Grundverständnis von Innovationen. Zudem werden in diesem Kapitel bisherige Befunde zur individuellen Förderung unter Verwendung des für diese Studie verwendeten Modells zugeordnet. Ziel des Kapitels ist es,

Einleitung

den Ansatzpunkt individueller Förderung als Innovation und Schulentwicklungsprozess zu verdeutlichen.

Im Anschluss erfolgt in Kapitel 4 die Darstellung des Ganztagschulwesens und dessen Verbindung zur individuellen Förderung. Neben der geschichtlichen Entwicklung der Ganztagschule und der Darlegung der wesentlichen Merkmale und Bereiche von Ganztagschulen wird hier die aktuelle Situation der Ganztagschulen in NRW aufgezeigt, um so die Grundlage für die Einordnung der hier vorliegenden Studie in den Untersuchungskontext zu schaffen. Die abschließende Darstellung der Verbindung der Reformen des ‚Ausbaus des Ganztagschulwesens‘ und der ‚Auftrag zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern‘ komplettiert dieses Hauptkapitel.

Aus den theoretischen Herleitungen und empirischen Befunden zur individuellen Förderung und zur Ganztagschule ergeben sich die in Kapitel 5 formulierten Fragestellungen.

Darauf aufbauend folgt in Kapitel 6 die detaillierte Darstellung des explorativen Forschungsdesigns, welches zum einen die Einbettung der Studie in den Projektkontext umfasst und zum anderen das Mixed-Method-Design erläutert, welches dieser Studie zugrunde liegt.

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Studie erläutert, wobei sich die Untergliederung des Kapitels an den methodischen Zugängen orientiert, sodass zunächst deskriptive Befunde der quantitativen Vorstudie aufgezeigt und anschließend die Befunde der qualitativen Vertiefungsstudie vorgestellt werden. In Kapitel 8 werden eine zusammenfassende Darstellung sowie eine Interpretation der Ergebnisse vorgenommen, bevor Kapitel 9 mit einem reflektierenden Fazit und einem Ausblick abschließt.

2. Individuelle Förderung – Hintergründe, Definition und Merkmale

In aktuellen Diskursen zur Reform von Schule und Unterricht in wissenschaftlichen sowie schulpraktischen Kontexten ist die Frage nach geeigneten Umsetzungsstrategien und Realisierungsmöglichkeiten individueller Förderung ein zentraler Bestandteil. Die Begründung für die Thematisierung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern liegt unter anderem in den vielfältigen Erlassen und gesetzlichen Verankerungen, in denen die individuelle Förderung als handlungsleitender Auftrag von Schule und Unterricht festgelegt wurde. Unter anderem in Nordrhein-Westfalen erreichte diese Forderung neue Dimensionen durch die Aufnahme des Anspruchs und Rechts der individuellen Förderung in das entsprechende Schulgesetz Nordrhein-Westfalens (SchuG NRW) im Jahr 2005. Mit der in diesem Jahr vorgenommenen Novellierung des Schulgesetzes Nordrhein-Westfalens wurde die individuelle Förderung erstmalig zum Recht aller Schülerinnen und Schüler erhoben, für dessen Realisierung Länder, Kommunen, Schulen und deren Akteure in der Verantwortung stehen (vgl. Wischer & Trautmann, 2014; Kunze, 2009). Dabei ist der Auftrag, individuell zu fördern, trotz der neuen vorgenommenen juristischen Verankerung und des Bewusstseins über die Notwendigkeit keinesfalls ein neuer Aspekt in bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskursen (vgl. ebd.). Dennoch stellt dieser Handlungsauftrag fortwährend für schulische Akteure eine besondere Herausforderung dar, welches vor dem Hintergrund des formal gesehenen einklagbaren Rechts als prekär beschrieben werden kann (vgl. ebd.).

Um das Themenfeld der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern insgesamt erfassen zu können, werden innerhalb des Kapitels zunächst sowohl die bildungspolitischen als auch bildungsgeschichtlichen Begründungslinien für die erneute Aufforderung zur individuellen Förderung aufgezeigt (Kap. 2.1) und Merkmale des deutschen Bildungssystems im Allgemeinen sowie deren Bedeutung für die individuelle Förderung dargelegt (Kap. 2.2). Darauf aufbauend werden die (schul-)rechtlichen Rahmenbedingungen für das Land Nordrhein-Westfalen erläutert (Kap. 2.3). Eine begriffliche und inhaltliche Schärfung wird anschließend in einem Definitionsdiskurs zur individuellen Förderung vorgenommen (Kap. 2.4). Neben einer Abgrenzung zu oftmals synonym verwandten Begrifflichkeiten werden in diesem Zusammenhang Zielsetzungen und Gestaltungsbereiche individueller Förderung detaillierter beschrieben. Da es sich bei der individuellen Förderung um einen speziellen Auftrag an Schulen handelt, wird anschließend vertiefend diese Forderung aus der schulpädagogischen Perspekti-

ve betrachtet (Kap. 2.5). In diesem Abschnitt wird insbesondere die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern als Merkmal guten Unterrichts thematisiert, so dass darauffolgend Aufschluss darüber gewonnen werden soll, inwiefern in aktuellen Modellen der Allgemeinen Didaktik der Ansatz der individuellen Förderung Berücksichtigung findet und welche Kompetenzen auf Seite der Lehrkräfte zur Umsetzung dieser Forderung notwendig erscheinen. Ein Blick auf andere Länder in Bezug auf den Umgang mit und die Umsetzung von der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern (Kap. 2.6) sollen den Themenkomplex komplettieren. Abschließend werden in einem Zwischenfazit die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst (Kap. 2.7).

2.1 (Bildungs-)geschichtlicher Hintergrund

Der Beginn, sich auf das Individuum zu fokussieren und schulische sowie pädagogischer Handlungen daran auszurichten, lässt sich in der Zeit der Reformpädagogik verorten (vgl. Oelkers, 2005). Während der Zeit von 1890-1933, der sich die Reformpädagogik zeitlich zuordnen lässt, lag der Bildungsfokus auf der Förderung des Einzelnen (vgl. ebd.) und vollzog sich dabei vornehmlich als Förderung des Individuums innerhalb einer Gruppe (vgl. Kunze, 2009). Ansatzpunkt aller Bestrebungen dieser Zeit war es, Kinder in Bildungskontexten (erstmalig) als Individuen anzusehen, deren Ziel es sein sollte, die vorherrschenden Kräfte, Interessen und Anlagen entfalten und nutzen zu können bei gleichzeitiger Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen (vgl. Beutel, 2007). „Individualität erkennen, fördern und stärken waren – trotz aller auch vorhandenen Gemeinschaftsphantasien und -ideologie – tragende Ausgangspunkte in der Reformpädagogik“ (ebd. S. 35).

So wurden von vielen namhaften Vertretern wie Maria Montessori oder Peter Petersen Unterrichtskonzepte entwickelt, welche auf eine Individualisierung in heterogenen Lerngruppen ausgerichtet waren und noch bis heute viele Schulkonzepte prägen. Die Entwicklungen von Maßnahmen, die im Rahmen von Konzepten in der Reformpädagogik getroffen wurden, lassen sich dementsprechend nicht als ein übergreifendes Konzept beschreiben. Denn vielmehr formen vielfältige personenbezogene Konzepte die Reformpädagogik, welche in verschiedenen Schulversuchen erprobt wurden und bis heute das Handlungsrepertoire von schulischen Akteuren prägen (vgl. Rechter, 2011). Dennoch ist nach Rechter (2011) in Anlehnung an Gudjons (2003) der Einfluss der im Rahmen der Reformpädagogik entwickelten Ansätze „[...] auf das allgemeine Schulwesen und die Lehrerbildung [...] als gering einzuschätzen“ (Rechter, 2011, S.

31). Nur spezifische Ansätze sind im heutigen schulischen Kontext noch vorzufinden. Einzig der Hintergedanke, Unterricht zu individualisieren, kann als fortgeführtes Ziel für das deutsche Schulsystem konstatiert werden.

Mit Blick auf die weiteren Entwicklungen in der deutschen Schul- und Bildungslandschaft seit dieser Zeit wird deutlich, dass die Bedeutung des Individuums und damit verbunden die Ausrichtung der Lehr- und Lernprozesse auf das Individuum immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Der Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Konzeptionen, nämlich die Stärkung und Förderung des Individuums, wurde schon in damaliger Zeit als ein wichtiger Anlass für die Weiterentwicklung schulischer und pädagogischer Handlungen angesehen, der bis zum heutigen Zeitpunkt den Trend der Zeit widerspiegelt. Doch während man sich in der Zeit der Reformpädagogik auf das Individuum konzentrierte, begann in der Zeit nach dieser Epoche zunächst eine Abwendung von dieser Perspektive, die durch eine Hinwendung zum Kollektiv geprägt war, sodass anschließende Reformen des Schulsystems im Zeichen einer Homogenisierung und der Bildung von Gemeinschaften standen. Eine Entwicklung, die unter anderem auf die während dieser Zeit verfolgten politischen Ideologien zurückzuführen ist (vgl. Rechter, 2011).

Erst in den 1960er Jahren entfachte in Deutschland die Diskussion um die Förderung des Individuums und die entsprechende Ausrichtung des Bildungssystems erneut, nachdem unterschiedliche Forschungsansätze und Studien aufweisen konnten, dass die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern zu eng mit ihrer Schichtzugehörigkeit und dem Sprachniveau verbunden sind (vgl. ebd.). Diesen Entwicklungen versuchte unter anderem die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates 1970 entgegenzuwirken, indem im ‚Strukturplan für das deutsche Bildungswesen‘ von 1973 die Individualisierung und die kompensatorische Förderung festgeschrieben wurden (vgl. ebd. In Anlehnung an Sandfuchs, 1998).

„Die Grundsätze der Chancengleichheit und der bestmöglichen Förderung des Einzelnen verlangen, daß die unterschiedlichen Interessen, Motivationen und Fähigkeiten der Lernenden von allen Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Deswegen müssen die Lernangebote so vielfältig sein, daß der Lernende seinen Bildungsweg individuell gestalten kann. Das bedeutet, daß Curricula angeboten werden, die auf die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit und Motivationslage der Lernenden sowie auf deren Interessen und Lernvoraussetzungen abgestimmt sind. Diese Individualisierung ist die vordringliche Aufgabe.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 36).

Diesem Auftrag folgend bestimmten Maßnahmen, unter dem Begriff der kompensatorischen Erziehung gefasst, die sechziger und siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts

und damit verbunden jegliche Bemühungen, die darauf ausgerichtet waren, Bildungsdefizite von Kindern auszugleichen. Im Rahmen von vielfältigen Programmen, welche in dieser Zeit ins Leben gerufen wurden, versuchte man, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu relativieren. Ein Trend, der zu dieser Zeit nicht nur innerhalb Deutschlands verfolgt wurde.

Vor allem in den United States of America (USA) wurden seit 1965 verschiedene Programme zur Unterstützung der Bildungsgerechtigkeit entwickelt, wobei das ‚Head-Start-Program‘ wohl als bekanntestes Programm bezeichnet werden kann. Das Ziel des ‚Head-Start‘-Programms bestand vorrangig darin, Kindern aus benachteiligten Schichten durch eine gezielte Förderung die gleichen Voraussetzungen zum Schuleintritt zu ermöglichen, wie Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern (vgl. Oelerich, 1996).

Im Mittelpunkt aller Konzeptionen, die diesem Ansatz folgten, stand insbesondere die Förderung von Kindern im Vorschulalter bis über den Zeitraum des Schulalters zum Übergang auf die weiterführenden Schulen (vgl. ebd.). Während in den USA Bemühungen dieser Art der Intention folgten, soziale Unruhen und Armut zu vermeiden (Iben, 1989), lassen sich ähnlich ausgerichtete Programme in Deutschland eher den Motiven zur Schaffung einer Chancengleichheit und der Zugänglichkeit der Bildung für alle Gesellschaftsschichten zuordnen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994). Trotz unterschiedlicher Motivlagen für die Entwicklung von Programmen zur Unterstützung, wurde insbesondere die Unterschicht² in den unterschiedlichen Nationen als Gefährdung für Bildung angesehen (vgl. Oelerich, 1996). In ihr wurde spezifisch die Gefahr gesehen, dass aus unterschiedlichen Gründen eine ‚normale‘ frühkindliche Entwicklung nicht möglich sei und sogar Lernprozesse insgesamt verhindert werden könnten (vgl. ebd.). An diesem Punkt sollten die Programme ansetzen, um die Unterschicht durch bildungspolitische Maßnahmen zu stärken und diese Zuschreibungen aufzuheben. Zusammengefasst wurde in damaliger Zeit der Versuch unternommen, durch Maßnahmen der Förderung Kompetenzen auf- und auszubauen, um letztlich die Vorurteile gegen die als Risikofaktor angesehene Schicht zu reduzieren (vgl. ebd.).

Bildung als Vehikel zur Verringerung von Armut zu nutzen und jedem eine Bildungsteilhabe zu ermöglichen, mit diesen übergeordneten Zielsetzungen lässt sich die weitere Entwicklungswelle der individuellen Förderung umschreiben (vgl. ebd.). Unter-

² Die Unterschicht beschreibt unter Rückgriff auf bekannte Schichtenmodelle (z.B. Geißler, 1987) eine Bevölkerungsgruppe, die sich hinsichtlich bestimmter Merkmale wie Einkommen, Bildungsstand, Erwerbstätigkeit und weiteren von anderen Schichten der Gesellschaft unterscheidet (Kessel, Reutlinger & Ziegler, 2007).

schiedliche Untersuchungen zur Wirksamkeit dieser Programme der damaligen Zeit belegen jedoch, dass die Bestrebungen, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu entkoppeln, leider nicht erfolgreich umgesetzt werden konnten (vgl. Dollase, 2010). Demzufolge gilt es, als fortwährenden Auftrag des deutschen Bildungssystems diesen Zusammenhang zu reduzieren. Eine Herausforderung und Aufgabe, die seit den siebziger Jahren bis zum heutigen Zeitpunkt nicht hinreichend erfüllt werden konnte.

Um die Jahrtausendwende entfachte die Diskussion um die Notwendigkeit der Fokussierung auf das Individuum und damit verbunden der Diskurs über die (individuelle) Förderung im deutschen Bildungs- und Schulsystem erneut. Auslöser dafür waren zu dieser Zeit jedoch weniger gesamtgesellschaftliche Faktoren, als vielmehr die Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den großen internationalen Schulleistungsstudien.

Die Ergebnisse und Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in den Studien wie PISA, TIMSS³, oder IGLU⁴ belegten eine deutliche Schieflage im deutschen Bildungssystem: Seit dem Jahr 2000 können im internationalen Vergleich nur mittelmäßige Leistungen attestiert werden (vgl. Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Prenzel et al., 2013), und in darauffolgenden Erhebungen konnten nur geringfügige Leistungszuwächse gemessen werden, wie die aktuellen Ergebnisse der PISA-Studie zeigen konnten (zuletzt: Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Prenzel et al., 2013). Hinzu kommt, dass sich zu allen Zyklen lediglich ein geringer Anteil der deutschen Schülerschaft in den oberen Kompetenzstufen verorten lässt, während ein größerer Anteil dem unteren Bereich der Kompetenzstufen zuzuordnen ist (vgl. Bos Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Wendt, Willems, Tarelli, Euen & Bos, 2013).

Darüber hinaus konnte der Befund der sechziger und siebziger Jahre, dass der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft bedingt wird, nicht aufgehoben, sondern hingegen aller Hoffnungen erneut bestätigt werden (vgl. Watermann & Baumert, 2006). Diese Kopplung ist bereits in der Grundschule vorzufinden (vgl. Bensen, Frey & Bos,

3 TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) erfasst das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schülern am Ende der 4. Jahrgangsstufe und findet in einem vierjährigen Rhythmus statt (vgl. KMK, o. J.). Auf internationaler Ebene ist die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Initiator und unter Leitung des International Study Center verantwortlich für die Organisation (vgl. ebd.). Die Kultusministerkonferenz hat im Dezember 2012 die Teilnahme an TIMSS 2015 beschlossen. Weitere Informationen zur TIMS-Studie auch unter <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/index.html>.

4 IGLU steht für die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, bei der in einem fünfjährigen Turnus das Leseverständnis deutscher Schüler am Ende der Grundschule (4. Klasse) erfasst wird. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen die Verstehensprozesse und die Leseintentionen der deutschen Schüler. Diese Untersuchung bildet das deutsche Pendant zu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Weitere Informationen zu IGLU auch unter <http://www.bmbf.de/de/6626.php>.

2008; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012) und verstärkt sich zudem im Sekundarbereich (vgl. Baumert et al., 2001; Ehmke & Jude, 2010; Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Wie in den Jahren zuvor, sind diese Befunde aus bildungswissenschaftlicher und -politischer Perspektive als prekär zu beschreiben (vgl. vbw, 2007) und bedürfen einer dringenden Bearbeitung. Durch eine systematische Weiterentwicklung des Bildungssystems wird fortwährend versucht, eine Entkopplung dieses Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu realisieren, um so einen Beitrag zu Chancengerechtigkeit⁵ im deutschen Bildungssystem zu leisten (vgl. Ehmke & Jude, 2010).

Diese Entwicklungen und Befunde, die im Zeitverlauf nicht hinreichend bearbeitet werden konnten, verdeutlichen, dass schulisches Lernen auch zukünftig darauf ausgerichtet werden sollte, herkunftsbedingte Disparitäten auszugleichen und leistungsstarke sowie leistungsschwache Schülerinnen und Schüler durch entsprechende Fördermaßnahmen zu unterstützen, um letztlich zu gewährleisten, dass Bildungsbiographien erfolgreich fortgeschrieben und bessere Leistungen erzielt werden können (vgl. Willems & Glesemann, 2015).

Dass dies gelingen kann, zeigen die Befunde der Länder, die sich im Gegensatz zu Deutschland im oberen Drittel internationaler Leistungsstudien wiederfinden. So haben beispielsweise skandinavische Länder die individuelle Förderung längst in ihre schulischen und gesetzlichen Bestimmungen implementiert (vgl. Kunze, 2009). Vor allem Schweden, Norwegen und auch Finnland setzen „auf Individualisierung und Förderung, um jedem Kind den eigenen Lernweg, ohne Aussonderung, ohne Abwertung durch Vergleiche mit seiner Gruppe zu ermöglichen“ (Ratzki, 2006, S. 29). Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass es in allen dieser drei genannten Länder „keinen signifikanten Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Bildungserfolg“ (Ratzki, 2006, S. 29), wie er in Deutschland vorliegt, gibt. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die individuelle Förderung im bildungspolitischen Diskurs Deutschlands fortwährend virulent ist und mit einer neuen Vehemenz eingefordert wird.

Nach den Befunden in den ersten internationalen Schulleistungsstudien ist die individuelle Förderung nun ein fester Bestandteil in den Debatten um die Herstellung einer

⁵ Aufschluss darüber, welche Ziele mit der Schaffung der Chancengerechtigkeit verbunden werden und was unter Chancengerechtigkeit zu verstehen ist, gibt ein Equity-Bericht der OECD (2007). Demnach wird equity bzw. Chancengerechtigkeit wie folgt definiert: „Equity in education has two dimensions. The first is fairness, which implies ensuring that personal and social circumstances – for example gender, socio-economic status or ethnic origin – should not be an obstacle to achieving educational potential. The second is inclusion, which implies ensuring a basic minimum standard of education for all – for example that everyone would be able to read, write and do simple arithmetic. The two dimensions are closely intertwined: tackling school failure helps to overcome the effects of social deprivation which often causes school failure“ (Field, Kuczera & Pont, 2007, S. 2). Weitere Diskussionen über den Begriff der Chancengerechtigkeit finden sich unter anderem im Chancenspiegel (2014), herausgegeben von der Bertelsmann-Stiftung, dem Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund und dem Institut für Erziehungswissenschaft in Jena.

erfolgreichen und vielversprechenden Schul- und Unterrichtsqualität. Deutlich wird dies unter anderem dadurch, dass die individuelle Förderung innerhalb unterschiedlicher Handlungsansätze als eine wichtige Maßnahme aufgenommen wurde und zur Zielperspektive anderer schulischer Reformen wie beispielsweise dem Ganztagschulausbau geworden ist (vgl. KMK, 2008).

2.2 Merkmale des deutschen Schulsystems – Bedeutung von Standardisierung und Heterogenität im Kontext individueller Förderung

Die Forderung nach der Umsetzung einer individuellen Förderung in Schulen ist wie bereits erwähnt jedoch nicht die einzige Maßnahme, die aus den Befunden resultiert. Auch die Einführung von Bildungsstandards, die zu einem Wandel im Bereich der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen führten, kann als weitere Maßnahme angeführt werden. Während sich bis zur Jahrtausendwende eine Steuerung seitens der Bildungspolitik vorrangig auf die Inputs, wie

„ökonomische Ressourcen, detaillierte Lehrpläne und die Professionalisierung von Lehrkräften konzentrierte, rücken im neuen Steuerungsmodell das Setzen von Zielen und das Überprüfen von Ergebnissen in den Mittelpunkt“ (Bellmann & Weiß, 2009, S. 287).

Durch diesen Perspektivenwechsel, bilden nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Leistungen der Lehrkräfte den Ansatz für diese Art der Steuerung im Bildungssystem. Aufgabe der Lehrkräfte in diesem Kontext ist es, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler den in den Vergleichsstudien und zentralen Prüfungen geforderten Anforderungen gerecht werden. Die Bildungsstandards bilden hierbei den Rahmen der Anforderungen für das Lehren und Lernen. Sie konkretisieren nicht nur die erwünschten Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern, sondern viel allgemeiner den Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen (vgl. BMBF, 2003):

„Bildungsstandards fordern nun dazu heraus, die systematische Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu stellen. Sie stellen hierfür eine Sprache und ein analytisches Raster zur Verfügung, das geeignet ist, kontinuierliche Lernprozesse über Jahrgangsstufen hinweg zu konzipieren und zu beschreiben.“ (BMBF, 2003, S. 52).

Mit dem Ziel, durch die Einführung von Bildungsstandards eine vergleichbare Bildungsqualität in den Ländern zu etablieren, wird zudem versucht, dem Ungleichgewicht hinsichtlich der Bildungschancen, welches im Kontext der PISA-Studie identifiziert werden konnte, entgegenzuwirken. So stehen insbesondere Lehrkräfte vor der

Herausforderung, das Individuum in den Blick zu nehmen bei gleichzeitiger Beachtung und Erreichung der auferlegten Bildungsstandards. Nach Prenzel (2007) sind demnach „Pädagoginnen und Pädagogen [...] mit dem Dilemma Individualisierung versus Standardisierung konfrontiert und dazu herausgefordert, die unüberwindlich erscheinende Spannung auszuhalten und zu gestalten“ (Prenzel, 2007, S. 6). Dabei sind das Ziel der Bildungsstandards und der Aufruf nach Individualisierung keineswegs als widersprüchlich zu bewerten, auch wenn zunächst der Eindruck entstehen kann. Vielmehr sollen die Maßnahmen der Standardisierung den Rahmen schaffen, an denen sich Maßnahmen der Individualisierung ausrichten sollten, um die entsprechenden Kompetenzniveaus zu erreichen (vgl. Sander, 2009). So bieten Bildungsstandards nicht nur die Sicherung von verbindlichen Orientierungen, welche es zu erreichen gilt, sondern auch Gestaltungsspielräume, um den Anforderungen entsprechen zu können (vgl. Klein, 2008). Die Gestaltung eines Unterrichts, der auf eine Individualisierung ausgerichtet ist und allgemeingültige Bildungsstandards als Rahmen zu beachten hat, wird jedoch durch ein besonderes Merkmal des deutschen Schulsystems erschwert:

Neben einer hohen Leistungsstreuung zeichnet sich das deutsche Bildungssystem in vielfältiger Weise durch seine Heterogenität⁶ aus. Viele Schulklassen sind geprägt durch die Verschiedenartigkeit der Schülerinnen und Schüler, die sich durch unterschiedliche Merkmale wie die kognitiven Lernvoraussetzungen oder auch die soziale Herkunft widerspiegeln (vgl. Lindemann, Schwanenberg & Bos, 2011; Scharenberg, 2012; Ruberg & Walczyk, 2013)⁷. Der Heterogenität durch Maßnahmen und Konzepte der Individualisierung zu begegnen, ist in vielen Ländern Handlungsroutine der Lehrkräfte, während das deutsche Schulsystem seit längerer Zeit dadurch gekennzeichnet ist, die Heterogenität durch Schritte der Homogenisierung aufzulösen (vgl. Ratzki, 2006; Tillmann & Wischer, 2006; Ruberg & Walczyk, 2013; Scharenberg, 2013). Vor allem der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen bildet einen besonderen Strang der Leistungshomogenisierung in Deutschland (vgl. Scharenberg, 2012, 2013).

Die Übergangsempfehlungen ebnen hier den Weg für die erste Selektion im deutschen Schulwesen. Auf Grundlage der Leistungen der Schülerinnen und Schüler wird eine Empfehlung für die entsprechende Schullaufbahn ausgesprochen, welches von den Lehrkräften ein hohes Maß an diagnostischer Kompetenz erfordert (vgl. ebd.). Dabei ist aus aktuellen Untersuchungen deutlich geworden, dass die Leistungsbeurteilung im

⁶ Einen vertiefenden Blick in die Heterogenitätsdebatte liefern unter anderem: Scharenberg (2013) und Ruberg und Walczyk (2013).

⁷ Vertiefend zu den Dimensionen der Heterogenität siehe Heyer, Preuss-Lausitz und Sack (2003).

engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Kinder steht (vgl. ebd; Stubbe, 2009; Ehmke & Jude, 2010). Zu diesem Umstand kommt erschwerend hinzu, dass die Bestrebungen nach Maßnahmen der (Leistungs-)Homogenisierung vor dem Hintergrund der Chancen, die sich durch die Heterogenität der Klassenzusammensetzung ergeben, (vgl. Scharenberg, 2012, 2013) unschlüssig erscheinen. Dabei beziehen sich Vorteile einer heterogenen Klassengemeinschaft nicht primär auf die Leistungen⁸, sondern vielmehr auf die Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens von- und miteinander (vgl. Graumann, 2002; Prengel, 2007). Demzufolge sollte die Herausforderung, der Vielfalt in Schule und Unterricht zu begegnen, durch Maßnahmen der Individualisierung angenommen werden (vgl. Walczyk & Ruberg, 2013) mit den Zielen, „Wertschätzen von Heterogenität und Förderung im Sinne der Chancengleichheit zu verbinden“ (Prengel, 2007, 11).

Letztlich geht es darum, Standardisierung und Heterogenität als Merkmale des deutschen Bildungssystems nicht als herausfordernde Faktoren anzusehen, die eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern erschweren können, sondern vielmehr darum, diese Merkmale effektiv zu nutzen und als Ansatzpunkt für ein Umdenken für schulische und unterrichtliche Entwicklungsprozesse zu nehmen. Zugleich wird durch die getroffenen Maßnahmen deutlich, dass die individuelle Förderung eine wichtige Säule bei der Gestaltung von Schule und Unterricht bildet.

2.3 Rechtliche Rahmenbedingungen an Schulen in NRW

Damit eine individuelle Förderung mit den Zielsetzungen der Herstellung einer Chancengerechtigkeit und der Verbesserung schulischer Outputs im deutschen Schulsystem realisiert werden kann, sollen neben den Bildungsstandards auch verschiedene gesetzliche Bestimmungen und Grundsatzpositionen die Zielerreichung unterstützen. Bereits kurz nach der Veröffentlichung der Ergebnisse des ersten PISA-Zyklus formulierte das von Bund und Ländern getragene ‚Forum Bildung‘ im Rahmen seiner Abschlussempfehlungen die individuelle Förderung als entscheidenden Faktor bei der Frage, „ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2002, S. 23).

Von dieser Grundüberlegung und den identifizierten Herausforderungen im deutschen Bildungssystem ausgehend, wurde bereits ein paar Jahre später der Auftrag, Schülerinnen und Schüler in Bildungseinrichtungen individuell zu fördern, in die Gesetzestexte

⁸ Bislang konnte empirisch nicht eindeutig nachgewiesen werden, dass heterogene Lerngruppen besser für schulisches Lernen geeignet sind als homogene Lerngruppen (Graumann, 2002). Somit ist die Frage nach der Bedeutung für die Leistungsentwicklung nicht eindeutig geklärt (Scharenberg, 2012).

der Länder der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen. Nachfolgend sollen insbesondere die rechtlichen Rahmenbedingungen für das Land Nordrhein-Westfalen detailliert aufgezeigt werden, da diese Bestimmungen die Rahmenbedingungen bilden, in welche diese Studie eingebettet ist⁹.

Im Jahr 2005 wurde im Rahmen einer Novellierung des Schulgesetzes NRW die individuelle Förderung als Bestandteil aufgenommen und folglich zum Recht aller Schülerinnen und Schüler erhoben. Seitdem beinhaltet der erste Paragraph des Schulgesetzes NRW (SchuG NRW, 2016, §1) diese Forderung, in dem es heißt: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung.“ Neben dem formulierten Recht auf Bildung und Erziehung wird dieser Kanon durch das Recht auf individuelle Förderung ergänzt. Eine Ergänzung, die den Anschein erwecken kann, dass dem Handeln der Lehrkräfte und deren Verantwortung für die Erreichung von Standards und damit verbunden der Begründung für einen Wandel des Steuerungssystems Nachdruck verliehen werden soll. Unumstritten ist zudem, dass durch die Aufnahme des Rechtsanspruchs auf eine individuelle Förderung Schulen und die in ihr wirkenden Akteure sowie Land und Kommunen dazu aufgefordert sind und in der Verantwortung stehen, diesem Recht zu entsprechen (vgl. Kunze, 2009; Kunze, 2016).

Inwieweit die Organisation Schule und ihre Akteure im Hinblick auf individuelle Förderung aktiv werden müssen, maßregeln nachfolgenden Paragraphen des Schulgesetzes NRW:

„(...) Schülerinnen und Schülern der Grundschule und der Sekundarstufe I, deren Versetzung gefährdet ist, wird zum Ende des Schulhalbjahres eine individuelle Lern- und Förderempfehlung gegeben. Sie sollen zudem die Möglichkeit der Teilnahme an schulischen Förderangeboten erhalten mit dem Ziel, unter Einbeziehung der Eltern erkannte Lern- und Leistungsdefizite bis zur Versetzungsentscheidung zu beheben. Eine Lern- und Förderempfehlung erhalten Schülerinnen und Schüler der Grundschule und der Sekundarstufe I auch im Falle der Nichtversetzung am Ende des Schuljahres.“ (SchuG NRW, 2016, § 50, Abs. 3).

Diesem Paragraphen zufolge ist es Pflicht der Schule, Förderangebote zu eröffnen und gezielte Förderempfehlungen zu formulieren, um so versetzungsgefährdete Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Vertiefend wird im gleichen Paragraphen formuliert: „Die Schule hat ihren Unterricht so zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler so zu fördern, dass die Versetzung der Regelfall ist.“ (SchuG NRW, 2016, § 50 Abs. 3).

⁹ Landesübergreifende Darstellungen der rechtlichen Rahmenbedingungen individueller Förderung sind sowohl in den Gesetzestexten der einzelnen Länder vorzufinden als auch zusammengefasst in Fischer et al. (2014) oder bei Wischer und Trautmann (2014).

Demnach sollte die Inanspruchnahme von Förderangeboten und die Aussprache von Förderempfehlungen nicht der Regelfall sein. Vielmehr gilt es, bereits den Unterricht so zu gestalten, dass eine Förderung zur Gewährleistung der Versetzung nicht in Anspruch genommen werden muss. Zudem wird weiter ausgeführt, dass präventiv eine frühzeitige Einbindung der Eltern nützlich ist, welches folgender Paragraph des Schulgesetzes hervorhebt: „[...] Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern begegnet die Schule unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen.“ (SchuG NRW, 2016, §2 Abs. 9). Dass sich jegliche Förderbemühungen jedoch nicht nur auf leistungsschwache Schülerinnen und Schüler beziehen, wie zunächst angenommen werden kann, wird in folgender schulgesetzlicher Verankerung aufgegriffen: „Besonders begabte Schülerinnen und Schüler werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert.“ (SchuG NRW, 2016, § 2 Abs. 11).

Da die Schulgesetzgebung für schulische Akteure als bindend bezeichnet werden kann, gilt es zu hinterfragen, ob die inhaltlichen Ausführungen für schulische Akteure so formuliert worden sind, dass der Auftrag und die Zielsetzung deutlich und als allgemeingültig angesehen werden. Da im Rahmen der schulgesetzlichen Ausführungen jedoch auf eine genaue Definition individueller Förderung verzichtet wird, wurde diese in einem Leitfaden zum Gütesiegel „Individuelle Förderung“¹⁰ vorgenommen und des darin verwendeten Rahmenkonzeptes formuliert (vgl. MSW, 2009). Dort heißt es:

„Ziel des neuen Schulgesetzes ist es, ein Schulwesen zu schaffen, in dem jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von seiner Herkunft seine Chancen und Begabungen optimal nutzen und entfalten kann. Demzufolge rückt die individuelle Förderung in das Zentrum der schulischen Arbeit und wendet sich an alle Schülerinnen und Schüler: An die Leistungsschwachen, an die besonders Begabten und ebenso an das Leistungsmittelfeld.“ (MSW, NRW 2009, S. 1).

Individuelle Förderung soll demnach für alle Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden: Für leistungsschwache, für besonders begabte und für das Leistungsmittelfeld. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass es sich bei diesem Rahmenkonzept nur um ein Konzept und um keine gesetzliche Bestimmung handelt, welcher Lehrkräfte und Schule grundlegend verpflichtet sind.

¹⁰ Das "Gütesiegel Individuelle Förderung" ist eine Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Alle Schulen in NRW, welche die individuelle Förderung an ihren Schulen verbessern wollten und vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung Konzepte entwickelten und erprobten, konnten sich für das Gütesiegel bewerben. 2011 wurde das Gütesiegel zum letzten Mal durch die Ministerin für Schule und Weiterbildung, Frau Sylvia Löhrmann, verliehen.

Neben der Festsetzung individueller Förderung im Schulgesetz und der Aufnahme dieser Förderung in weitere schulische Initiativen wurde ein paar Jahre später (2009) von der Kultusministerkonferenz (KMK) eine Grundsatzposition verabschiedet, nach der eine begabungsgerechte Förderung integraler Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrages aller Bildungseinrichtungen ist, unter besonderer Berücksichtigung der Gestaltung von Übergängen (vgl. KMK, 2009). Diese Grundsatzposition verleiht dem Recht auf individuelle Förderung und damit einhergehend der Aufforderung an die schulischen Akteure, das Recht einzuhalten, indirekt Nachdruck.

Weitere schulpraktische Handlungsanweisungen zur Umsetzung und Gestaltung individueller Förderung werden auch innerhalb der Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-SI – vom 02. November 2012, zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. März 2014) aufgegriffen. So bestimmt der Paragraph 3 dieser Verordnung erneut differenzierter sowohl die Zielgruppe individueller Förderung als auch die äußeren Rahmenbedingungen:

„Jede Schülerin und jeder Schüler hat ein Recht auf individuelle Förderung, die auf die Herstellung der gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft unabhängig von Geschlecht, kultureller und sozialer Herkunft oder Behinderung hinwirkt. Hierfür erarbeitet jede Schule ein schulisches Förderkonzept, das im Rahmen der Bestimmungen für den Unterricht in den Schulformen Maßnahmen der inneren Differenzierung und Maßnahmen der äußeren Differenzierung umfasst. Hierdurch sollen alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden, insbesondere wenn

1. die Versetzung oder der Abschluss gefährdet ist,
2. der Verbleib in der Schulform gefährdet ist,
3. sie besondere Begabungen und Potenziale haben oder auf Grund ihrer Leistungsstärke die Schulform gewechselt haben oder für einen Wechsel in Frage kommen oder
4. sie auf Grund ihrer Zuwanderungsgeschichte besondere Voraussetzungen (Mehrsprachigkeit) mitbringen.“ (APO SI 2014, § 3 Abs. 4).

Diesen Ausführungen zufolge sind Schulen aufgefordert, Förderkonzepte zu entwickeln, die differenzierende Maßnahmen einbeziehen, um Versetzungen zum Regelfall werden zu lassen und zugleich Begabungen ausschöpfen. Weiter wird im Rahmen der APO SI (2014) ausgeführt, dass Ergänzungsstunden zur Förderung genutzt werden sollen auch eine verpflichtende Teilnahme an diesen ausgesprochen werden kann:

„Die Ergänzungsstunden dienen der differenzierten Förderung innerhalb des Klassenverbandes sowie in anderen Lerngruppen. Mindestens fünf Ergänzungsstunden sollen für die individuelle Förderung eingesetzt werden. Solche Angebote

können klassen- und jahrgangsübergreifend sowie für begrenzte Zeit eingerichtet werden. Die Schule kann die Schülerin oder den Schüler dazu verpflichten, im Rahmen der Ergänzungsstunden an bestimmten Förderangeboten teilzunehmen.“ (APO SI 2014, § 3, Abs. 3).

Aus den bisher aufgeführten gesetzlichen Bestimmungen zur individuellen Förderung in Schule und Unterricht lässt sich zusammenfassen, dass sich die Verankerungen hinsichtlich der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern zunächst vorrangig auf leistungsschwache oder besonders begabte Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Ebenso scheinen für eine individuelle Förderung nur kognitive Leistungen relevant zu sein, sodass der Eindruck entsteht, dass sich eine Förderung nur auf versetzungsrelevante Kompetenzen konzentrieren sollte. Die Ganzheitlichkeit der Förderung (Persönlichkeit, Sozialkompetenz und Sachkompetenz) (vgl. Böttcher et al. 2014; Forum Bildung, 2002; vbw, 2007) wird in diesen Ausführungen nicht differenziert aufgeführt.

2.4 Definition, Ziele und Inhaltsbereiche

Aus den bildungsgeschichtlichen, -politischen und rechtlichen Entwicklungslinien zur individuellen Förderung lässt sich ableiten, dass der Fokus des deutschen Bildungssystems seit über zehn Jahren auf der Individualisierung und Förderung von Schülerinnen und Schülern aller Altersklassen liegt. Doch vielen Akteuren im schulischen Kontext ist trotz des Bewusstseins hinsichtlich der Notwendigkeit und unzähliger Erlasse und gesetzlichen Verankerungen zur individuellen Förderung fortwährend unklar, welche Definition individueller Förderung einem allgemeinen Konsens unterliegt und was dieses Postulat für konkrete Handlungsaufträge in sich birgt. Ergebnisse unterschiedlicher Studien bestätigen diesen Umstand, indem viele zeigen konnten, dass unter Lehrkräften weiterführender Schulen keine Einigkeit darüber herrscht, was unter individueller Förderung zu verstehen beziehungsweise wie sie definiert ist und wie diese Förderung adäquat umgesetzt werden kann (vgl. Solzbacher, 2009, Fischer et al., 2014; Böttcher et al., 2014; Solzbacher, 2016).

Diese Uneinigkeit und auch Unsicherheit ist nicht nur ein einzelnes Ergebnis einer Studie, sondern spiegelt ein allgemeines Bild der Bildungslandschaft in Deutschland wider. Trautmann und Wischer (2011) bringen diesen Umstand auf den Punkt, indem sie konstatieren, dass der Begriff der individuellen Förderung fortwährend „[...] hinreichend unpräzise [...]“ (ebd., S. 147) und „[...] parteipolitisch nicht besetzt [...]“ (ebd.) ist, aber dennoch einer positiv zu bewertenden Grundintention entspricht (ebd.). Insofern wird seitens der Schulpolitik in einem bislang unzureichend definierten, aber positiv bewerteten

teten Terminus die Chance gesehen, einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg des Bildungssystems beitragen zu können. Boller, Rosowski und Stroot (2008) konkretisieren das Dilemma; den Autoren zufolge bleibt weiterhin

„in der bildungs- und schulpolitischen Debatte diffus, was genau unter individueller Förderung zu verstehen ist, welche theoretischen Bezüge sie aufweist, welche Methoden im Unterricht praktikabel sind, welche strukturellen Bedingungen in der Organisation Schule gegeben sein müssen“ (ebd., S. 173).

Vor diesem Hintergrund der begrifflichen Unklarheit ist fragwürdig, wie ein bislang unzureichend definiertes Konstrukt zur Schaffung einer Bildungsgerechtigkeit beitragen kann, ohne spezifische Hinweise auf Inhaltsbereiche, Ziele und Realisierungsmöglichkeiten zu liefern. Auch die Frage nach der Wirksamkeit einzelner Maßnahmen bleibt weiterhin ungeklärt. Akteure in Schule und Unterricht sind damit vor die Herausforderung gestellt, einer Forderung Rechnung zu tragen, ohne jegliche Hinweise, welche Methoden Erfolg versprechend sind, welche Rahmenbedingungen geschaffen sein sollten und welches Ziel verfolgt werden soll (ebd.). Offen bleibt ferner die Frage, ob individuelle Förderung primär auf die Erreichung der Bildungsstandards, welche in Deutschland als Regelstandards definiert sind, als Mindestziel abzielt, oder ob die Stärkung individueller Fähigkeiten und der Reduzierung und Bearbeitung vorliegender (Lern-, und Leistungs-)Schwächen im Fokus der Förderung stehen und als Einhaltung des Gesetzes gewertet werden kann.

2.4.1 Begriffsbestimmung individueller Förderung

Um sich dem Begriff der individuellen Förderung systematisch zu nähern, wird nachfolgend das Verständnis von Förderung im Wandel der Zeit beschrieben, um darüber Aufschluss zu erhalten, welche Bedingungen an das heutige Verständnis geknüpft sind. Erst nach anschließender begrifflicher Klärung der Bedeutung der Individualität, gilt es, die beiden Begrifflichkeiten inhaltlich zu vereinen.

Anfang der 1960er Jahre hielt der Begriff der Förderung hauptsächlich Einzug in die Gebiete der Heil- und Sonderpädagogik. Förderung wurde hier als defizitorientiertes Konstrukt angesehen, welches auf den Umgang sowohl mit Behinderungen als auch mit leistungs- und/oder lernschwachen Schülerinnen und Schülern abzielte. Die Behebung und der Umgang mit Defiziten stand im Mittelpunkt des Förderverständnisses dieser Zeit, sodass es nicht verwunderlich ist, dass das Modell der Förderung Jahre später als „Schlaglochmodell“ (Seewald, 2006, S. 6) beschrieben wird. „In diesem Modell bestand ein linearer Zusammenhang zwischen Mangel und Förderung. Je größer

das Loch, umso intensiver die Förderung zur Auffüllung des Lochs." (Seewald, 2006, S. 6).

Ein Umdenken hin zu einer Fokussierung auf die Stärken eines Kindes fand erst im Zuge der 1970er und 1980er Jahre statt, sodass das bewährte „Schlaglochmodell“ abgelöst wurde (vgl. ebd.). Das „Schlaglochmodell“ umfasste nicht mehr alle Facetten der Förderung und schloss wichtige Bedingungsfaktoren, vor allem die des Lernens nicht mit ein und hat sich aus diesem Grund nicht bewähren können (vgl. ebd.). Es fand auf der Grundlage dieser Entwicklungen eine Umorientierung statt, weg vom defizitorientierten Denken hin zur Herausstellung der Stärken der Kinder, um über die Identifikation der Stärken einen Abbau der Schwächen erzielen zu können (vgl. ebd.). So war das Verhalten der

„Kinder mit (Lern-)Problemen [...] stark abwehrend oder blockiert, wenn sie defizitorientiert gefördert werden sollten. Wenn es dagegen gelang, über ihre Stärken ihr Selbstwertgefühl wieder aufzubauen, dann verschwanden viele Lern- und Verhaltensprobleme gleichzeitig und ganz unauffällig." (Seewald, 2006, S. 7).

Dieses Modell, welches sich an den Stärken orientiert, versucht bestehende Teufelskreise aufzulösen, indem vermehrt auf Beratung und Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrkräften gesetzt wird, um möglichst alle Stärken und Schwächen ausfindig machen zu können. Insgesamt verfolgt das Modell der Förderung das Ziel, möglichst indirekt und nicht-linear wie das „Schlaglochmodell“ zu wirken (vgl. Seewald, 2006).

Die Betrachtung des Kindes unter Berücksichtigung des ihn umgebenden sozialen Umfeldes erfolgte jedoch spezifischer erst ab den neunziger Jahren. Man gelang zu der Erkenntnis, dass auch eine Veränderung des Umfeldes, in denen das Kind agiert, Auswirkungen auf das Kind hat (vgl. ebd.).

1994 hielt der Bereich der Förderung Einzug in schulische Bestimmungen der Bundesrepublik Deutschland. Im Zentrum dieser Bestimmungen stand die Umsetzung gemeinsamer Erziehung und des gemeinsamen Unterrichts. „Der Begriff der Sonderschulbedürftigkeit wurde durch den Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ersetzt, womit Förderung als Auftrag auch in der Regelschule wahrgenommen wird bzw. werden muss.“ (Graumann, 2008, S. 20). Erstmals wurde Förderung als bipolares Konstrukt angesehen. Neben der Förderung der leistungs- und/oder lernschwachen Schülerinnen und Schüler galt es nun auch, die leistungs- und/oder lernstarken der Klasse zu fördern, welches letztlich in der Begabungsförderung endete (vgl. ebd.). Seit dieser Zeit befasst sich auch die Forschung, insbesondere die Schulforschung, mit

dieser Thematik und versucht zu eruieren, welche Inhalte und Ziele Förderung im schulischen Kontext auszeichnen soll.

Doch auch im allgemeinbildenden schulischen Bereich existiert eine Bandbreite an Definitionen zur Bestimmung von Förderung. Ricken (2008) bezeichnet demnach Förderung „als Oberbegriff für alle pädagogischen Handlungen [...] die auf Bildung und Erziehung von Menschen ausgerichtet sind und zwar so, dass sie möglichst optimal verläuft“ (Ricken, 2008, S. 74) und hält die Bestimmung sehr allgemein. Offen bleibt, ab welchem Zeitpunkt der Verlauf der Erziehung und Bildung als optimal bewertet werden kann und was als pädagogische Handlung verstanden wird und von welcher Person diese ausgehen soll.

Mähler (2008) präzisiert diese Ausführung, indem hier der Fokus auf die Entwicklung der Persönlichkeit gelegt wird. Demnach umfasst Förderung die „Beeinflussung von Entwicklung im Sinne eines intendierten Eingreifens in das Entwicklungsgeschehen“ (ebd., S. 64). Hanke und Hein (2008) erweitern neben der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung um den Aspekt Leistungsförderung und versuchen erstmals, eine Zielperspektive der Förderung aufzuzeigen. Förderung wird hier verstanden als

„ein „Weiter-nach-vorn-bringen“ in der individuellen Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung eines jeden Kindes bzw. Jugendlichen. Ziel ist die Befähigung der Heranwachsenden, ein selbstbestimmtes Leben in einer freien und solidarischen Gesellschaft führen und ihre Lebensperspektiven erweitern zu können.“ (Hanke & Hein, 2008, S. 390, in Anlehnung an das Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 1).

Rechter (2011) bezieht zusätzlich die Förderung des Lernens mit ein und versteht unter Förderung alle Maßnahmen, „die zur Unterstützung des individuellen Lernfortschritts und der Persönlichkeitsentwicklung dienen“ (ebd., S. 23). Eine Zielbestimmung der Förderung bleibt auch hier ungeklärt.

Zusammenfassend lässt sich aus den hier zusammengetragenen Definitionen von Förderung ableiten, dass Förderung die Unterstützung der eigenen Persönlichkeits-, Lern-, und Leistungsentwicklung durch einen Außenstehenden impliziert, dessen Aufgabe und Ziel es ist, die Entwicklung innerhalb dieser Bereiche optimal zu unterstützen, sodass das bestmögliche Ergebnis für die zu fördernde Person erreicht werden kann. Offen bleibt in diesem Zusammenhang, an welchen Kriterien die erreichten Ziele oder Entwicklungsschritte gemessen werden sollen, beziehungsweise was in diesem Kontext als optimale Entwicklung verstanden werden kann. Fortführend stellt sich die Frage, ob die eigenen Kompetenzen als Bezugsrahmen dienen oder vielmehr die auf-

erlegten Normen und Werte der Gesellschaft, in denen auch die Bildungsstandards angesiedelt werden können. Trotz dieser offenen Fragestellungen kann als Gemeinsamkeit dieser Definitionsansätze und als Grundvoraussetzung der Förderung der Bereich der Diagnostik abgeleitet werden. Die Berücksichtigung und Eruiierung der Ausgangslagen des Einzelnen scheint ein notwendiger Schritt zu sein, um Ansätze, an denen Förderung beziehungsweise Fördermaßnahmen anknüpfen sollten, entwickeln zu können.¹¹ Welche Bedeutung der diagnostischen Kompetenz im Förderprozess zukommt, wird im weiteren Verlauf noch detaillierter erläutert werden.

Da Förderung im Rahmen individueller Förderung nicht losgelöst vom Zusatz „individuell“ erfolgen soll, gilt es, diesen Bestandteil des Terminus ebenso näher zu erfassen. Nach Tenorth und Tippelt (2007) wird dieses Adjektiv dann vorgeschaltet, wenn deutlich gemacht werden soll, dass etwas unter Berücksichtigung einer bestimmten Person, in diesem Fall der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin, erfolgen soll. Die Zuschaltung des Terminus ‚individuell‘ suggeriert eine Besonderheit im Rahmen von Fördersettings. Hierbei ist jedoch herauszustellen, dass sich die Individualität nicht auf die Sozialform bezieht, sondern auf die „individuellen Ausprägungen der Entwicklung von Kompetenzen bei den Lernenden und daraus resultierenden individuellen Zielsetzungen und weiterführenden Lernwegen“ (Hoffmann & Hartmann-Kurz, 2012, S. 16) ausgerichtet ist. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Förderkonzeptionen sollten dementsprechend Eigenschaften und Merkmale des Individuums Berücksichtigung finden und an diesen ausgerichtet werden. Somit impliziert dieser Zusatz auch, dass jegliche Förderbemühungen in den lebensweltlichen Kontext der Förderperson eingebettet werden sollten.

Kunze (2009) greift in ihrer Definition die wesentlichen Merkmale der Förderung und des beschreibenden Zusatzes der Individualität auf. Sie definiert individuelle Förderung als

„alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern [...], 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“ (Kunze, 2009, S. 19).

Diese Definition, welche circa drei Jahre nach der gesetzlichen Verankerung individueller Förderung im Schulgesetz NRW verfasst wurde, liefert zunächst einen ersten Ansatz, bleibt jedoch auch nahezu unspezifisch. Demzufolge sind alle Handlungen, die

¹¹ Weitere Erläuterungen zur Bedeutung der Diagnostik im Förderkontext bei van Ophuysen & Lintorf (2013) und im weiteren Verlauf dieser Arbeit.

Schülerinnen und Schüler unterstützen, als individuelle Förderung zu verstehen, wenn ihre Lernvoraussetzungen und weitere individuelle Lernfaktoren dabei berücksichtigt werden. Ein definitorischer Ansatz, der für schulische Akteure nicht greifbar machen lässt, welche Handlungen davon eingeschlossen werden und welche Praktiken dafür nützlich sein können. Auch eine Zielperspektive wird in dieser Definition nur auf die Unterstützung des Lernens gegeben. Ausmaß und Vergleichsnormen werden in diesem Zusammenhang nicht benannt.

Einen weiteren Ansatz zur definitorischen Bestimmung individueller Förderung nimmt Graumann (2008) vor und geht in ihren Ausführungen dezidiert auf die Aufgaben der Lehrkräfte ein, indem sie herausstellt, dass

„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“ (Graumann, 2008, S. 21-22).

Demzufolge obliegt es vornehmlich der Lehrkraft, die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu identifizieren und ihnen die Unterstützung zukommen zu lassen, die sie für die Reduzierung von Schwächen benötigen. Ähnlich wie bei Kunze (2009) bleiben jedoch auch hier die Fragen nach der inhaltlichen Gestaltung weiterhin unbeantwortet. Auch Fischer, Mönks und Westphal (2008) reihen sich in den Definitionsdiskurs ein und fassen individuelle Förderung als

„die Anpassung des Forder-Förder-Angebotes der [...] schulischen Umwelt an die kognitiven, sozialemotionalen und psycho-motorischen Forder-Förder-Bedürfnisse des Kindes und Jugendlichen mit dem Ziel ihrer optimalen Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 1).

Dieser Erklärung zufolge ist die individuelle Förderung als Aufgabe der ganzen Schule anzusehen, die dahingehend der individuellen Förderung Rechnung tragen kann, indem sich die Angebote auf die Forder- und Förderbedürfnisse der Kinder ausrichten. Neben unterschiedlichen Bereichen, die es zu fördern gilt, wird in dieser Definition neben der Entfaltung von Begabungen auch die Entwicklung der Persönlichkeit aufgenommen.

Die Gemeinsamkeit der vorgestellten Definitionen ist nahezu offensichtlich: Der Fokus individueller Förderung liegt nicht nur auf der Kompensation von Defiziten, sondern auch auf der Förderung von Stärken. Dabei ist das Individuum als Einheit zu betrachten, dessen Leistung, Persönlichkeit und Lernfähigkeit durch entsprechende Maßnah-

men es zu unterstützen gilt. Die Identifizierung von Stärken und Schwächen sowie die Realisierung der Förderung und die Begleitung der Prozesse obliegen hierbei vornehmlich den Lehrkräften. In diesen Definitionsansätzen werden viele Handlungsfelder thematisiert, ohne sie direkt zu nennen. Diagnostik, Förderplanung und Evaluation werden innerhalb dieser Beschreibungen aufgenommen, jedoch wird in keiner der aufgeführten Definitionen Aufschluss darüber gegeben, wie dies erfolgen kann und was die individuelle Förderung besonders von dem allgemeinen Auftrag von Unterricht und Lehren abgrenzt. Auch wird nicht dargelegt, was das Spezifikum an einer individuellen Förderung ist und was schulische Akteure leisten müssen, um diesen Auftrag zu erfüllen. Der Auftrag, Schwächen zu reduzieren und Stärken aufzubauen lässt einen zu großen Deutungsspielraum, sodass eine Schärfung des Begriffs der individuellen Förderung und Hinweise zur Gestaltung und Umsetzung aufgenommen werden müssen, wenn gewährleistet sein soll, dass schulische Akteure dieser Forderung entsprechen.

Maykus (2006) versucht, diese Lücke zu schließen, indem er in der individuellen Förderung eine besondere Art der Förderung sieht, mit der unterschiedliche Implikationen verbunden sind, die sich eben erst durch die begriffliche Verbindung ergeben. Maykus (2006) zufolge ist die konzeptionelle Implikation der individuellen Förderung korrektiv und zielt nicht auf eine Standardisierung von Kompetenzzielen ab. Die Besonderheiten der Lernenden sowie ihre Lebenskontexte verlangen lebensweltorientierte Konzepte, welche an diese angepasst sein sollten (vgl. ebd.). Als methodische Implikation benennt Maykus (2006), dass im Rahmen individueller Förderung alle pädagogischen Interventionen ausreichend differenziert und so arrangiert sein sollten, dass der individuelle Kontext der Schülerinnen und Schüler stetig einbezogen werden kann. Die dritte Implikation bezieht sich auf die Organisationsebene. Hierunter ist das Vorhandensein eines gut ausgebauten Systems an Förderangeboten, Förderpersonen und Fördersettings zu verstehen. Des Weiteren verlangt individuelle Förderung nach Maykus (2006) von allen Beteiligten ein Wissen und den sicheren Umgang mit Diagnostik, Bildungsplanung und Lebensweltorientierung und „mithin die Fähigkeit, eine „Praxis der Schnittstellen“ zu realisieren, die die Konturen der jeweiligen professionellen Handlungskontexte trotzdem wahr“ (ebd., S. 103).

Abschließend kann aus dem Definitionsdiskurs zusammengefasst werden, dass die individuelle Förderung im Kontext Schule und Unterricht primär auf Handlungen ausgerichtet ist, die mit der Absicht erfolgen, Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern. Zielgruppe sind hierbei alle Schülerinnen und Schüler, sowohl leistungsschwache und leistungsstarke als auch Schülerinnen und Schüler des Leistungsmittelfeldes. Des

Weiteren geht aus den Definitionsansätzen hervor, dass die Diagnose der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler jeweils den Ausgangspunkt der Förderplanung bilden und sich auf die Bereiche Diagnose von Lernvoraussetzungen, Leistungsstand und lebensweltlichen Kontext beziehen sollte. Das Ziel, das mit der individuellen Förderung verfolgt wird, besteht den Ausführungen zufolge darin, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ihre Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen zu stärken, festigen, aus- und aufzubauen, ungeachtet ihrer sozialen, persönlichen und intellektuellen Lage. Im Fokus stehen die Persönlichkeits-, Lern-, und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, die es in dem Maße zu fördern gilt, dass gesellschaftliche, bildungs- und schulpolitische Standards erreicht werden können. Als ein weiteres Ziel der individuellen Förderung kann die Befähigung zum eigenständigen Lernen und Arbeiten angeführt werden. Damit diese Ziele jedoch erreicht und eine Förderung dementsprechend umgesetzt werden können, impliziert dies ebenfalls Veränderungen. Es gilt folglich, das eigene Handeln als Lehrperson darauf auszurichten, das wiederum durch Veränderungen auf organisationaler Ebene unterstützt werden kann.

Abgrenzung zu synonym verwendeten Begrifflichkeiten

Diese differenzierte Darstellung von Definitionen und die Bearbeitung der begrifflichen Bestandteile können dazu beitragen, ein Verständnis von individueller Förderung zu entwickeln, dennoch werden oftmals aufgrund einer fehlenden einheitlichen Definition andere Ansätze zur Schul- und Unterrichtsgestaltung synonym mit der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern verwendet. Dabei handelt es sich vielmehr um Bestandteile individueller Förderung. Bereits Solzbacher (2009), Rechter (2011) und Glesemann und Porsch (2013) haben diese begriffliche Trennung in ihren Definitionsdiskursen aufgenommen, sodass nachfolgend vor allem die Konzepte näher in den Blick genommen werden sollten, die wichtige Bestandteile individueller Förderung darstellen.

Sobald individuelle Förderung als Umgang mit Heterogenität diskutiert wird, wird in diesem Zusammenhang oftmals der Begriff der Differenzierung eingebracht. Dies liegt insofern nahe, als das die

„Differenzierung in institutionalisierten Lernprozessen wie z.B. in der Schule [...] die zeitweilige Auflösung einer größeren und formal zusammengehörigen Gruppe von Lernenden zugunsten kleinerer homogener Gruppen [bedeutet]. Damit soll die Heterogenität der Großgruppe schul- und unterrichtsorganisatorisch berücksichtigt werden und sich individuelle Eigenschaften von Lernenden bei der Organi-

sation, Planung und Durchführung von Unterricht besser mit den Anforderungen der Bildungsinstitution in Einklang bringen lassen.“ (Riedl, 2008, S. 1).

Riedl (2008) beschreibt in dieser Ausführung zur Differenzierung schulorganisatorische Lösungen. Dabei kann die Differenzierung sowohl schulorganisatorisch als auch didaktisch-methodisch vollzogen werden (vgl. ebd.). Diese unterschiedlichen Varianten werden mit den Zusätzen der äußeren und inneren Differenzierung umschrieben und voneinander getrennt, können jedoch Bestandteil des anderen sein.

Die äußere Differenzierung kann dementsprechend nach Paradies und Linser (2001) als erste Ebene der Differenzierung beschrieben werden. Unter der äußeren Differenzierung werden Maßnahmen subsumiert, die darauf ausgerichtet sind, eine Gruppe anhand zuvor festgelegter Kriterien wie zum Beispiel nach Alter, Geschlecht oder Interessenlage einzuteilen (vgl. Paradies & Linser, 2001). Ziel dieser Splittung liegt in der Homogenisierung der Gruppe hinsichtlich eines Merkmals. Das Bedürfnis nach einer äußeren Differenzierung und damit verbunden nach einer Homogenisierung ist nach Ansicht von Paradies und Linser (2001) durch „die kulturellen und bildungspolitischen Traditionen unserer Gesellschaft weitestgehend vorgegeben und individuell kaum zu verändern“ (ebd. S. 34). Maßnahmen äußerer Differenzierung erfolgen zumeist auf der Grundlage bildungsadministrativer Entscheidungen durch Akteure oder die Schule als Institution selbst.

Die innere Differenzierung konstatieren Paradies und Linser (2001) dementsprechend als zweite Ebene der Differenzierung und umfasst den Autoren zufolge Prozesse nach der Konstitution von Lerngruppen, die durch die Schritte der äußeren Differenzierung vorgenommen werden. Durch die innere Differenzierung wird das Ziel verfolgt, innerhalb der durch Homogenität geprägten Gruppenkonstellationen die Individualitäten zu eruieren. Dieser Prozess wird als innere Differenzierung oder als Binnendifferenzierung umschrieben. Nach Paradies (2009) ist die Binnendifferenzierung

„eine individuelle oder gruppenspezifische Passung der Unterrichtsinhalte und Lernarrangements an die Interessen, Kompetenzen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (Interessen- und Wahldifferenzierung), an unterschiedliche didaktische, methodische, pädagogische oder pragmatische Prinzipien (schulorganisatorische Differenzierung), an lernspezifische Kriterien wie Entwicklungsstand, Lernvoraussetzungen, Leistungsfähigkeit und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler“ (Paradies, 2009, S. 65).

Der differenzierte Unterricht kann als Bestandteil der inneren Differenzierung und zugleich als eine Bedingung auf dem Weg zur individuellen Förderung angesehen wer-

den. Differenzierter Unterricht beinhaltet alle vorgenommenen Differenzierungen innerhalb einer Lerngruppe oder Klasse (vgl. Kunze, 2009). Aufgaben können beispielsweise soweit differenziert und damit verbunden auch individualisiert werden, solange die Ziele und Inhalte nicht zu weit von den Inhalten und Zielen der anderen Schülerinnen und Schüler abweichen.

Das individualisierte Lernen geht im Gegensatz zum differenzierten Unterricht noch einen Schritt weiter und zielt auf eine Abstimmung von Inhalten, Zielen und Methoden auf das Individuum hin ab (vgl. ebd.). Auf eine synonyme Verwendung der Begriffe des individualisierten Lernens und des selbstständigen Lernens sollte grundlegend verzichtet werden, da der Grad der Selbstständigkeit im Zuge des individualisierten Lernens durchaus variieren kann, da die Selbstständigkeit nicht als primäres Ziel dieses Ansatzes zu verstehen ist (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Abgrenzung zur individuellen Förderung lässt sich herausstellen, dass hier die Perspektive eine bedeutende Rolle spielt. Demzufolge wird die individuelle Förderung von außen initiiert und ist somit auf die Perspektive der lehrenden Person angewiesen (vgl. ebd.). Individualisiertes Lernen hingegen geht vom Lernenden aus, welches impliziert, dass eine Förderung ausgeschlossen ist, da niemand sich selbst fördern kann (vgl. ebd.).

Neben der Differenzierung in all ihren Facetten und dem individualisierten Lernen, ist der Begriff der Individualisierung ein weiteres häufig verwendetes Synonym individueller Förderung. Der Begriff der Individualisierung hat seinen Ursprung in der Soziologie und bezeichnet einen gewissen Grad an Freiheit, welcher hier auf die Gestaltung der eigenen Lebensumstände und Lebensentwürfe bezogen ist (vgl. Hurrelmann, 2007). Überträgt man dieses Verständnis von Individualisierung auf den schulischen Kontext, so kann darunter unter anderem die Freiheit bezüglich der Wahl zwischen den unterschiedlichen Schulangeboten gefasst werden. Auch wenn es zunächst nicht Schülerinnen und Schüler allein sind, welche eine für sie geeignete Schulform auswählen, sondern diese Verantwortung zunächst in den Händen der Erziehungsberechtigten liegt, haben die Schülerinnen und Schüler zu einem späteren Zeitpunkt die Wahl hinsichtlich der zu vertiefenden Lerninhalte oder Neigungsfächer.

Individualisierung aus dem Blickwinkel der Schulpädagogik betrachtet, ist zudem in besonderem Maße auf den Unterricht und die Lernprozesse ausgerichtet. Nach Prenzel (1999) wird die Individualisierung als „didaktische Maßnahme“ (ebd., S. 270) verstanden, „die auf effizientes, ökonomisches und selbstverantwortetes Lernen abzielt“ (ebd., S. 270). Den vorliegenden Definitionen zufolge umfasst Individualisierung die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, ausgerichtet am Individuum, und ist somit

zugleich Unterrichtsprinzip (vgl. Paradies & Muster-Wäbs, 2010), wobei Individualisierung aus zwei Perspektiven zu betrachten ist (vgl. Erhardt, 2013): Aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive geht es darum, welche Wahlmöglichkeiten gegeben werden und inwieweit ihnen Mitbestimmungsrecht beispielsweise hinsichtlich der Wahl und Reihenfolge der Bewältigung der Aufgaben gegeben wird (vgl. Helmke, 2013). Als zweite Perspektive ist der Blickwinkel der Lehrkräfte anzuführen: Aus Sicht der Lehrenden geht es bei der Individualisierung darum, den Unterricht auf die individuellen Lernvoraussetzungen auszurichten (vgl. ebd.). Dies umfasst neben der Festlegung von Zielen die Diagnostik und darauf ausgerichtet, entsprechende Lernangebote bereitzustellen (vgl. ebd.). Letztlich wird mit Maßnahmen von Individualisierung das Ziel verfolgt, die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen, um so eine passgenaue Förderung von Kompetenzen und Leistungen zu ermöglichen (vgl. Wiebke, 2011; Beutel, 2013).

Durch die inhaltliche Trennung von oftmals synonym verwendeten Begrifflichkeiten, hinter denen weitere Konzeptionen stehen, werden wichtige Facetten und Unterscheidungsmerkmale deutlich, die in den bisherigen vorherrschenden Definitionen individueller Förderung nur am Rande zum Tragen kommen. Individuelle Förderung ist letztlich als ein komplexes Konstrukt zu verstehen, welches sich aus diesen vielfältigen Komponenten wie Differenzierung und Gestaltung individualisierender Unterrichtsformen zusammensetzt und letztlich in der Individualisierung von Lernprozessen das höchste Maß erreichen kann.

2.4.2 Zielperspektive individueller Förderung – im Spannungsfeld von Unterstützung und Selbstregulation

Aus den unterschiedlichen Ausführungen zum Verständnis von individueller Förderung sind grobe Zielrichtungen bereits ersichtlich. So geht es zum einen um die Entwicklung von Kompetenzen auch im Sinne einer Stärkung von Leistungen und zum anderen um die Befähigung von Schülerinnen und Schülern, Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen. Letzteres Ziel lässt sich dem Ansatz des selbstregulierten Lernens zuordnen. Schülerinnen und Schüler sollen als aktiver Lerner angesehen werden, wodurch zum einen ein strategischer Ansatzpunkt für die individuelle Förderung erschlossen und zum anderen nach Klieme und Warwas (2011) in diesen selbstregulatorischen Fähigkeiten von Lernenden ein entscheidender Faktor hinsichtlich der Wirksamkeit von Förderung gesehen werden kann:

„Selbstreguliertes Lernen kann somit als ein wichtiges Ziel von individueller Förderung angesehen werden. Die individuelle Förderung entfaltet dabei ihre Wirkung auf die Lernprozesse der Lernenden mediert, also indirekt vermittelt, über die selbstregulatorischen Fähigkeiten der Lerner.“ (Klieme & Warwas, 2011, S. 6).

Allgemein betrachtet, ist selbstreguliertes Lernen

„eine Form des Lernens, bei der eine Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“ (Schiefele & Pekrun, 1996, S. 258).

Seinen Ursprung findet das Konzept in der pädagogischen Psychologie und beruht auf „[...]einem flexibel einsetzbaren Repertoire von Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung sowie zur Überwachung der Angemessenheit und des Erfolges der eigenen Lerntechniken und Strategien“ (Artelt, Baumert & McElvany, 2003, 131). Modelle bezüglich des selbstregulierten Lernens gehen der Annahme nach, dass die Selbstregulation des Lernens als interdependentes Gefüge zwischen kognitiven, metakognitiven¹² und motivationalen Aspekten zu verstehen ist (vgl. Boekarts, 1999; Artelt, Demmrich & Baumert, 2001). Die Wahl geeigneter kognitiver Strategien ist essentiell, um die Qualität der selbstregulierten Prozesse zu erfassen (vgl. Boekarts, 1999, S. 448). Es gilt, Lernstrategien auszuwählen, diese entsprechend so zu kombinieren und koordinieren (vgl. Otto, Perels & Schmitz, 2011), wie sie für die Bearbeitung der vorliegenden Aufgaben angebracht erscheinen. Metakognitive Strategien sind hingegen unabdingbar, um den eigenen Lernprozess zu steuern und die eigene Arbeit reflektieren zu können (vgl. Levin & Arnold, 2006), aber auch um das Wissen darüber abzurufen, welche Strategien Erfolg versprechend waren und welche für die Anforderungen der Aufgaben geeignet erscheinen. Zu den wichtigen Lernstrategien zählen hier Strategien der Planung, Überwachung, Steuerung und Evaluation (vgl. Bastian & Merziger, 2007). Die Regulation des Selbst geht ebenso mit der Kontrolle der eigenen motivationalen Prozesse einher. Darunter sind Fähigkeiten subsumiert, wie die eigene Motivation, aber auch die Fähigkeit Erfolge und Misserfolge entsprechend verarbeiten zu können (vgl. ebd.).

Selbstreguliertes Lernen im schulischen Kontext kann jedoch nur stattfinden, wenn die dazu nötigen Prozesse durch die Lehrkräfte und die vorherrschenden Rahmenbedingungen in der Schule unterstützt werden (vgl. ebd.). Schülerinnen und Schüler sollten

¹² Metakognition oder auch metakognitive Aspekte beinhalten die Fähigkeit, über das eigene Denken nachzudenken, die eigene Arbeit reflektieren und diese Prozesse im Anschluss optimieren zu können (Levin & Arnold, 2006).

in diesem Zusammenhang die Lehrkräfte als Unterstützer der eigenen Lernprozesse wahrnehmen. „Somit ist Fremdregulation“ durch die Lehrkraft „als Angebot zu verstehen, das Schüler(innen) für die Selbstregulation ihres Lernprozesses annehmen können.“ (Bastian & Merziger, 2007, S. 9). Boekarts (1999) unterscheidet hierbei in interne, externe und geteilte Regulation. Nach dieser Unterscheidung können Schülerinnen und Schüler ihr Lernen intern regulieren, wenn sie dazu fähig sind, sich selbst Lernziele zu setzen und keinerlei Hilfe von außen benötigen, um geeignete Lern- oder Problemlösestrategien auszuwählen. Ist dies nicht der Fall, benötigen sie Hilfestellungen in Form von externen Regulationen. Die Form der geteilten Regulation findet dementsprechend dann statt, wenn sowohl interne als auch externe Regulationen zum Tragen kommen (ebd.). Vor diesem Verständnis wird die Bedeutung der Lehrer-Rolle als Unterstützer besonders deutlich und die Grundzüge der individuellen Förderung treten hierbei hervor: Die unterstützende Wirkung, initiiert durch eine außenstehende Person, kombiniert mit Möglichkeiten des eigenständigen Lernens und Arbeitens, ausgerichtet an vorhandenen Kompetenzen.

Wie bereits die gesamte Thematik der individuellen Förderung in der Reformpädagogik Berücksichtigung fand, spielte auch das selbstregulierte Lernen bereits unter anderem im reformpädagogischen Ansatz von Maria Montessori eine bedeutende Rolle, wodurch die Vermutung naheliegt, dass sich seit dieser Epoche eine enge Verbindung der Bereiche individueller Förderung und selbstregulierten Lernens abzeichnete.

Die Selbstregulation des Lernens steht so zwischen zwei Positionen: Absolute Autonomie des Lernens auf der einen Seite, welches sich schon allein durch die Grundzüge des Schulsystems ausschließt, und der vollkommenen Fremdsteuerung auf der anderen Seite, welche ein ertragreiches Lernen nahezu unmöglich macht.

„Die Gestaltung von Prozessen, in denen Schülerinnen und Schüler Selbstregulation lernen, erfordern eine besondere Haltung, in der der Lehrende am Lernen des einzelnen Schülers interessiert ist und darüber so in einen Dialog eintritt, dass eine am Individuum und der Sache orientierte Unterstützung möglich wird.“ (Bastian & Merziger 2007, 11).

Bastian und Merziger (2007) betonen hier einen wichtigen Aspekt, der im Zusammenhang mit der Zielperspektive des selbstregulierten Lernens eine entscheidende Rolle spielt: Die Veränderung des Handlungs- und Rollenverständnisses der Lehrperson wird vorausgesetzt, um das Ziel, die Vermittlung selbstregulatorischer Fähigkeiten, zu erreichen. „Die Lehrperson übernimmt dabei zunächst die metakognitive Steuerung des Lernens der Lernenden, die aber sukzessive auf diese übergehen soll.“ (Rabenstein,

2009, S. 25). Die Komplexität individueller Förderung tritt in diesem Zusammenhang deutlich hervor. Um den unterschiedlichen Zielsetzungen individueller Förderung auf unterrichtlicher Ebene entsprechen zu können, müssen eigene Rollen- und Handlungsmuster überdacht, Unterricht verändert und „[...] Schülervorstellungen über ihr Lernen, die Lernerfahrungen und insbesondere die Funktion von Selbst- und Fremdre- gulation für das Lernen [...]“ (Bastian & Merziger, 2007, S. 9) vergegenwärtigt werden. Damit gehen Handlungsaufträge an die Lehrenden einher, die insbesondere den Un- terricht, das Lehren und Lernen betreffen. Den Unterricht gilt es demzufolge im Span- nungsfeld von Unterstützung und Selbstregulation durch den Lernenden zu realisieren.

2.5 Individuelle Förderung aus schulpädagogischer Perspektive

Dem zuvor geführten Definitionsdiskurs zur individuellen Förderung und der damit ein- hergehenden Benennung wichtiger Gestaltungsbereiche ist zu entnehmen, dass die individuelle Förderung vielerlei Ansätze, die sich unter Maßnahmen der Individualisie- rung und Differenzierung subsumieren lassen, in sich vereint und verdeutlicht zugleich die Komplexität sowie die damit verbundene fortwährende begriffliche Unschärfe dieser Forderung. Dennoch, oder eben wegen einer positiv konnotierten und gleichzeitiger inhaltlichen Offenheit, ist die individuelle Förderung zentraler Bestandteil des Diskurses um die Frage nach Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts (vgl. u.a. Helmke, 2003; Meyer, 2004). Die Begründung der Aufnahme individueller Förderung in diese Debat- ten lässt sich hier in der Forderung selbst finden. Jegliche (unterrichtliche) Bemühun- gen, deren oberstes Ziel in der Individualisierung von Lernprozessen liegt, bei gleich- zeitiger zugesicherter Hilfestellung durch die Lehrenden, lassen sich in Bezug auf die Frage, ob dies zur Qualität von Unterrichtsprozessen beiträgt, nur positiv bewerten. Ein Unterricht, der sich an dem Individuum orientiert, nicht an den Mittelköpfen ausgerich- tet ist und darüber hinaus differenzierende sowie weitere lernunterstützende Angebote aufweist und offen für eine individuelle Gestaltung von Lernprozessen ist, gilt in vielen bildungs- und schulpädagogischen Diskussionen als anzuvisierendes Ziel (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird ausgehend vor diesem Hintergrund die Frage, was guten Unterricht ausmacht, kurz umrissen, um letztlich die individuelle Förderung als Qualitätskriterium zu verorten (Kap. 2.5.1). Basierend auf einem Verständnis guten Unterrichts wird da- rauf aufbauend der Blick auf die unterrichtlichen Prozesse gelenkt, indem insbesonde- re dargestellt wird, inwiefern der formulierte Handlungsauftrag einer individuellen För- derung von Schülerinnen und Schülern bereits in den bekanntesten didaktischen Mo- dellen Berücksichtigung findet (Kap. 2.5.2).

Die Gestaltung von Unterricht, die Reflexion von Prinzipien zur Unterrichtsgestaltung und die Entwicklung von Unterrichtsmodellen sind zentrale Themen und Forschungsfelder der Schulpädagogik, die sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zuordnen lässt (vgl. Tillmann & Wischer, 2006 in Anlehnung an Keck & Sandfuchs, 1994). Demzufolge ist die Frage nach einer Unterrichtsgestaltung unter der Maßgabe einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern obligatorischer Bestandteil schulpädagogischer (Fach-)Diskurse. Da die Unterrichtsgestaltung vornehmlich in den Händen der Lehrkräfte liegt, werden nach der Auseinandersetzung mit den didaktischen Modellen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, Herausforderungen und notwendige Kompetenzen für Lehrkräfte erörtert (Kap. 2.5.3).

2.5.1 Individuelle Förderung als Merkmal von Unterrichtsqualität

Unterrichtsqualität stellt nach Clausen (2002) ein Metakonstrukt dar, bei welchem die Optimierung des schulischen Lernens im Fokus steht und mehr als nur Beschreibungen von Qualitäten umfasst. Nach Weinert, Schrader und Helmke (1989) ist Unterrichtsqualität „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das als Ganzes oder durch einzelne Komponenten die substantielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistung erlaubt“ (ebd. S. 899). Während hier die Unterrichtsqualität auf die Leistungen beschränkt wird, zieht Einsiedler (2002) noch weitere Aspekte hinzu und nimmt vertiefend die Prozesshaftigkeit mit auf. Er definiert Unterrichtsqualität als

„[...] Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als „Bedingungsseite“ (oder Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele („Kriterienseite“ oder Produktqualität) positiv auswirken, wobei die Kriterienseite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt ist und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen geleitet ist“ (ebd., S. 195).

Beide Definitionen beschreiben wesentliche Grundzüge von Unterrichtsqualität und können somit jeweils für sich stehen oder auch in Verbindung gebracht werden, als Ergänzung der jeweils anderen Definition (vgl. Meyer, 2004). Neben der Bestimmung, was unter Unterrichtsqualität zu fassen ist, sind aus diesen definitorischen Ansätzen im Laufe der Zeit vielfältige Kriterienkataloge entstanden, die wesentliche Merkmale guten Unterrichts zusammentragen (vgl. Slavin, 1997; Brophy, 1999; Helmke, 2009; Meyer, 2004). Diese Merkmale basieren weitgehend auf empirischen Befunden und sollen dazu genutzt werden, die Qualität des Unterrichts bestimmen zu können (vgl. Haag & Streber, 2014). Ziel aller dieser Qualitätskriterien, die in unterschiedlicher inhaltlicher Tiefe und Anzahl existieren, ist die Verbesserung der Unterrichtsqualität mit der Perspektive, die unterrichtlichen Prozesse und letztlich die Leistungen der Schülerinnen

und Schüler zu verbessern. Die individuelle Förderung wird in diesem Zusammenhang in diversen Merkmallisten guten Unterrichts als ein wesentliches Kriterium geführt (vgl. Haag & Streber, 2014).

So ist das Kriterium sowohl bei Meyer (2004) als auch bei Helmke (2009) eines der zentralen Kriterien guten Unterrichts, welches mit der Herleitung einer eigenen Definition einhergeht. Für Meyer (2004) bedeutet individuelle Förderung,

„[...] jeder Schülerin und jedem Schüler (1) die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches und intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln (2) und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Sozialkompetenz)“ (Meyer, 2004, S. 97-98).

Dieses Verständnis individueller Förderung ähnelt den zuvor erläuterten Definitionen individueller Förderung und hebt gleichsam hervor, dass es nicht allein um die Leistungsentwicklung geht, sondern, wie bereits in anderen Definitionen aufgenommen, auch um die Entwicklung weiterer – wie soziale oder emotionale – Kompetenzen. Insbesondere die Bedeutung der Hilfestellung durch externe Personen wird hier hervorgehoben, auf die auch bereits Brophy (1999) im Rahmen von Debatten um die Qualität von Unterricht und um die Bedeutung von Methodenvielfalt im Unterricht verwies und mit dem Begriff des ‚Scaffolding Students‘ Task Engagement‘ umschrieb (Brophy 1999, S. 23):

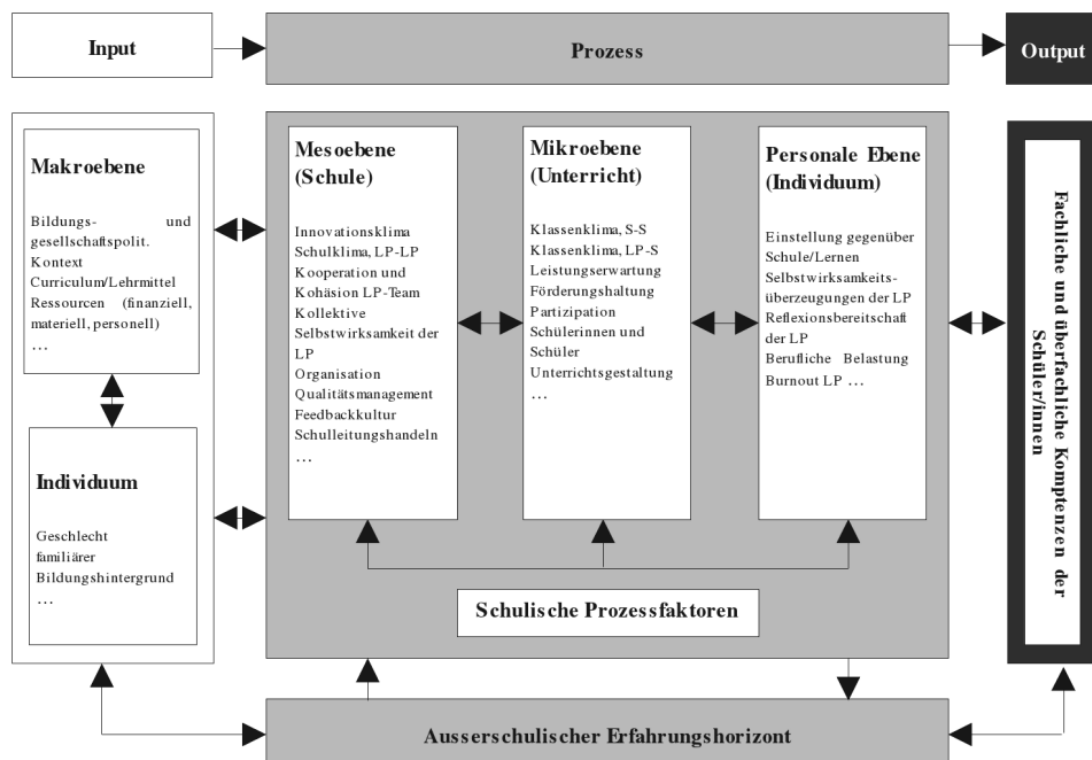
“This means preparing students for an activity in advance, providing guidance and feedback during the activity, and leading the class in post-activity reflection afterwards. In introducing activities, teachers should stress their purposes in ways that will help students to engage in them with clear ideas about the goals to be accomplished. Then they might call students‘ attention to relevant background knowledge, model strategies for responding to the task or scaffold by providing information about task requirements.” (Brophy, 1999, S. 23-24).

Gemeint ist demnach die Hilfestellung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft für eine produktive Beteiligung am Lernen in der Schule (vgl. ebd.). Zuteilwerden soll diese Unterstützung vornehmlich in unterrichtlichen Kontexten.

Doch auch wenn zunächst der Eindruck entstehen kann, dass die individuelle Förderung nur auf der Unterrichtsebene zu verorten ist, stellt bereits Helmke (2007) heraus, dass ein den Qualitätsmerkmalen und damit verbunden auch der individuellen Förderung entsprechender Unterricht nicht nur als Aufgabe der in den Unterrichtssituationen handelnden Akteure verstanden werden soll, sondern mehrdimensional gedacht und

konzipiert werden muss. Nach Böttcher (2002) hingegen realisiert sich „die Qualität von Schule [...] ganz wesentlich auf der Ebene des Unterrichts“ (ebd., S. 82), während Helmke (2007) und Ditton, Arnold und Bornemann (2002) herausstellen, dass eine „hohe Schulqualität [...] eine bedeutsame Voraussetzung für guten Unterricht“ (ebd., S. 375) ist und somit Schul- und Unterrichtsqualität in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen (vgl. Ditton, 2000). Vielfältige Faktoren wie die Rahmenbedingungen einer Schule haben demnach ebenso Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Halbheer & Kunz, 2011). Ditton (2000) entwickelte von diesem Verständnis ausgehend ein Mehrebenen-Modell, welches der Annahme folgt, dass „individuelle, unterrichtliche, schulische und kontextuelle Faktoren in einer komplexen wechselseitigen Verschränkung zu den resultierenden Wirkungen beitragen“ (Halbheer & Kunz, 2011, S. 39 in Anlehnung an Ditton, 2000, S. 76). Die Komplexität der Schule als Organisation wird jedoch erst unter Hinzunahme des Mehrebenen-Schemas von Fend (1998) deutlich, welcher eine Unterscheidung zwischen Mikro(Unterrichts)-, Meso(Schul)- und Makro(System)-Ebene vornimmt. Die Perspektiven von Ditton (2000) und Fend (1998) werden in einem Modell von Maag Merki (2003) vereint und modifiziert, indem zusätzlich auch überfachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern als Output aufgenommen werden (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Theoretisches Modell: Relevante Faktoren und Beziehungen in Schule und Unterricht im Hinblick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen von Schüler/innen (Maag Merki, 2003)



Veranschaulicht werden in diesem Modell die Komplexität guten Unterrichts und das dafür notwendige Zusammenspiel mehrerer Ebenen im Bildungs- und Schulsystem. Ein Umstand, der auch auf die Realisierung individueller Förderung zutrifft, da diese ein Merkmal der Unterrichtsqualität darstellt. Demzufolge müssen für die Erreichung des Ziels, der individuellen Förderung als Merkmal der Unterrichtsqualität entsprechen zu können, „die notwendigen Verfahren, Instrumente, Angebote und Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen und Handlungsfeldern von Schule ansetzen“ (Wischer, 2012, S. 58). Folglich ist die individuelle Förderung auf der einen Seite ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts und auf der anderen Seite nicht nur als reine Unterrichtsentwicklungsaufgabe, sondern auch als übergreifende Schulentwicklungsaufgabe zu verstehen.

2.5.2 Relevanz der Individuumzentrierung und Förderung in Modellen der Allgemeinen Didaktik

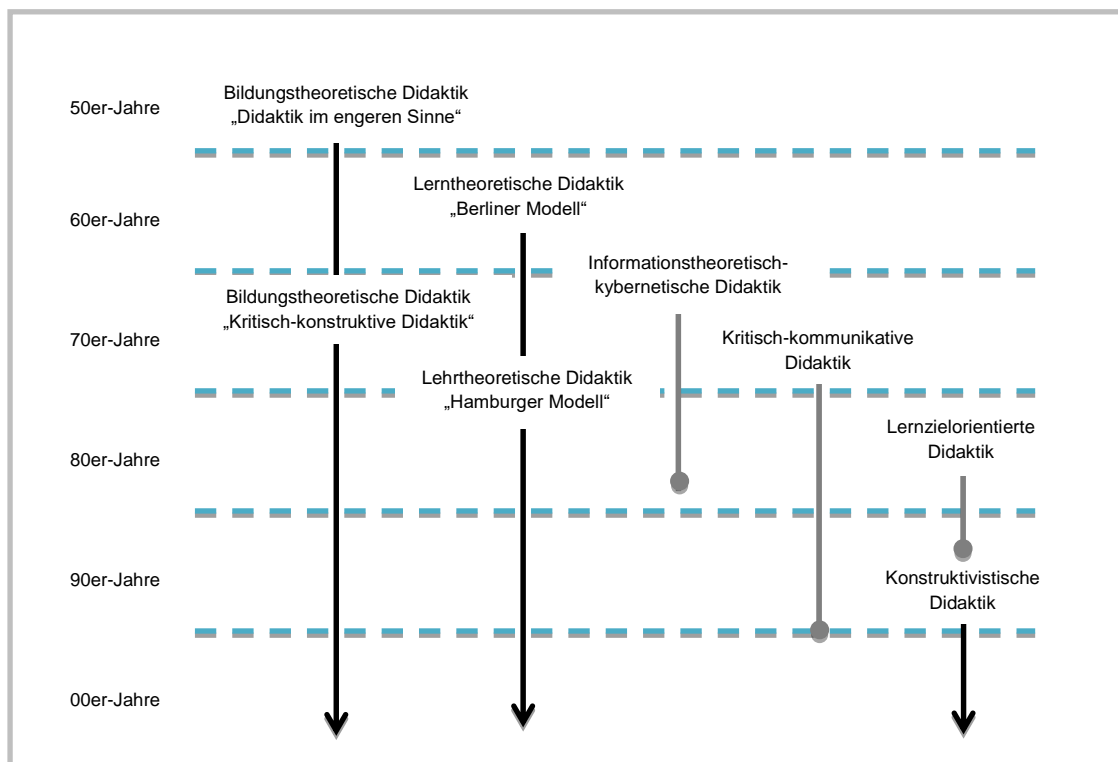
Dass die individuelle Förderung als Schul- und Unterrichtsentwicklungsaufgabe bezeichnet werden kann, konnte bereits aufgezeigt werden (vgl. Kap. 2.5.1). Nachfolgend soll der Fokus zunächst auf die Unterrichtsgestaltung gelegt werden, um nach dieser Auseinandersetzung wichtige Kompetenzen für Lehrkräfte in diesem Bereich ableiten zu können. Doch stellt sich fortwährend die Frage, wie Unterricht zu gestalten ist, um diesem Merkmal zu entsprechen und welche Kompetenzen auf Seite der Lehrerinnen und Lehrer gegeben sein müssen.

Die Allgemeine Didaktik ist seit vielen Jahren ein wichtiger Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zugleich ein eigenständiger Arbeitsbereich der Schulpädagogik (vgl. Trautmann, 2016). Die Erforschung und Gestaltung des Unterrichts ist das zentrale Arbeits- und Forschungsfeld der Allgemeinen Didaktik und rückt somit insbesondere Fragestellungen zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im unterrichtlichen Kontext in den Mittelpunkt (vgl. ebd.). Seit den 1950er Jahren sind vielfältige didaktische Modelle entwickelt worden, deren Ziel darin besteht, Ansätze und Erkenntnisse darüber zu liefern, wie (guter) Unterricht zu planen und zu gestalten ist und welche Aufgaben und Rollen in diesem Zusammenhang den unterschiedlichen Akteuren zuzuweisen sind. Viele der seit dieser Zeit entwickelten Modelle haben auch heute noch Gültigkeit, und die Entstehung dieser teilweise konträren Didaktikmodelle spiegelt letztlich den stetigen Wandel des deutschen Bildungs- und Schulsystems wider, der sich unter anderem durch neue Reformen und Aufträge, die an die Einzelschulen gestellt werden, zeigt. Einige der durch Reformvorgaben resultierenden neuen Aufgaben und Ansätze

tangieren insbesondere die Unterrichtsplanung und -gestaltung und werden so zu immanenten Bestandteilen und zentralen Fragestellungen der Allgemeinen Didaktik.

Mit dem Auftrag der Gewährleistung einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern verhält es sich ähnlich, da es sich auch hierbei um einen gezielten Auftrag auch an die Einzelschulen handelt, bei dem neben schulstrukturellen Überlegungen im Speziellen die Fragen im Zentrum stehen, welchen Stellenwert die individuelle Förderung bereits in den didaktischen Modellen einnimmt und wie das Lehren und Lernen und folglich der Unterricht unter diesem Gesichtspunkt zu gestalten ist. Nach Reich (2016) gehören neben der bildungstheoretischen Didaktik die Modelle der lern- und lehrtheoretischen sowie der konstruktivistischen Didaktik „[...]zu den klassischen Ansätzen, die sich deutlich aufgrund ihrer Theoriereichweite, Elaboriertheit und Wirkung in der Lehramtsausbildung gegenüber anderen hervorheben“ (Reich, 2016, S. 186). Es handelt sich hierbei um bedeutsame Didaktikmodelle, die im Arbeitsbereich der Allgemeinen Didaktik fortwährend diskutiert und innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung intensiv thematisiert werden (vgl. Abb. 2). Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend diese Modelle unter Hinzunahme der Fragestellung, inwiefern der Aspekt der individuellen Förderung in diesen bereits zum Tragen kommt, detaillierter betrachtet.

Abbildung 2: Überblick zu didaktischen Theorien (Lehner, 2009, S. 43)



Die bildungstheoretische Didaktik lässt sich als ältestes Didaktikmodell bezeichnen. Mitte der fünfziger Jahre entwickelte Wolfgang Klafki dieses didaktische Modell, dessen Kern die didaktische Analyse zur Unterrichtsvorbereitung bildet und insgesamt fünf Grundfragen beinhaltet (vgl. Klafki, 1963). Der Unterricht wird Klafkis Ansatz folgend sehr lehrkraftzentriert betrachtet, sodass die Effektivität des Unterrichts maßgeblich durch die Lehrkräfte und deren Wirksamkeit bestimmt wird (vgl. Haag & Streber, 2014). Das Ziel des Unterrichts liegt nach Klafki darin, zur Mündigkeit zu gelangen, welches vornehmlich durch die Auseinandersetzung mit ausgewählten und geeigneten Inhalten erfolgen sollte (vgl. Klafki, 1963). Die starke Ausrichtung von Klafki auf den Inhaltsbereich und die nachrangige und auch nur sehr oberflächliche Auseinandersetzung mit der Fragestellung nach geeigneten Methoden führte letztlich dazu, dass diese Didaktik als Didaktik im engeren Sinne gefasst wird (vgl. Jank & Meyer, 2009). Die Frage nach geeigneten Inhalten steht in enger Verbindung zu Klafkis Bildungstheorie. Nach Klafki ist Bildung kategoriale Bildung, die sich dadurch kennzeichnet, dass sich die Schülerinnen und Schüler aktiv verfügbares Wissen aneignen und durch diese Handlung wiederum die Wirklichkeit (neu) mitgestalten (vgl. Jank & Meyer, 2009). Diesem Bildungsverständnis folgend, legt Klafki indirekt den Fokus auf den/die Einzelschüler/in, der zu dieser Auseinandersetzung durch die Lehrkraft angeleitet werden muss. Für die Lehrkräfte bietet in diesem Kontext die didaktische Analyse den Zugang, um Inhalte auszuwählen, die als kategorial bildend bewertet werden können (vgl. ebd.). Klafkis erster Aufschlag für ein didaktisches Modell greift die Frage auf, welche Inhalte in den Horizont der Schülerinnen und Schüler gebracht werden müssen, damit Bildung mit dem Ziel der Mündigkeit stattfinden kann. Für die Erschließung sind in diesem Zusammenhang sowohl die Lehrkräfte verantwortlich, die entsprechende Inhalte auswählen müssen, die einer Bearbeitung im Unterricht würdig sind, als auch die Schülerinnen und Schüler, deren Aufgabe es ist, sich aktiv mit diesen Inhalten auseinanderzusetzen. Im Sinne einer individuellen Förderung sind bei Klafkis bildungstheoretischer Didaktik Grundzüge dieser erkennbar, es fehlt aber an der konkreten Beschreibung von Aufgaben der Lehrkräfte und der Aufnahme elementarer Bestandteile einer individuellen Förderung wie dem Bereich der Diagnostik und der Begleitung der Lernprozesse. Auch wenn Klafkis Modellentwurf vom Individuum ausgeht, bildet dieser nicht den zentralen Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung und -planung. Primär orientiert sich Klafki bei diesem Modell an den auszuwählenden Bildungsinhalten und stellt in diesem Zusammenhang die Lehrkraft und ihre Aufgaben zur Bestimmung der relevanten Bildungsinhalte in den Mittelpunkt.

Erst bei der Weiterentwicklung der bildungstheoretischen zur kritisch-konstruktiven Didaktik werden Grundzüge der Individualisierung von Lernprozessen und auch ein Aufbruch der bisher starken Lehrkraftzentrierung erkennbar. Bereits die Unterrichtsziele werden im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik erweitert und setzen den/ die Schüler/in und die zu erreichenden Kompetenzen in den Mittelpunkt. Das Unterrichtsziel der Müdigkeit wird um den Aspekt der Emanzipation ergänzt, für dessen Erreichen drei Grundfähigkeiten und deren Erlangen notwendig sind: Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidarität (vgl. Klafki, 1985). Nach Haag und Streber ist für ein Erreichen dieser Ziele ein anderes Verständnis von Lehren und Lernen notwendig, sodass es „[...] nun um selbstständiges, verstehendes und entdeckendes Lernen [...]“ (ebd., S. 74) im Unterricht geht. Ein Lernen nach diesem Verständnis entspricht in den Grundzügen dem Ansatz einer Individualisierung von Lernprozessen, dennoch wird innerhalb der Ausführungen von Klafki nicht explizit auf die Berücksichtigung des Individuums eingegangen.

Fortwährend bedeutend sind auch bei kritisch-konstruktiver Didaktik die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse, die innerhalb eines neu aufgestellten Perspektivenschemas um weitere Faktoren ergänzt wurde. Um der Kritik mangelnder Berücksichtigung einer methodischen Ausrichtung des Unterrichts Rechnung zu tragen, nahm Klafki den Aspekt der Unterrichtsmethoden in das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (1985) ebenso wie den Aspekt der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit des Lernerfolges auf. Auch wenn eine methodische Gestaltung des Unterrichts nicht differenzierter erläutert wird, wird jedoch ersichtlich, dass ein Umdenken hinsichtlich der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen stattgefunden hat. Durch die explizite Hinzunahme der Bedingungsanalyse in das Schema und durch die Erweiterung um den Aspekt der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit, werden wichtige Faktoren einer individuellen Förderung in Klafkis Modell integriert. Die individuellen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler werden als Faktoren aufgenommen, die es bei der Planung zu berücksichtigen gilt, und die Feststellung der Lernerfolge entspricht letztlich dem Anspruch, diagnostische Elemente bei der Unterrichtsplanung aufzunehmen. Einschränkung ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Klafki auf die Darstellung einer konkreten Unterrichtsplanung und -gestaltung, in der diese Aspekte integriert werden, verzichtet, sodass unter anderem für Lehrkräfte offenbleibt, wie Unterricht unter dieser Perspektive zu gestalten ist und welche Verfahren zur Feststellung der Leistungsstände geeignet sind. Einzig die Bedeutung der Binnendifferenzierung stellt Klafki (1985) in anderen Ausführungen heraus, indem er darauf verweist, dass ein Unterricht, der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rückt und den Anspruch einer individuali-

sierenden Gestaltung aufnimmt, nur durch Differenzierung erreicht werden kann. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass Klafkis Ansätze stark auf Individualisierung ausgerichtet sind und zum damaligen Zeitpunkt der Entwicklungen ein Thema aufgriff, welches für die heutige Schul- und Unterrichtsentwicklung handlungsleitend ist.

Fast zeitgleich mit der Entstehung der bildungstheoretischen Didaktik entwickelte Paul Heimann unter der Mitarbeit von Gunther Otto und Wolfgang Schulz ein lerntheoretisches Didaktikmodell, welches 1962 als Berliner Modell bekannt wurde. Der Ansatz von Heimann, Otto und Schulz stellt sich dem Modell von Klafki gegenüber, welches für die Begründer der lerntheoretischen Didaktik zu eng gefasst wurde und problematisierten in diesem Zusammenhang die starke Fokussierung Klafkis auf den Inhaltsaspekt (vgl. Riedl, 2004). Das Berliner Modell ist im Gegensatz zur didaktischen Analyse Klafkis ein Modell zur Unterrichtsplanung und -analyse (vgl. Schulz, 1965), dessen Kern ein Raster zur Strukturanalyse von Unterricht bildet (vgl. Riedl, 2004) und eine Fokussierung auf die Inhaltsfrage stark relativiert. Während ein Teil der elementaren Strukturen des Modells Bedingungsfelder aufzeigt, die seitens der Lehrkraft bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden sollten, bilden Entscheidungsfelder den zweiten Teil des Modells, die als wesentliche Merkmale des Unterrichts zu verstehen sind und Entscheidungen in Bezug auf die Unterrichtsplanung von der Lehrkraft abverlangen (vgl. ebd.). Unter den Bedingungsfeldern werden im Rahmen des Berliner Modells die soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gefasst, die wiederum bei den Entscheidungen der Lehrkraft hinsichtlich Intention, Inhalt, Medien und Methoden des Unterrichts berücksichtigt werden sollten (vgl. Schulz, 1965).

Ähnlich wie bei Klafkis Entwurf der kritisch-konstruktiven Didaktik wird im Berliner Modell die Abwendung von lehrkraftzentrierten Modellen hin zu einer Schülerorientierung innerhalb didaktischer Modelle durch die Aufnahme der bedingenden Faktoren auf Schülerseite besonders deutlich. Der Unterricht konstituiert sich demnach nicht rein auf Grundlage inhaltlicher Fragestellungen, sondern die Personen, in dessen Horizont die Inhalte gebracht werden, sollen mit ihren individuellen Voraussetzungen aufgenommen und die Unterrichtsplanung und -gestaltung an diesen ausgerichtet werden. Schülerinnen und Schüler werden zwar nicht zum Mitgestalter von Unterricht in einem partizipativen Verständnis, sondern im Sinne einer Orientierung an den Schülerinnen und Schülern gilt es, Unterricht seitens der Lehrkraft immer wieder an deren Belange auszurichten (vgl. ebd.). Da die Entscheidungen in den Feldern Thematik, Medien, Methoden und Intention, die in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, von der

jeweiligen Lehrperson getroffen werden (vgl. ebd.), lässt sich in diesem Zusammenhang keine Aussage darüber treffen, inwiefern bei einer Unterrichtsgestaltung die individuelle Förderung zum Gegenstand wird.

Dieser Modellentwurf verweist auf die Berücksichtigung individueller Ausgangslagen, ist jedoch hinsichtlich der unterrichtlichen Gestaltung von einer Offenheit geprägt, so dass letztlich subjektive Entscheidungen der Lehrkraft die Zielperspektive des Unterrichts bilden. Die Schülerinnen und Schüler und ihre Voraussetzungen als Bedingungsfeld für die Gestaltung und Planung des Unterrichts aufzunehmen und Unterricht von den Schülerinnen und Schülern aus zu denken, lassen sich als Besonderheit des Modells beschreiben, durch welche sich auch die fortwährende Aktualität erklären lässt.

Wolfgang Schulz entwickelt Ende der siebziger Jahre die lerntheoretische Didaktik und damit verbunden das Berliner Modell weiter und veröffentlichte 1980 das daraus entstandene Hamburger Modell und den lehrtheoretischen Ansatz (vgl. Topsch, 2002). Während mit dem Berliner Modell ein Analysemodell von Unterricht generiert wurde, steht beim Hamburger Modell die Planung des Unterrichts im Vordergrund (vgl. ebd.). Schülerinnen und Schüler und Eltern werden innerhalb des Ansatzes als Mitgestalter des Unterrichts angesehen (vgl. ebd.), das auch durch die Zielperspektive, der Demokratisierung von Unterricht und durch die integrierte Planungspartizipation deutlich wird (vgl. Jank & Meyer, 2002). Mit dieser Neuausrichtung des Ansatzes, der zwar die wesentlichen Elemente wie die Entscheidungsfelder des Berliner Modells übernommen hat, werden zugleich neue Ziele des Unterrichts formuliert, sodass Unterricht, ähnlich wie bei Klafkis Entwurf der kritisch-konstruktiven Didaktik, auf die Aspekte Kompetenz, Autonomie und Solidarität ausgerichtet werden sollte (vgl. Schulz, 1965).

„Im Mittelpunkt des Hamburger Modells steht also nicht der Unterricht (als Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Einsichten etc.), sondern die partizipatorische Unterrichtsplanung, durch die eine weitmögliche Verfügung des Einzelnen über sich selbst erreicht werden soll. Insofern zielt das Modell weniger auf Unterricht sondern mehr auf Erziehung ab.“ (Topsch, 2002, S. 86).

Hier wird der ganzheitliche Ansatz einer individuellen Förderung deutlich, denn diesem Didaktikmodell zufolge steht nicht nur die Leistungs- und Kompetenzentwicklung im Vordergrund, sondern zugleich die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, um sie zu einem autonomen, solidaritätsfähigen Mitglied der Gesellschaft zu formen. Um den Einfluss der Institution Schule und der Gesellschaft bei diesem Prozess hervorzuheben, ist der Kern des Planungsmodells eingebettet in institutionelle Rahmenbedingungen und diese wiederum in gesellschaftliche Bedingungen (vgl.

Schulz, 1981). Parallelen zu dem kritisch-konstruktiven Didaktikmodell von Klafki sind hier deutlich zu erkennen (vgl. Riedl, 2004), dennoch fehlt es auch an einer Konkretisierung des didaktischen Modells (vgl. Jank & Meyer, 1991) hinsichtlich der Formulierung der Gestaltung der partizipativen Unterrichtsplanung. Die fortwährende Aktualität dieses Modells ist durch den Planungsansatz, den Partizipationsgedanken und die grundsätzliche Intention einer Demokratisierung von Unterricht gegeben. Hier werden grundsätzliche Ansichten zur Unterrichtsplanung und -gestaltung formuliert, in die sich Aspekte einer Lernkultur, die auf eine individuelle Förderung abzielt, gut einbinden lassen.

Das derzeit aktuellste Didaktikmodell wurde in den neunziger Jahren entwickelt und basiert auf Annahmen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Häufig benannter Vertreter der konstruktivistischen Didaktik ist Kersten Reich, der sein Modell Anfang der neunziger Jahre veröffentlichte. Grundintention konstruktivistischer Didaktikansätze ist die aktive und eigenständige Konstruktion von Wissen durch den Lernenden (vgl. Riedl, 2004; Lehner, 2009). Lernen und Lehren nach den Grundzügen des Konstruktivismus zu gestalten, erfordert nicht nur einen Perspektivwechsel auf das Lernen und Lehren, sondern auch die Aufgabe von Routinen und die Übernahme neuer Aufgaben- und Rollenprofile. Lernen kann nach Vertretern der konstruktivistischen Didaktik nur durch das Individuum selbst erfolgen, sodass die Gestaltung einer entsprechenden Lernumgebung, in der eigenständiges Lernen und Entdecken möglich wird, zum neuen Aufgabenbereich der Lehrenden wird (vgl. ebd.). Lehrende verstehen sich in diesem Prozess als Lernberater und Lernbegleiter (vgl. ebd.) und nehmen folglich im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtssituationen eine eher passive Rolle ein. Grundzüge von Ansätzen aus der Zeit der Reformpädagogik sind hier erkennbar wie zum Beispiel der Ansatz von Maria Montessori, der bereits auf die Eigenständigkeit des Individuums ausgerichtet war und Lehrende ebenfalls als Unterstützer und Berater innerhalb der Lernprozesse verstanden hat. Im Hinblick auf den Auftrag, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, wird bei näherer Betrachtung konstruktivistischer Didaktikmodelle besonders deutlich, wie stark diese auf eine Individualisierung von Lernprozessen ausgerichtet sind, auch wenn der Grad der Individualisierung hier variieren kann.

Im Vergleich zu den anderen Modellen der Allgemeinen Didaktik, weist dieser Ansatz von der theoretischen Grundorientierung her viel Potential auf, um die Forderung nach individueller Förderung in unterrichtlichen Settings organisieren und umsetzen zu können. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass mit der hier geforderten Veränderung der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer und des Lehr- und Lernverständnisses grundlegende

Veränderungen in Schule und Unterricht angestoßen werden müssen, die innerhalb dieses Modells nicht hinreichend aufgenommen werden. Die starke Offenheit und die Flexibilität hinsichtlich der Gestaltung von Lernprozessen bietet Potential und Fallstricke zugleich, denn Lernarrangements müssen hier nicht nur didaktisch durchdacht, sondern letztlich auch detailliert konzipiert und geplant werden, damit eine Selbststeuerung von Lernprozessen und die aktive Erschließung der Lerninhalte durch die Lernenden erfolgen kann.

Das Modell der konstruktivistischen Didaktik bietet in diesem Zusammenhang vielmehr einen Orientierungsrahmen, ohne konkretere Umsetzungsstrategien aufzugreifen oder die Rollen und Aufgaben der schulischen Akteure zu konkretisieren. Dabei sind die Grundintention des Modells und die theoretische Ausrichtung für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern durchaus vielversprechend. Anregungsmöglichkeiten zum Lernen zu schaffen, um dadurch aktive und individuelle Lernprozesse zu ermöglichen, die seitens der Lehrenden begleitet werden, impliziert nicht nur die Förderung der Lernmotivation der Lernenden, sondern integriert zentrale Aspekte der individuellen Förderung wie das selbstregulierte Lernen, Differenzierung und den Aspekt der Förderung, verstanden als Unterstützungsangebote durch die Lehrenden (vgl. Beutel, Glesemann, Wehe, Burghoff & Stebner, 2015). Letztlich trägt es „dem veränderten Begriff von Lernen Rechnung, berücksichtigt den Anspruch des individualisierenden Lehrens und reagiert auf die veränderte Lernsituation heutiger Schülerinnen und Schüler“ (Wiater, 2010, S. 98).

Durch die Auseinandersetzung, inwiefern der Aspekt der individuellen Förderung bereits in tradierten Modellen der Allgemeinen Didaktik Berücksichtigung findet, ist deutlich geworden, dass die Fokussierung auf das lernende Individuum und damit verbunden auf Möglichkeiten einer individuellen Förderung in allen dieser Modelle in unterschiedlicher Gewichtung vorzufinden ist. So konstatieren Arnold und Richert (2008), dass

„[w]enn unterrichtsbezogene Förderung als individualisierter Unterricht bezeichnet werden kann, dann stehen dafür die didaktischen Modelle der Unterrichtsplanung (vgl. z.B. Wiater 2006) zur Verfügung, z.B. das Strukturmodell der sogenannten Berliner Didaktik (Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien als Entscheidungsfelder) oder das Perspektivenschema der kritisch-konstruktiven Didaktik (Gegenwartsbezug, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung des Themas, Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit, thematische Struktur, Zugänglichkeit und Darstellbarkeit, Lehr-Lern-Prozessstruktur)“ (Arnold & Richert, 2008, S. 33 f.).

Schaumburg (2015) verweist zudem darauf, dass „Individualisierung und Differenzierung zu Schlüsselbegriffen der konstruktivistischen Didaktik“ (Schaumburg, 2015, S. 37 f.) geworden sind, sodass das Modell im Kontext einer Unterrichtsgestaltung, die auf eine individuelle Förderung abzielt, ebenso angeführt werden kann. Modelle, die teilweise in den sechziger Jahren entstanden sind, nehmen folglich aktuelle Aufträge für die Gestaltung von Schule und Unterricht wie die individuelle Förderung auf, wodurch die didaktische Bedeutung dieser Modelle und die fortwährende Aktualität in diesem Zusammenhang betont werden kann. Dass vor allem die hier diskutierten Modelle auch in der heutigen Zeit für die Allgemeine Didaktik noch relevant sind (vgl. Lehner, 2009), kann auch in ihrer jeweiligen spezifischen theoretischen Ausrichtung begründet liegen. So steht innerhalb der bildungstheoretischen und der kritisch-konstruktiven Didaktik der Bildungsbegriff und damit einhergehend das Verständnis, nicht nur das Individuum, sondern auch der Gesellschaft zur Weiterentwicklung zu verhelfen, im Vordergrund (vgl. Terhart, 2008). Sowohl die Inhaltsfrage als auch Zielsetzungen wie die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit verdeutlichen, dass Unterricht mehr zu leisten hat als das Hervorbringen von Leistungen und Kompetenzen.

Auf der Grundlage von Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und schuladministrativer und schulministerieller Vorgaben geht es hingegen bei Ansätzen der lehr-lerntheoretischen Didaktik um Entscheidungen für die Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrenden, deren Ziel nicht mehr die Bildungsorientierung, sondern die Zweckgebundenheit und die Aufnahme von Erfolgsvariablen des Unterrichts bilden (vgl. ebd.). Jegliche Annahmen und Fragestellungen über gute Lernbedingungen und zur Förderung des Lernens durch das Lehren können als Resultate des Ansatzes und Verständnisses angesehen werden. Erkenntnistheoretische, lernpsychologische und hirnhysiologische Annahmen vereint indes die konstruktivistische Didaktik und entkoppelt so die Verbindung zwischen Lehren und Lernen (vgl. ebd.). Sie verbindet letztlich Grundzüge aus den zuvor entstandenen didaktischen Modellen und bewirkt unter anderem, durch die Neuausrichtung auf das Lehren und Lernen in einem konstruktivistischen Verständnis, alte reformpädagogische Überlegungen zur Lerngestaltung in ein zeitgemäßes Verständnis von Lehren und Lernen zu übertragen (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die internationale Bedeutung dieser Modelle bilden die bildungstheoretische und die lerntheoretische Didaktik Modelle, die die Merkmale des deutschen Bildungssystems wie den selektiven Charakter aufnehmen (vgl. Reich, 2016). Die konstruktivistische Didaktik hingegen ist ein „[i]nternationales Modell, das durch den Handlungs- und Lernbezug insbesondere in nicht gegliederten Systemen weltweit favorisiert

wird, in Finnland z.B. didaktisches Leitbild der Lehramtsausbildung“ (Reich, 2016, S. 193). Dieser Aussage zufolge ist die konstruktivistische Didaktik nicht nur das bevorzugte Didaktikmodell von Ländern, die im Pisa-Vergleich als Siegerländer bezeichnet werden, sondern zugleich ein Modell, welches sich dem Verständnis nach im Kontext heterogener Lerngruppen anbietet. Mutmaßen lässt sich letztlich darüber, ob die Leistungen, die in diesen Ländern erzielt wurden, unter anderem auf die Aufnahme und Gestaltung eines Selbstverständnisses, Lernprozesse zu individualisieren, und der Verwendung einer konstruktivistisch ausgerichteten Didaktisierung von Unterricht zurückzuführen sind.

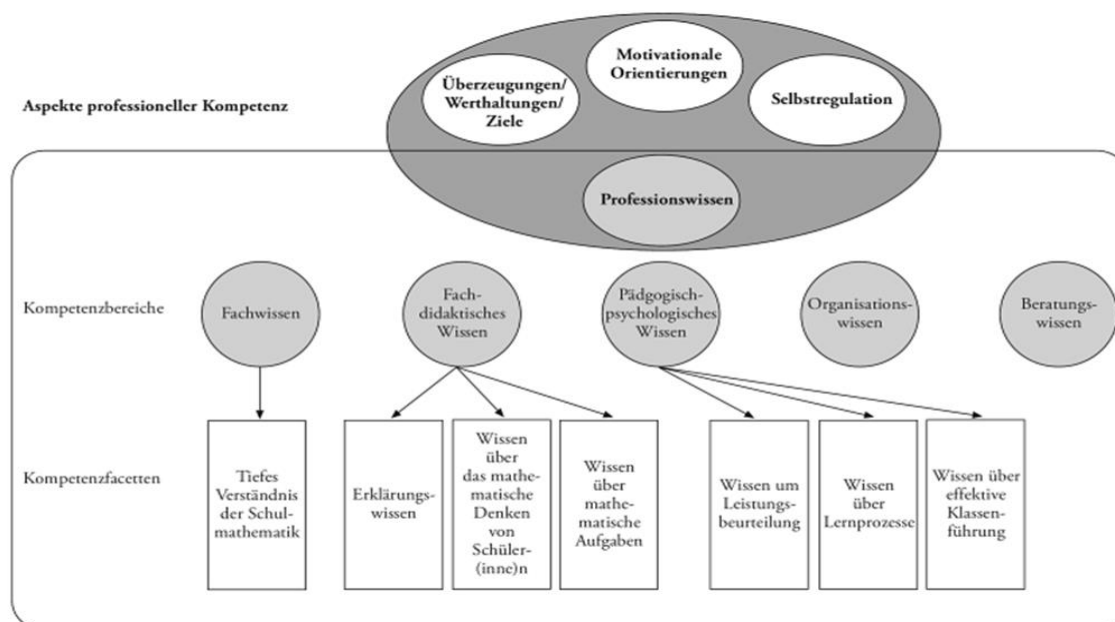
2.5.3 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften zur individuellen Förderung

Durch die Ausrichtung auch didaktischer Modelle auf die Grundzüge individueller Förderung wird der Fokus auf die Lehrpersonen gelenkt. Sie sind die Zielpersonen, wenn es um die Frage nach gutem Unterricht geht, sodass die Frage nach der Gestaltung von unterrichtlichen Prozessen, Lehrkräfte und ihre Handlungen immer mehr ins Visier der Forschung geraten lässt, denn sie stellen die „wichtigsten Akteure im Bildungswesen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 28) dar. Unterricht den Qualitätskriterien entsprechend zu gestalten, insbesondere im Hinblick auf die individuelle Förderung, die hier das zentrale Forschungsinteresse bildet, wirft zugleich die Frage nach dafür notwendigen Kompetenzen auf Seite der Lehrkräfte auf. Gemessen werden die eigenen Kompetenzen letztlich daran, „inwieweit es Lehrkräften gelingt, Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern zu initiieren und zu unterstützen, sodass die schulischen Lernziele erreicht werden“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 28).

Um abzubilden, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um diese Ziele zu erreichen, wurde im Rahmen der COACTIV-Studie¹³ ein theoretisches Modell entwickelt und empirisch erprobt (vgl. Abb. 3).

¹³ Die COACTIV-Studie, welche in die nationale PISA-Erhebung (2003/04) integriert ist, untersuchte am Beispiel des Faches Mathematik die notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften im Hinblick auf die Unterrichtsqualität. Gefördert wurde die Studie durch Mittel der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG). Darüber hinaus ist sie Bestandteil des DFG-Schwerpunktprogramms Bildungsqualität von Schule (BIQUA) und Kooperationsprojekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin, der Universität Kassel und der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Im Herbst 2007 wurde die COACTIV-Studie um die COACTIV-Referendariat-Studie (COACTIV-R) erweitert. Im Fokus dieser Studie steht die Erfassung der professionellen Kompetenz während des Vorbereitungsdienstes. Weitere Informationen unter <https://www.mpi-berlin.mpg.de/coactiv/studie/index.html>

Abbildung 3: Das Kompetenzmodell von COACTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)



Dem Modell zufolge setzt sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften aus

„Professionswissen (die kognitiven Kompetenzen im engeren Sinne), Einstellung, Überzeugungen (z.B. epistemologische Überzeugungen) und Wertorientierungen sowie motivationale Tendenzen bezogen auf das Fach und den Beruf (wie etwa Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Interesse)“ (Krauss, Kunter, Brunner, Baumert, Blum, Neubrand, Jordan & Löwen, 2004, S. 36)

zusammen.

Das Professionswissen umfasst in diesem Modell das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen, das pädagogische Wissen sowie das Organisations- und Beratungswissen. Zu der Kompetenzfacette des fachdidaktischen Wissens zählt unter anderem die diagnostische Kompetenz, die im Rahmen individueller Förderung eine wichtige Stellung einnimmt:

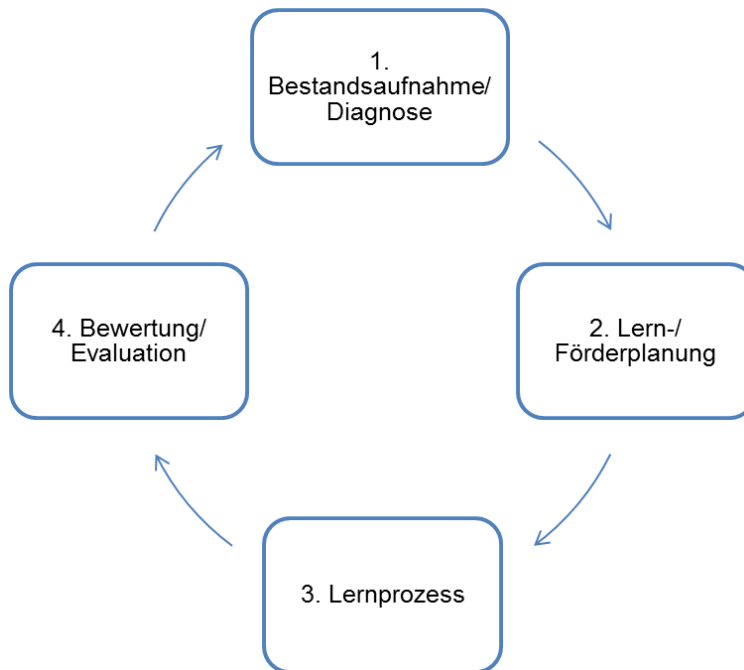
„[...] eine zentrale Voraussetzung für eine optimale Förderung [...] eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, also die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Leseschwierigkeiten der SchülerInnen korrekt einschätzen zu können.“ (Deutsches Pisa-Konsortium, 2001, S. 132).

Nach Weinert (2001) stehen Lehrkräfte in der stetigen Verantwortung, ihre diagnostische Kompetenz zu schärfen und zu reflektieren, um eine Unterstützung hinsichtlich der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gewährleisten zu können. Allgemein sollen diagnostische Kompetenzen dazu dienen, „Informationen über Lernergebnisse, Lernvoraussetzungen und Lernvorgänge von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen“ (Schrader, 2013, S. 154). Ferner fordert das PISA-Konsortium aufgrund der Leitungsmisere deutscher Schulen in den Schulleistungsstudien „[...] eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte [...]“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 132). Im unterrichtlichen Kontext bilden diagnostische Verfahren die Grundlage, um Lernvoraussetzungen und Leistungsstände zu ermitteln (vgl. Kunze & Solzbacher, 2009; Solzbacher, 2009). Doch gerade der diagnostische Bereich, der sich als Kernelement der Förderung konstatieren lässt, stellt für viele Lehrkräfte eine Herausforderung bei der Gestaltung des Unterrichts und der erforderlichen Einbettung diagnostischer Verfahren dar (vgl. Solzbacher, 2009). Artelt und Gräsel (2009) verweisen zudem darauf, dass der

„Forderung nach Stärkung der Güte diagnostischer Urteile jedoch ein wissenschaftlicher Forschungsstand gegenüber[steht], der hinsichtlich der Entstehung, der Förderbarkeit und der Auswirkungen diagnostischer Kompetenz noch unbefriedigend ist“ (ebd., S. 157).

Dabei bilden die diagnostischen Urteile zu Lernständen den Ausgangspunkt der Förderung im gesamten Förderprozess, der nach Buholzer (2006) zyklisch verläuft (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Der zirkuläre Diagnose- und Förderkreislauf angelehnt an Buholzer (2006)



Dieser Kreislauf veranschaulicht, dass eine individuelle Förderung bei der Bestimmung der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler ansetzt, um auf dieser Grundlage die Maßnahmen und die Umsetzung der Förderung zu planen. Zudem verdeutlicht dieser Kreislauf die Notwendigkeit der Dokumentation des Lernprozesses sowie die Evaluation hinsichtlich der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, aber auch im Hinblick auf die Wahl der Fördermaßnahmen. Da es sich hierbei um einen kontinuierlichen Prozess handelt, sollen alle Ergebnisse der Evaluation wiederum zum Anlass genommen werden, die nachfolgenden Maßnahmen neu zu bestimmen und auch die Ausgangslage neu zu erfassen. Dies erfordert von den Lehrkräften vielfältige Kompetenzen, die sich unter Rückgriff auf das COACTIV-Modell dem Professionswissen zuordnen lassen.

Das Professionswissen stellt jedoch nur eine Komponente im Kontext der professionellen Handlungskompetenz dar. Aus dem Modell von COACTIV geht ebenfalls hervor, dass subjektive Überzeugungen und Werthaltungen ebenso Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften sind und den Förderzyklus an unterschiedlichen Stellen beeinflussen können. Nach Helmke (2010) sind „mit subjektiven Theorien [...] Aussagen und Überzeugungssysteme gemeint“ (ebd., S. 117; Hervorhebung im Original). Dann (1994) führt zusätzliche Merkmale auf. Ihm zufolge sind subjektive Theorien zumeist implizite Annahmen über Sachverhalte und Handlungen (eigene und fremde), die dennoch relativ stabil sind, aber durch Erfahrungen verändert werden können und das eigene Verhalten bestimmen (vgl. ebd.). Ähnliche Merkmale und deshalb oftmals synonym verwendet, weist der Begriff der ‚beliefs‘ auf (vgl. Reus-

ser & Pauli, 2014; Baumert & Kunter, 2006). Auch für die nachfolgenden Ausführungen werden diese Begrifflichkeiten synonym verwendet, da bislang keine trennscharfe Begriffsbestimmung vorliegt (vgl. Reusser & Pauli, 2014). Zusammenfassend sind es

„Überzeugungen, welche stark oder schwach, stabil oder veränderbar, konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein können [...], was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie für subjektiv richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert“ (ebd., S. 644).

Aufgrund der relativen Stabilität dieser ‚beliefs‘ sind erzwungene, nicht fest verankerte Veränderungen in Schule und Unterricht oftmals zum Scheitern verurteilt, da nur eine Vergegenwärtigung und gegebenenfalls Veränderungen der ‚beliefs‘ zu grundlegenden Veränderungen beziehungsweise zu einer Übernahme von Veränderungen führen können (vgl. Helmke, 2010). Empirische Befunde stützen die Tragweite und die Bedeutung subjektiver Theorien und härten die These, dass subjektive Theorien „für die Gestaltung des Unterrichts und für die Erklärung schulischer Erfolge oder Misserfolge der Schüler folgenreich sind“ (Helmke, 2010, S. 118). Während zwar manche Studien belegen konnten, dass ‚beliefs‘ und das tatsächliche Handeln voneinander abweichen können (vgl. Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006), stützen andere Studien, dass sich ‚beliefs‘ und das tatsächliche Handeln linear verhalten (vgl. Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991).¹⁴

Vor dem Hintergrund der Realisierung individueller Förderung ist eine Stärkung der professionellen Handlungskompetenzen im Bereich des Professionswissens unumgänglich, jedoch sind Veränderungen im Handeln der Lehrpersonen auch in diesem Bereich stark davon abhängig, welche Einstellungen und Überzeugungen gegenüber der individuellen Förderung vorherrschen. Insofern ist anzunehmen, dass auch die begriffliche Diffusität der individuellen Förderung durchaus die subjektiven Einstellungen und Werthaltungen von Lehrkräften prägen und letztlich über die Handlungen der Lehrkräfte das unterrichtliche Geschehen beeinflussen kann.

2.6 Individuelle Förderung im internationalen Kontext

Die vorherrschende Ungenauigkeit im Hinblick auf die definitorische Bestimmung individueller Förderung und die Befundlage, dass es dem deutschen Schulsystem bislang nicht zu gelingen scheint, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem

¹⁴ Für eine übergreifende Forschungsübersicht zu subjektiven Theorien siehe auch den deutschen Beitrag im Rahmen der TIMS-Studie von Köller, Baumert und Neubrand (2000).

Bildungserfolg zu entkoppeln (detaillierte Ausführungen hierzu Kapitel 2.1), lenken den Blick auf die Länder, die im PISA-Ranking besser abschneiden und denen es gelingt, die Entkopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu realisieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Umsetzung individueller Förderung in anderen Ländern erfolgt. Bekannt ist seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, dass vor allem Schweden, Norwegen und auch Finnland „[...]auf Individualisierung und Förderung [...]“ (Ratzki, 2006, S. 29) setzen und es in diesen Ländern „[...]keinen signifikanten Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Status und Bildungserfolg [...]“ (Ratzki, 2006, S. 29), wie er in Deutschland vorliegt, gibt.

Nachfolgend wird Finnland als Best-Practice-Beispiel individueller Förderung näher betrachtet, um unter anderem Aufschluss darüber zu erhalten, welche Gelingensbedingungen individueller Förderung sich ableiten lassen (Kap. 2.6.1). Daran anschließend wird ein weiteres Konzept diskutiert, welches vielerlei Ähnlichkeiten mit der individuellen Förderung aufweist. Es handelt sich dabei um den Ansatz des personalised-learning, der im Rahmen von Reformen im Vereinten Königreich Großbritanniens entwickelt wurde (Kap. 2.6.2). Diese beiden Beispiele bilden nicht den vollständigen Stand aktueller Bemühungen anderer Schulsysteme zur Individualisierung ab, dienen aber hier stellvertretend für Länder, in denen die individuelle Förderung als selbstverständlicher Bestandteil des Schullebens gefasst wird und sich im internationalen Vergleich im oberen Leistungsdrittel befinden. Zugleich zeigen diese Beispiele auf, dass die Aufgabe einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern nicht nur in Deutschland ein bislang unspezifisches Konzept darstellt, an das vielfältige Aufgaben gebunden sind und auch in anderen Ländern die begriffliche Unschärfe dazu führt, dass dieser Auftrag in schulischen Kontexten noch nicht flächendeckend umgesetzt wird.

2.6.1 Individuelle Förderung als didaktisches Leitbild im finnischen Schulsystem

Das finnische Schulsystem ist seit den siebziger Jahren im stetigen Wandel (Sahlberg, 2015). Ziel diverser Reformen seit dieser Zeit ist es, ein (Schul-)System zu schaffen, welches über das Lehren und Lernen hinaus geht und den Fokus verstärkt auf ‚well-being‘ und ‚care‘ legt (ebd.). Verdeutlicht wird diese Ausrichtung durch die leitende Handlungsphilosophie, die aus der ‚peruskoulu reform‘ entstand (ebd.). „This philosophy included the beliefs, that all people can learn if they are given proper opportunities and support, that understanding of and learning through human diversity is an important educational goal, and that schools should function as small-scale democracies“ (Sahlberg, 2015, S. 30). Dieser Philosophie folgend, wird hier die heterogene Klassen-

zusammensetzung angenommen, sodass das Lehren und Lernen an dieser ausgerichtet und demokratischen Prinzipien folgen kann.

Während es dem deutschen Schulsystem und den Akteuren vergleichsweise schwerfällt, dieser Heterogenität zu begegnen, scheint es finnischen Lehrkräften zu gelingen und wird von diesen vielmehr als Chance für die eigene Weiterentwicklung gesehen (vgl. ebd.). Die individuelle Förderung im Kontext der vorherrschenden Heterogenität bildet einen wesentlichen Schwerpunkt, deren Umsetzung durch unterschiedliche Mechanismen und Einstellungen unterstützt wird. „Finnish teachers are trained to accept that all children can learn, and to intervene before struggling children become discouraged and fall too far behind their classmates“ (ebd., S. 105; Hervorhebung im Original). Verschiedenheit annehmen und präventiv arbeiten, sodass Leistungsrückstände vermieden werden können, sind demnach wesentliche Grundprinzipien, die sich in der eigenen Arbeitshaltung widerspiegeln sollten. Gestalten kann sich die Unterstützung in Form von Bildung kleinerer Lerngruppen, Einzelbetreuungen durch zusätzliche Helferpersonen im Unterricht oder durch die Verwendung verschiedener Lehr- und Lernmethoden (vgl. Fischer et al., 2014).

Der Teamarbeit an finnischen Schulen kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Ratzki, 2006). Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer tauschen sich hier regelmäßig mit Schulleitung, Schulpsychologen und Sonderschullehrkräften aus, um bestmögliche Wege der individuellen Förderung festzulegen (vgl. ebd.). Die Erstellung diagnostischer Urteile wird dabei durch die lange Zeit, die eine Lehrkraft eine Klasse betreut, positiv unterstützt. „Most primary school teachers also teach the same class of pupils for several years, i.e. from first grade to sixth, allowing them to become very familiar with the needs and personalities of each student.“ (OECD, 2012, S. 105).

Die Vorteile des finnischen Schulsystems für die Realisierung individueller Förderung lassen sich insgesamt nach der OECD (2012) wie folgt zusammenfassen: Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in Finnland bildet dabei die Grundlage, bei der wichtige Werte und Überzeugungen sowie ein besonderes Professionalitätsverständnis übermittelt werden. Durch den langjährigen Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern, den kleinen Klassengrößen und den vielfältigen Möglichkeiten der Differenzierung bieten sich praktische Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Unablässig ist zudem die Kooperation zwischen allen Akteuren in Schule und Unterricht, um über Förderwege zu beraten. Die OECD (2012) formuliert darüber hinaus den wohl entscheidendsten Faktor, warum sich Finnland weiter oben im internationalen Ranking befindet als ande-

re Länder: „Minimising external control of schools and maximising trust will be the success factors of Finnish education for the decades to come.“ (ebd., S., 107).

2.6.2 Individuelle Förderung und der personalised-learning-Ansatz im Vergleich

Auch wenn viele Schulsysteme anderer Länder ebenfalls dem Auftrag einer individuellen Förderung folgen, lässt ein Blick in die einschlägige Literatur zur individuellen Förderung deutlich werden, dass zunächst keine eindeutige englische Übersetzung dieses Terminus existiert. Vor dem Hintergrund der eher unscharfen Definition individueller Förderung, wie sie im Bildungskontext vorherrscht, ist dieser Befund nicht sehr verwunderlich. Es wäre jedoch ein Trugschluss davon auszugehen, dass individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, wie sie hier verfolgt wird, nämlich mit dem Ziel, alle Kinder zu fördern, nicht in anderen Ländern umgesetzt wird, wie bereits das Beispiel aus Finnland veranschaulichen konnte. Bereits im Definitionsdiskurs zur individuellen Förderung (vgl. Kap. 2.4) konnte jedoch herausgestellt werden, dass individuelle Förderung mehr als ein komplexes System zu verstehen ist, in denen Elemente der Differenzierung und Individualisierung zum Tragen kommen, aber zusätzlich durch Aspekte der Förderung ergänzt wird. Wenn daraus schlussfolgernd individuelle Förderung nicht nur eine Maßnahme beschreibt, sondern vielmehr den inhaltlichen Rahmen, an denen sich Maßnahmen zur individuellen Förderung bedienen sollen, können daraus je nach Schwerpunktsetzung neue Konzepte resultieren.

Ebenso wie in Deutschland debattiert wird, was individuelle Förderung ist und wie diese bestmöglich umgesetzt werden kann, wird bei dem Blick in andere Länder schnell deutlich, dass es sich dort in ähnlicher Weise mit Reformen und Innovationen verhält, die der individuellen Förderung ähneln. Als ein Beispiel soll nachfolgend das in England geforderte ‚personalised learning‘ aufgezeigt werden, dessen Ziele mit denen der individuellen Förderung vergleichbar sind:

„Every child is special and creating an education system which treats them so is what personalised learning is about. That means overcoming the false dichotomies and the either/or which have bedevilled the education system, so that for all pupils learning means not either/or, but both/and, both excellence and enjoyment, skills and enrichment, support and challenge, high standards and high equity, breaking the link between socio-economic disadvantage and attainment, present success and long-term participation, deep engagement and broad horizons. That is our goal for personalised learning and going wider and deeper with assessment for learning will be a principal means of achieving it.“ (Hopkins, 2004, S. 14).

Sowohl erfolgreiche Konzepte zur Erreichung dieser Ziele als auch Erkenntnisse hinsichtlich der Wirksamkeit sind nach Sebba, Brown, Steward, Galton und James (2007) noch sehr rar.

„Evidence is necessarily limited, at this stage, of the direct impact of practices identified as personalised learning on raising standards or improving the outcomes identified in Every Child Matters and reiterated in the White Paper, Higher Standards, Better Schools for All.“ (Sebba et al., 2007, S. 9).

Jedoch lassen sich auch in diesem Kontext durchaus Befunde hinsichtlich der Wirksamkeit spezifischer Aspekte des ‚personalised learning‘ vorfinden (vgl. Sebba et al., 2007), wie sie auch im Kontext der individuellen Förderung vorzufinden sind, wenn man sich auf Teilaspekte wie das selbstregulierte Lernen konzentriert. Es scheint sich mit diesen Forderungen ebenso wie mit der Forderung nach individueller Förderung in Deutschland zu verhalten: Eine zunächst vielversprechende Vision, für die viele empirische Befunde zu verorten sind, die auf eine Wirksamkeit von Teilaspekten hinweisen.

Die Optimierung von Lernprozessen mit dem Ziel des Ausbaus von Kompetenzen vereinen die Ansätze des ‚personalised learnings‘ und der individuellen Förderung. Für den deutschsprachigen Raum bleibt jedoch auch weiterhin die Frage offen, wie sich diese Prozesse gestalten, welche Voraussetzungen für die Gestaltung von unterstützenden Lernprozessen gegeben sein sollten und wie die individuelle Förderung von schulischen Akteuren wahrgenommen und realisiert wird.

2.7 Zwischenfazit

Die bisherigen Ausführungen konnten zeigen, dass die Wurzeln der individuellen Förderung bis in die Zeit der Reformpädagogik zurückreichen. Doch trotz der langen Tradition, den Einzelnen in den Blick zu nehmen, existiert noch immer keine „einheitliche Arbeitsgrundlage über das, was unter individueller Förderung zu verstehen ist [...] in der schulischen Praxis, wissenschaftlichen Forschung und Bildungspolitik“ (Fischer et al., 2014, S. 19). Einzig Einigkeit besteht darüber, dass in diesem Ansatz die Chance gesehen wird, der vorherrschenden Bildungsungerechtigkeit im deutschen Bildungssystem zu begegnen und die schulischen Outputs langfristig zu verbessern.

Dies erfordert weitreichende Veränderungen in den Einzelschulen, die sich sowohl auf individueller als auch organisationaler Ebene manifestieren müssten. Auf individueller Ebene lassen sich die subjektiven Werthaltungen und Einstellungen gegenüber der individuellen Förderung anführen, da diese einen entscheidenden Faktor darstellen,

wenn es um die Veränderungen des eigenen Handelns geht. Individuelle Förderung als Chance annehmen und das unterrichtliche Setting darauf auszurichten, müsste letztlich Ziel von Veränderungen auf individueller Ebene sein. Dass dies nicht losgelöst von Veränderungen auf organisationaler Ebene erfolgen kann, erscheint an dieser Stelle plausibel.

Hinweise dahingehend liefern Einblicke in Schulen anderer Länder und die Ergebnisse des EU-Mail-Projektes, welches die Umsetzung individueller Förderung in den Ländern Schweden, Norwegen und England genauer betrachtete. Nach Kunze (2009) in Anlehnung an Ratzki (2007) sind

„[...] ein gesellschaftlicher Konsens über den Stellenwert von Bildung und die Anerkennung von Individualität, komplexe abgestimmte Maßnahmen unter Einbeziehung verschiedener Professionen und die Selbstverständlichkeit individueller Förderung [...]“ (Kunze, 2009, S. 22)

die wesentlichen Faktoren, die eine erfolgreiche Umsetzung individueller Förderung ausmachen und in anderen Ländern angenommen und umgesetzt werden.

Länder wie Finnland kommen diesen Forderungen nach, welches sich bereits in der geforderten Grundhaltung von Lehrkräften widerspiegelt. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Erfolge anderer Länder im PISA-Ranking auf vielfältige Maßnahmen, Konzepte und Reformen zurückzuführen sind, bei denen die individuelle Förderung zwar eine wichtige Komponente darstellt, aber nicht allein den Erfolg bestimmt. Es lässt sich jedoch mutmaßen, dass je positiver die schulischen Akteure einer individuellen Förderung gegenüberstehen, desto aufgeschlossener sind sie gegebenenfalls gegenüber der Umsetzung anderer Lehr- und Lernformen und letztlich der adäquaten inhaltlichen Ausgestaltung dieser Forderung. Dies wird unter anderem dadurch deutlich, dass in vielen Ländern Reformen angestoßen werden, die der individuellen Förderung in Deutschland ähneln und mit gleichen Vorbehalten und Unsicherheiten konfrontiert sind, aber letztlich Erfolge hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zeigen.

Entscheidend für den Erfolg ist, wie diesen Reformen begegnet wird und welche Unterstützungsmaßnahmen auf personeller und organisationaler Ebene getroffen werden, um diese Unsicherheiten zu reduzieren. Angepasste Rahmenbedingungen (z.B. Organisationsstrukturen) und inhaltliche Füllung der individuellen Förderung stellen neben der eigenen Einstellung wichtige Faktoren für deren Umsetzung dar.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage aufwerfen, ob bisherige Bemühungen zur Umsetzung individueller Förderung und damit verbunden das Bestreben der Entkopp-

lung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zunächst an den Strukturen und Ebenen der Einzelschule ansetzen sollten, bevor inhaltliche Konzepte zur Erreichung dieser Ziele zum Tragen kommen können. Es gilt zusammenfassend, die Ausgestaltung der Förderung in den Schulen als Prozess wahrzunehmen, der seitens der Bildungspolitik angestoßen wurde und von den schulischen Akteuren erarbeitet und realisiert werden muss.

Aufgrund der Vielschichtigkeit der individuellen Förderung und der Verortung auf Unterrichts- und Organisationsebene, kann die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern als komplexe Schulentwicklungsaufgabe betrachtet werden, die es von den Schulen zu bewältigen gilt (vgl. Wischer, 2012). Die individuelle Förderung als Innovation zu erfassen und deren Annahme und Ausgestaltung als komplexe Schulentwicklungsaufgabe näher zu beschreiben, soll Schwerpunkt der nachfolgenden Ausführungen sein.

3. Individuelle Förderung als Innovation in Schulen – innovationstheoretische Hintergründe und empirische Befunde

Im vorherigen Kapitel konnten Grundzüge, Zielsetzungen und Herausforderungen, die mit der Umsetzung individueller Förderung einhergehen, aufgezeigt werden. Innerhalb dieser ersten theoretischen Auseinandersetzung mit dem Auftrag an die Schulen, ihre Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, ist zudem ersichtlich geworden, dass trotz bisheriger begrifflicher und inhaltlicher Unsicherheiten, die Notwendigkeit, das schulische und unterrichtliche Handeln auf eine individuelle Förderung auszurichten, nicht von der Hand zu weisen ist. Zunehmend rückt in diesem Zusammenhang die Frage in den Mittelpunkt, inwiefern die individuelle Förderung als Innovation in Schulen zu beschreiben ist, die es seitens der schulischen Akteure auszugestalten und hinsichtlich ihrer Dimensionen zu erfassen gilt (vgl. Trautmann & Wischer, 2014).

Dieser Fragestellung wird innerhalb dieses Kapitels nachgegangen. Um annehmen zu können, dass es sich bei der individuellen Förderung um eine schulische Innovation handelt, werden zunächst der Innovationsbegriff definiert sowie Merkmale schulischer Innovationen erläutert (Kap.3.1). Darauf aufbauend wird herausgearbeitet, inwiefern sich die Grundzüge, die Innovationen kennzeichnen, auf das Konzept der individuellen Förderung übertragen lassen (Kap. 3.2). Einen weiteren inhaltlichen Fokus bildet dabei auch die Frage, welche Auswirkungen ein innovationstheoretisches Verständnis individueller Förderung auf die Praxisebene in Schulen hat. In Kapitel 3.3 wird abschließend diskutiert, inwiefern Innovationen und Schulentwicklungsprozesse in Verbindung gebracht werden können und welche Erkenntnisse diesbezüglich für die individuelle Förderung als Innovation bislang bekannt sind sowie welche weiteren Handlungsempfehlungen für schulische Akteure daraus abgeleitet werden können.

3.1 Innovationen in Schulen

Während der Innovationsbegriff einen wichtigen (Forschungs-)Bestandteil der Wirtschaftswissenschaften bildet und auch sein Ursprung dort zu verorten ist (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003; Luchte, 2005), erhielt der Begriff der Innovation im erziehungswissenschaftlichen Kontext erst ab den 1960er Jahren Einzug in die Forschung (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003; Luchte, 2005; van Holt, 2014). Durch die interdisziplinäre Betrachtungsweise des Innovationsbegriffes sind im Laufe der Zeit vielfältige Verwendungszusammenhänge und Definitionsansätze entstanden (vgl. Havelock, 1976; Luchte, 2005; Hauschildt & Salomo, 2007; Goldenbaum, 2012). Als Gemein-

samkeit dieser facettenreichen Innovationsdefinitionen lässt sich zusammenfassen, dass Innovationen etwas Neuartiges beschreiben, und darauf ausgerichtet sind Veränderungen anzustoßen (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003; Hameyer, 2005; Hunnesshagen, 2005; Bormann, 2011). Durch die Ausrichtung auf die Generierung von Veränderungen, wird „der neutral formulierte Aspekt der Veränderung [...] in der pädagogischen Literatur oftmals auch positiv gewendet und als Verbesserung bezeichnet“ (Goldenbaum, 2012, S. 72). Bereits Havelock (1973) führte den Aspekt der Verbesserung an und konstatierte, dass Innovationen nicht nur Veränderungen bewirken, sondern Verbesserungen zur Folge haben müssen. Während sich die Veränderungen im betriebswirtschaftlichen Sinn primär auf technische Neuerungen beziehen (vgl. Schumpeter, 1993), umfassen die Veränderungen im pädagogischen Kontext zumeist Änderungen bezüglich Handlungspraktiken, Wissensbestandteile sowie der organisationalen und sozialen Strukturen (vgl. Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009).

In der organisationsbezogenen Innovationsforschung werden darüber hinaus unterschiedliche Innovationsarten wie beispielsweise die Produkt-, Prozess- und Sozialinnovation erfasst (vgl. Luchte, 2005), die auch für den bildungswissenschaftlichen Bereich übernommen wurden (vgl. Reinmann-Rothmeier, 2003; Luchte, 2005.). Kritiker bemängeln jedoch die Trennschärfe dieser Unterscheidung und verweisen auf mögliche Überschneidungen zwischen den Innovationsarten (vgl. ebd.). Auf dieser Grundlage nimmt Reinmann-Rothmeier (2003) eine andere Unterscheidung in ergebnisorientierte und prozessorientierte Ansätze der Innovation vor, die zwar die aktuelle Problematik der Trennschärfe nicht aufhebt, aber den Diskurs um die Innovationsarten um den wichtigen Zusatz der Prozesshaftigkeit von Innovationen erweitert (vgl. Goldenbaum, 2012). Während sich die ergebnisorientierten Ansätze auf die Ergebnisse und Wirkungen der Innovation beziehen, steht der Ablauf der Innovation im Fokus der prozessorientierten Ansätze (vgl. ebd.). Phasenmodelle der Innovation existieren ebenfalls in umfassender Bandbreite (vgl. exemplarisch hierfür: Hameyer, 2005; Rogers, 2003; Giaquinta, 1973) und sind Untersuchungsbestandteil unterschiedlicher Forschungsbemühungen im erziehungswissenschaftlichen Kontext (vgl. Hameyer, 2005; Hunnesshagen, 2005).

Aregger (1976) nimmt zudem eine begriffliche und inhaltliche Trennung zwischen der Innovation, dem Innovationsprozess und der Innovationsstrategie vor. Während das Verständnis der Innovation den zuvor ausgeführten Definitionsansätzen ähnelt, nimmt Aregger (1976) den Ablauf der Veränderungen, der mithilfe einer Innovationsstrategie realisiert und unterstützt wird, in den Blick. Die Frage nach gelingenden Innovations-

Transfer- und Implementationsprozessen ebenso wie die Frage nach hemmenden und unterstützenden Faktoren werden im Kontext innovationstheoretischer Untersuchungen im Bildungsbereich vermehrt in den Blick genommen (vgl. exemplarisch hierfür: Jäger, 2004; Hunneshagen, 2005; Rürup & Bormann, 2013). Auch wenn Innovationen nicht eindeutig losgelöst von Transferprozessen zu betrachten sind, stehen in dieser Untersuchung die Innovation und der Innovationsprozess selbst im Fokus und konzentriert sich demzufolge auf die umfassende inhaltliche Beschreibung der Innovation.

3.1.1 Anlässe und Merkmale von Innovationen im Bildungsbereich

Für den Bildungsbereich kann festgehalten werden, dass Innovationen aus unterschiedlichen Kontexten erwachsen können (vgl. Koch, 2011). Allgemein entsteht Neues zu dem Zeitpunkt, wenn der zuvor erlebte Leidensdruck und eine Bedürftigkeit an Veränderungen steigen (vgl. Koltermann, 2013, in Anlehnung an Schopenhauer, 1997). Gardner (1963) belegt, dass Innovationen Folge von Störungen sind und verdeutlicht das Wirkungsverhältnis von Störungen und der Entwicklung von Innovationen. Vor diesem Hintergrund können beispielsweise im schulischen Kontext die Ergebnisse der Vergleichsstudien wie PISA (vgl. Baumert et al., 2001) oder die einzelschulspezifischen Ergebnisse wie die der Qualitätsanalyse¹⁵ als Störungen und folglich als Auslöser für Innovationen angesehen werden (vgl. Koltermann, 2013). Um die Auslöser beziehungsweise Anlässe für Innovationen zu systematisieren, stellt Koch (2011, S. 55) in einer Übersicht die Anlässe für die Entstehung von Innovationen im Bildungsbereich zusammen und unterscheidet als Anlässe:

- Die Entwicklungsziele oder der Problemdruck in den Schulen,
- die Vorgaben (im Sinne einer Idee) der übergeordneten Instanzen von Schulen,
- Ausschreibungen von Programmen der Bund-Länder-Kommission oder des einschlägigen Bundesministeriums,
- Aufforderung zur Beteiligung an Modellversuchen der einzelnen Bundesländer oder
- das Forschungsinteresse.

Aus der Implementationsforschung für schulische Innovationen ist darüber hinaus bekannt, dass schulische Innovationen auf unterschiedlichen Wegen in die Schule finden

15 Qualitätsanalyse in NRW ist 2006 eingeführt worden. Sie ist die datengestützte Bestandsaufnahme der Schul- und Unterrichtsentwicklung an den Schulen in NRW. Im Rahmen der Qualitätsanalyse werden Stärken und Handlungsfelder der Schulen benannt, um die Weiterentwicklung der Schulen zu unterstützen (MSW.NRW, o.J.).

können. Nach Gräsel und Parchmann (2004) können schulische Innovationen über drei unterschiedliche Strategien Schulen erreichen: top-down, symbiotisch oder bottom-up.

Innovationen, die mittels der top-down Strategie in die Schule gelangen, werden außerhalb der Schule durch andere Instanzen initiiert. Die Innovation und die Zielsetzung werden dabei ebenso vorgegeben wie Kriterien, die den Implementationserfolg stützen sollen, nur die inhaltliche Ausgestaltung obliegt in erster Instanz den (schulischen) Akteuren (vgl. ebd.).

Im Kontext symbiotischer Strategien werden die Innovationen von unterschiedlichen Akteuren innerhalb und außerhalb der Schule konzipiert und initiiert (vgl. ebd.). Durch das Mitwirken unterschiedlicher Professionen oder Personenkonstellationen (z.B. Lehrkräfte, Bildungsadministration und Wissenschaftler) sollen möglichst viele Sichtweisen integriert werden. Darüber hinaus geht dieser Ansatz von der Annahme aus, dass ein praktisches und für notwendig zu bearbeitendes Problem identifiziert wurde, für dessen Bearbeitung ein allgemeiner Rahmen vorgegeben wird (vgl. ebd.). Es steht nicht eine konkrete Maßnahme im Mittelpunkt der Bemühungen, sondern vielmehr mehrere Lösungsansätze und der Aufbau von unterstützenden Kooperationsstrukturen (vgl. ebd.). Als Beispiele symbiotischer Strategien führen Gräsel und Parchmann (2004) das Projekt „Chemie im Kontext (Chik)“¹⁶ an.

Bei bottom-up-Strategien ist die Einzelschule Initiator der Innovation und ihrer Implementation (vgl. ebd.). Es existieren hierbei keinerlei Vorgaben von außen, sodass auch der Erfolg der Innovation und ihrer Implementation von den Akteuren in der Einzelschule bestimmt werden (vgl. ebd.).

In der heutigen Zeit wird aufgrund von Ergebnissen in der Implementationsforschung versucht, von top-down-Strategien Abstand zu nehmen, da belegt werden konnte, dass eine Trennung zwischen den Akteuren, die die Innovation und die Kriterien für die Implementation konzeptionieren und den Akteuren, die diese Anforderungen in die Praxis umsetzen müssen, nicht zum Gelingen einer Innovation beiträgt (vgl. ebd., in Anlehnung an Blumenfeld, Fishman, Krajcik & Marx, 2000 und Fullan, 1998).

Wie bereits im Rahmen der Erläuterungen der anderen Strategien für die Implementation von Innovationen deutlich wurde, werden Innovationen zumeist nicht einfach vom Zielkontext übernommen, sondern müssen vielmehr an die einzelschulspezifischen Bedingungen angepasst werden (vgl. van Holt, 2013). So beeinflussen unterschiedli-

¹⁶ Nähere Informationen zum Projekt „Chik“ unter anderem in Demuth, Gräsel, Parchmann und Ralle (2008).

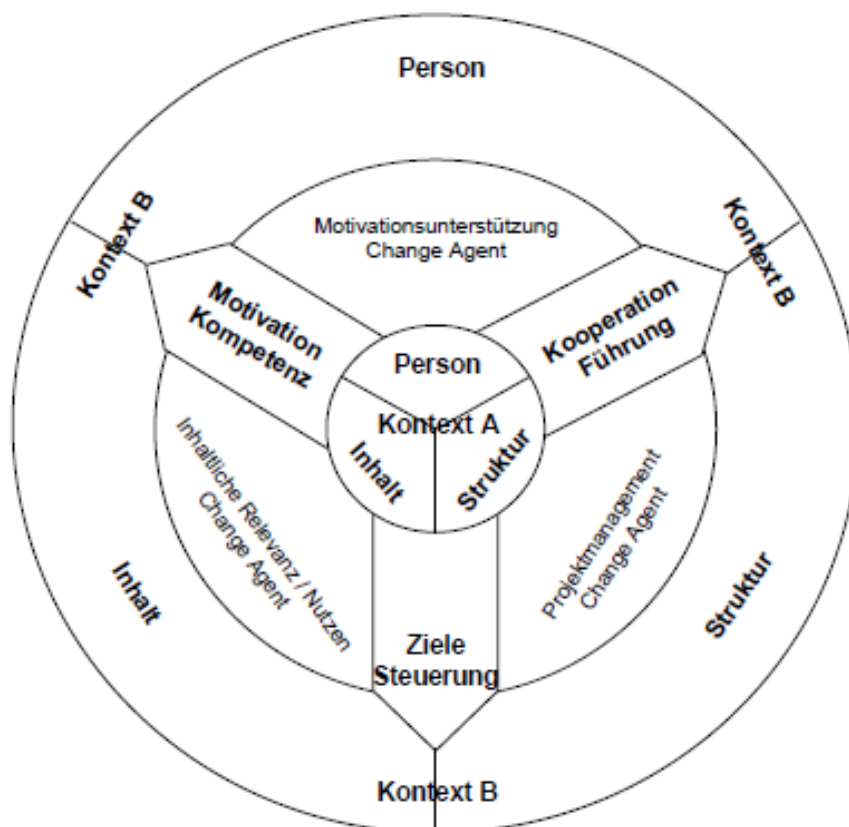
che Faktoren wie beispielsweise die Beschaffenheit der Innovation bereits die Übernahme in die Schule (vgl. Goldenbaum, 2012). Auch die Frage, welchen Ertrag die Innovation mit sich bringt, ist abhängig von der Bewertung der Einzelschule und auch letztlich erst nach erfolgreichem Transfer evaluierbar (vgl. Gräsel & Parchmann 2004; Gräsel, Jäger & Willke, 2006).

Zu den Gelingensbedingungen und Einflussfaktoren auf einen solchen Transfer liegen bereits zahlreiche Arbeiten und Erkenntnisse vor (vgl. exemplarisch hierfür: Nickolaus & Schnurpel, 2001; Rogers, 2003; Gräsel, Jäger & Willke, 2006; Nickolaus & Gräsel, 2006; Gräsel, 2010; van Holt, 2013), jedoch sind die Prozesse des Transfers für das vorliegende Forschungsinteresse von geringerer Bedeutung, denn im Fokus dieses Forschungsvorhabens stehen die Beschreibung und Erfassung der individuellen Förderung als Innovation im schulischen Kontext und die Bedingungen des (Entwicklungs-)Kontextes.

Ein Modell, welches vornehmlich für die Beschreibung von Transferprozessen generiert wurde, aber gleichzeitig die Beschaffenheit von Innovationen und Ansatzpunkte zur Beschreibung von Innovationen und deren Kontext liefert, wurde von Jäger (2004) entwickelt (vgl. Abb. 5). Diesem Modell, welches Transferprozesse insbesondere in Schulentwicklungsprojekten zu beschreiben versucht, liegen sowohl allgemeine Erkenntnisse zur Innovationsforschung als auch spezifische aus dem Bildungsbereich zugrunde (vgl. ebd.; Gräsel, Fussangel & Schellenbach-Zell, 2008).

Ausgangspunkt des Modells bildet die Annahme, dass in einem Kontext Innovationen entwickelt und gegebenenfalls erprobt werden (vgl. Jäger, 2004.). Der Kontext setzt sich dabei aus den Merkmalen Struktur (das System, in dem die Innovation entwickelt und erprobt wird), Person und Inhalt (der Inhalt, der entwickelt wird) zusammen. Alle drei dieser Merkmale konstituieren den Kontext, in dem eine Innovation, die beispielsweise top-down in die Einzelschulen gegeben, entwickelt und ausgestaltet wird. Diese theoretischen Ausführungen, übertragen auf die Praxis, lassen sich nach Jäger (o.J., S. 1) an folgendem Beispiel skizzieren: „Lehrkräfte (Personen), die an ihrer Schule (Struktur) ein Curriculum mit den dazu gehörenden Unterrichtsmaterialien (Inhalt) entwickelt haben, sind somit Teil eines Ausgangskontexts eines Transferprozesses.“

Abbildung 5: Wellenmodell des Transfers (Jäger, 2004, S. 126)



Erst wenn diese Innovation auf einen weiteren Kontext (B) erweitert wird und sich in mindestens einer Komponente unterscheidet, wird im Rahmen des Modells von Transfer gesprochen (ebd.). Die Schnittstellen zwischen den Komponenten des Kontextes bilden letztlich wichtige Einflussfaktoren auf den Transfer (ebd.).

Stehen diesem Modell zufolge nicht die Transferprozesse, sondern der erste Kontext, in dem die Innovation konzipiert und realisiert wird, im Fokus, muss der Blick auf das ‚innere Auge‘ des Modells gerichtet werden. Vereinfacht geht das Modell im Kern den Fragen nach, was gemacht (Inhalt der Innovation), unter welchen Bedingungen etwas entwickelt und erprobt wird (Struktur) und wer (inwiefern) in diesem Prozess aktiv ist (Person). Durch diese einfache Zusammenfassung der Kernaussage des Modells wird erneut deutlich, dass für eine erfolgreiche Implementation von Innovationen neben den Interventionsbedingungen und den Transfererfolg auch die Innovation selbst einen wichtigen Einflussfaktor darstellt (vgl. van Holt, 2013). Nach Jäger (2004) bilden demzufolge der Inhalt, die Struktur und der Faktor der Person die Entscheidungsgrundlage für die Annahme und die spätere Verbreitung einer Innovation (vgl. Jäger, 2004).

Das Merkmal Struktur bezieht sich unter anderem auf die Rahmenbedingungen, unter denen zunächst die Innovation entwickelt und erprobt wurde. Bezüglich des Transferaspektes stellt sich hinsichtlich der Struktur weiterführend die Frage, ob die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Übernahme der Innovation geschaffen wurden (vgl. Jäger, 2004). Unter den Rahmenbedingungen können neben personellen und finanziellen Ressourcen auch rechtliche Vorgaben und allgemeine Handlungskontexte und Kooperationsmöglichkeiten gefasst werden (vgl. ebd.). Aus der Transferforschung und hierbei insbesondere aus den Untersuchungen, die das Wellenmodell von Jäger (2004) als theoretische Grundlage herangezogen haben, ist bekannt, dass vor allem die Bereiche Struktur und Person bedeutsame Aspekte im Hinblick auf erfolgreiche Transferprozesse sind und sogar als signifikante Effekte identifiziert werden konnten (vgl. ebd.). Untersuchungen im Rahmen der Projektkontexte von ‚Chemie im Kontext (ChiK)‘¹⁷ und ‚Schulen im Team‘¹⁸ stützen diese Ergebnisse. Für den Bereich ‚Struktur‘ konnte nachgewiesen werden, dass die Unterstützung durch die Schulleitung und auch die Kooperation im Kollegium zentrale Determinanten für Transferprozesse darstellen (vgl. Jäger, 2004; Gräsel, Fussangel & Schellenbach, 2008; Kircher, 2009).

Das Merkmal Person umfasst die unterschiedlichen Kompetenzen, die Motivation und die Haltung der schulischen Akteure gegenüber der Innovation. Bereits in den ‚Standards für die Lehrerbildung‘, die seitens der KMK formuliert wurden, ist ersichtlich, dass neben den Bereichen Unterrichten, Erziehen und Beurteilen auch das Innovieren¹⁹ als Kompetenz von Lehrkräften angeführt wird (vgl. KMK, 2004). Nach Seitz (2008) verdeutlicht dieser Kompetenzbereich, dass die einzelnen Lehrkräfte für die Ausgestaltung und Umsetzung schulischer Innovationen verantwortlich sind. Die Lehrkräfte und ihr Wissen über die angestrebten Innovationen bilden die Grundlage, auf der die Ausgestaltung und Umsetzung der Innovation erfolgen kann.

Nach Nonaka und Takeuchi (1995) liegt der Nutzen für Innovationen in der Explizierung von impliziten Wissensbestandteilen wie Einstellungen und ‚beliefs‘ über die Innovation, denn nur durch die Explizierung dieser Wissensbestandteile kann Neues entwickelt und ausgestaltet werden. Gärtner (2007) stellt dazu heraus, dass das implizite Wissen „[...] als Bedingung für die [...] Generierung von Innovationen“ (ebd., S. 57) zu verstehen ist. Dabei geht es nicht um die Übersetzung der einen in die andere Wissensart, sondern um die Beibehaltung, Modifizierung und Offenlegung dieser Wissens-

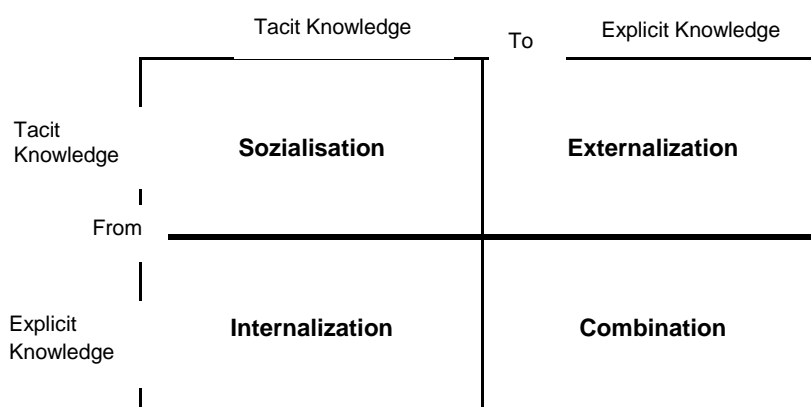
17 Nähere Informationen zum Projekt „ChiK“ unter anderem in Demuth, Gräsel, Parchmann und Ralle (2008).

18 Nähere Informationen zur Projektkonzeption von „Schulen im Team“ unter <http://www.schulen-im-team.de/>. Ausführliche Ergebnisse des Projektes in Berkemeyer, Bos, Järvinen, Maniäus und van Holt (2015).

19 Weitere Ausführungen zu dem Kompetenzbereich des ‚Innovierens‘ siehe unter anderem in Koltermann (2013).

arten (vgl. Berkemeyer, Järvinen & van Ophuysen, 2010). Durch die wechselseitige Beziehung dieser Wissensarten und die Offenlegung impliziter Wissensinhalte kann nach Nonaka und von Krogh (2009) neues Wissen in Organisationen entstehen. Nonaka (1994) beschreibt genau diesen Prozess als Wissenskonversion²⁰, die sich in vier aufeinander folgenden Phasen abbilden lässt (vgl. Abb. 6). Die Wissenskonversion beginnt nach Nonaka (1994) mit der Phase der Sozialisation, die übergeht in die Phase der Externalisierung, an die die Phase der Kombination anschließt. Die vierte Phase, die Internalisierung, bildet zwar zunächst die letzte Phase, ist jedoch zugleich wiederum Ansatzpunkt für den erneuten Beginn der Wissensspirale in Form der nachfolgenden beginnenden Sozialisation.

Abbildung 6: Wissensspirale (Modes of the knowledge creation, Nonaka, 1994, S. 19)



Dieses Modell der Wissenskonversion müsste in schulischen Innovationsprozessen Berücksichtigung finden, wenn die schulischen Akteure und damit verbunden ihre Einstellungen und Haltungen eine wichtige Determinante in Innovationsprozessen darstellen, wie es in dem Wellenmodell von Jäger (2004) unter dem Bereich ‚Person‘ bereits deutlich wird.

In Bezug auf die eigene Haltung gegenüber der Innovation ist zudem aus schulischen Kontexten bekannt, dass vor allem das Handeln von Lehrkräften stark von subjektiven Theorien gesteuert und beeinflusst wird (vgl. Helmke, 2010). Wenn darüber hinaus die subjektiven Theorien das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften beeinflussen und eine Veränderung des Handelns aus innovationstheoretischer Perspektive die Grundvoraussetzung für die Annahme und Übernahme von Innovationen bildet, stellen im Rückschluss vorhandene subjektive Theorien auch einen einflussnehmenden Faktor auf die Bewertung von schulischen Innovationen dar. In diesem Zusammenhang erscheinen nicht nur positive Bewertungen von Innovationen durch die Akteure förderlich,

²⁰ Vertiefend zu den einzelnen Phasen der Wissenskonversion siehe Nonaka (1994).

sondern auch positive Erfahrungen bei der Entwicklung und Erprobung, um Veränderungen in den ‚beliefs‘ der Akteure zu forcieren.

Dass Innovationen von den Akteuren als nützlich und sinnvoll bewertet werden sollten, damit sie später übernommen und implementiert werden, stellt auch Jäger (2004) in seinen Ausführungen heraus. Jäger (2004) greift bei den Bewertungskriterien hinsichtlich des Inhalts einer Innovation auf das Kategorisierungsschema von Rogers (2003) zurück. Je deutlicher nach Jäger (2004) die Ziele, Inhalte und die Relevanz der Innovation aufgeführt werden können, desto eindeutiger können die subjektiven Bewertungen durch die Akteure ausfallen und die Wahrscheinlichkeit einer Übernahme der Innovation steigt. Rogers (2003) bestimmt die Beschaffenheit von Innovationen über die Dimensionen:

- Relative Advantage (Nutzen),
- Compatibility (Kompatibilität),
- Complexity (Komplexität),
- Trialability (Erprobbarkeit) und
- Observability (Beobachtbarkeit).

Mit ‚Relative Advantage‘ ist der Nutzen der Innovation gemeint. Es gilt abzuwägen, in welchem Ausmaß die Innovation einen Vorteil bringt und ob sich der bevorstehende Aufwand für den Nutzen der Innovation lohnt (vgl. Rogers, 2003; van Holt, 2014). Die Kompatibilität (‚Comptability‘) meint dabei Übereinstimmung der Inhalte der Innovation mit den gegebenen Bedingungen, in die die Innovation transferiert werden soll. Anhand der ‚Complexity‘ soll erfasst werden, ob die Innovation mit relativ wenig Aufwand übernommen werden kann oder ob besondere Anstrengungen notwendig sind (vgl. ebd.). Ob die Innovation in kleinen Kontexten schon erprobt werden kann, soll im Bereich der ‚Trialability‘ geprüft werden. Die Beobachtbarkeit (‚Observability‘) bezieht sich dabei auf die wahrgenommenen Erträge der Innovation (vgl. ebd.).

Die empirische Evidenz des Inhaltsbereichs des Wellenmodells im Hinblick auf die Frage der Bedeutsamkeit für die Implementation von Innovationen ist bislang noch weitgehend offen beziehungsweise stellte sich in bisherigen Forschungen als ein eher gering einflussnehmender Faktor auf den Transfer dar (vgl. ebd.). Van Holt (2014) griff dieses Forschungsdesiderat auf und widmete sich dem Inhaltsbereich von Innovationen. Für den Inhaltsbereich existierte bisher „[...] keine tragfähige Operationalisierung des Wellenmodells“ (ebd., S. 101), sodass er die aus der Diffusionsheorie von Rogers (2003) aufgestellten Kategorien ‚Relative Advantage‘ (Nutzen), ‚Compatibility‘ (Kompa-

tibilität), ‚Complexity‘ (Komplexität), ‚Triability‘ (Erprobbarkeit) und ‚Observability‘ (Beobachtbarkeit) als Operationalisierung für diesen Bereich aufnahm. Im Zuge seiner Untersuchung im Projekt ‚Schulen im Team‘, konnte van Holt (2014) darstellen, dass sich die „Kategorien *Nutzen*, *Kompatibilität* und *Beobachtbarkeit* [...] als transferrelevant“ (ebd., S. 140; Hervorhebung im Original) herausstellten. Auch wenn sich die Kategorien ‚Komplexität‘ und ‚Erprobbarkeit‘ in diesem Zusammenhang als nicht transferrelevant erwiesen, stellt van Holt (2014) auf Grundlage der Ergebnisse seiner empirischen Untersuchung heraus, dass „[...] neben den Bereichen *Struktur* und *Person* weiterhin am Bereich *Inhalt* festgehalten werden kann“ (ebd., S. 140; Hervorhebung im Original). Darüber hinaus konstatiert er, dass „[...] nicht die tatsächliche Beschaffenheit der Innovation eine Rolle spielt, sondern vielmehr wie sie von den Akteuren wahrgenommen wird“ (ebd., 143), sodass dem Merkmal der Person und damit verbunden den subjektiven Theorien für die Bewertung der Innovation eine hohe Bedeutung beigegeben werden kann.

3.1.2 Innovation in Schulen – Prozesse der Schulentwicklung

Wenn Innovationen in schulischen Kontexten erarbeitet und erprobt werden, lassen sich die damit verbundenen Prozesse zumeist als umfassende Schulentwicklungsprozesse beschreiben (vgl. Holtappels, 2006; Rolff, 2013; van Holt, 2014). Van Holt (2014) merkt in diesem Zusammenhang an, dass es sich im Umkehrschluss bei Schulentwicklungsprozessen nicht zwangsläufig um Innovationsprozesse handeln muss.

Allgemein ist die Schulentwicklung erst seit ein paar Jahren Bestandteil der Erziehungswissenschaft (vgl. Rolff, 2013). Die Fokussierung auf die Schulentwicklung im erziehungswissenschaftlichen Kontext rekurriert auf zwei Entwicklungstrends, die sich in den letzten Jahren abzeichneten: Durch die Vielzahl an schulischen Reformen, die in den letzten Jahren an die Schulen herangetragen wurden, ist deutlich geworden, dass den Implementationsprozessen zur Umsetzung dieser Reformen mehr Bedeutung zugeschrieben werden sollte, als dies bisher erfolgt ist (vgl. ebd.). Gleichzeitig wurde deutlich, dass der Hauptakteur bei der Gestaltung der Prozesse die Einzelschule und nicht das Gesamtsystem ist (vgl. ebd.).

Diese Sichtweise auf die schulischen Prozesse hatte auch zur Folge, dass die Erforschung von Gelingensbedingungen und Herausforderungen schulischer Innovationen zum Bestandteil der Schulentwicklungsforschung wurde. Wie bereits im Begriff Schulentwicklungsprozess angelegt, handelt es sich um eine prozesshafte Schulentwicklung, deren Ziel in der Entwicklung der Einzelschule liegt (vgl. Rolff, 2010, 2013). Die

Entwicklung von Einzelschulen im Sinne der Schulentwicklung wurde dabei maßgeblich aus der Organisationsentwicklung beeinflusst (vgl. Rolff, 2013), deren Grundgedanke darin besteht, dass sich Organisationen von innen heraus durch ihre Mitglieder entwickeln (vgl. ebd., in Anlehnung an French & Bell, 1990).

Die organisationstheoretische Sichtweise auf Schulen wurde teilweise stark kritisiert, denn schließlich bildet der Unterricht das Kerngeschäft von Schulen, sodass Bemühungen dort angesiedelt werden müssten, um Veränderungen im System zu bewirken, da andere Bemühungen zu großflächig angelegt seien und dadurch zum Scheitern verurteilt wären (vgl. Klippert, 1995). Dadurch erschloss sich die Unterrichtsentwicklung als weiterer Ansatzpunkt im Kontext der Schulentwicklung. Solche Bemühungen sollten darüber hinaus nicht losgelöst von den Akteuren erfolgen (vgl. Rolff, 2010).

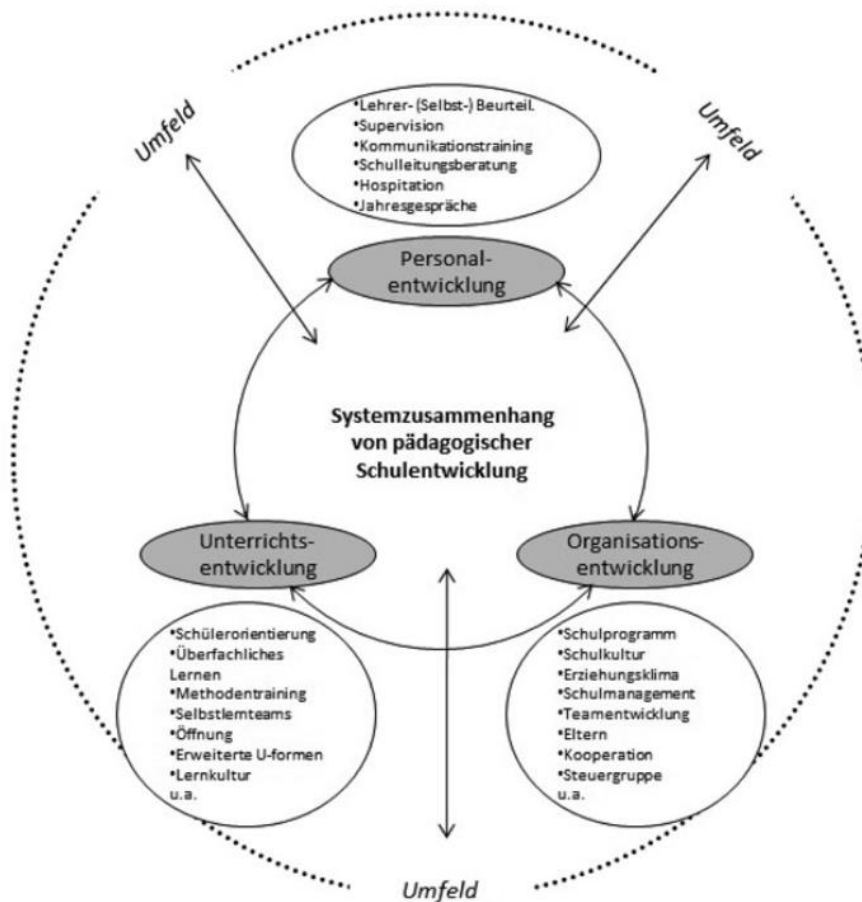
Entsprechend gilt es, auch die Personalentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung zu berücksichtigen. Rolff (1998) brachte diese drei Bereiche in einen systemischen Zusammenhang und entwickelte das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (ebd., S. 35) (vgl. Abb. 7). Das Modell von Rolff (1998) geht von der Annahme aus, dass sich Schulentwicklung nur realisieren lässt, wenn die Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung mitgedacht wird, da jedes Einfluss auf die jeweils anderen Bereiche mit sich zieht. „Keine UE²¹ ohne OE²² und PE²³, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (Rolff 2010, S. 35).

21 UE, Abkürzung für Unterrichtsentwicklung.

22 OE, Abkürzung für Organisationsentwicklung.

23 PE, Abkürzung für Personalentwicklung.

Abbildung 7: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 1998, S. 304)



Neben dieser ‚Trias der Schulentwicklung‘ bezieht Rolff (1998) auch das Umfeld der Schule ein. Das Umfeld setzt sich dabei unter anderem aus Eltern, Schulträger oder Schulaufsicht zusammen (vgl. Rolff, 2013). Schulentwicklung ist demzufolge als inner-schulischer Prozess zu verstehen, der die außerschulischen Prozesse einschließen sollte und letztlich auf diese zurückwirkt (vgl. ebd.).

Diesen Zusammenhang greift Rolff (2010) auf, indem er zusätzlich die Schulentwicklung auf drei Ebenen unterscheidet: Auf der ersten Ebene verortet er die intentionale Schulentwicklung, die allgemein die „[...] bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen“ (ebd., S. 36) umfasst. Die institutionelle Schulentwicklung zielt darauf ab, die Schule zur lernenden Organisation zu gestalten mit dem Ziel, die auf der ersten Ebene intendierten Prozesse eigenständig zu steuern (vgl. ebd.). Die dritte Ebene, die komplexe Schulentwicklung, umfasst letztlich die Rahmenbedingungen, die die Prozesse der ersten und zweiten Ebene unterstützen sollen (vgl. ebd.). Für die Gestaltung der einzelnen Ebenen sind nach Rolff (2010) unterschiedliche Akteure angesprochen, wie nachfolgender Tabelle 1 entnommen werden kann.

Tabelle 1: Ebenen der Schulentwicklung nach Rolff (2010) (eigene Darstellung)

Ebene	Inhalt	Akteure
1. intentionale Schulentwicklung	Entwicklung der Einzelschule	Lehrkräfte
2. institutionelle Schulentwicklung	Schule als lernende Organisation; Koordinierungsmaßnahmen	Schulleitung
3. komplexe Schulentwicklung	Schaffung von Rahmenbedingungen für Prozesse 1. und 2. Ebene	Politiker und Behörden

Damit sich die Schulentwicklung erfolgreich vollziehen kann, ist auch hier eine Verzahnung der Ebenen anzustreben, da sich die Ebenen durchaus gegenseitig bedingen (vgl. ebd.). Folglich ist Schulentwicklung ein umfassender innerschulischer sowie außerschulischer Lernprozess, deren Auslöser sowohl von außen an die Schule herangebracht oder innerhalb der Schule generiert werden kann.

Wenn Innovationprozesse in Schulen als Schulentwicklungsprozesse beschrieben werden können, müssen auch für diese, ausgehend vom systematischen und ganzheitlichen Ansatz der Schulentwicklung, alle Bereiche der Schulentwicklung einbezogen werden. Innerhalb dieser Prozesse kommen wiederum den einzelnen Akteuren unterschiedliche Rollen- und Aufgabenprofile zu, die vom Inhalt und der Ausrichtung der Innovation abhängig sind (vgl. Hunneshagen, 2005).

3.2 Individuelle Förderung als schulische Innovation und Schulentwicklungsaufgabe

Basierend auf den theoretischen Ausführungen, dass Innovationen Neuerungen darstellen, die allgemein zu Veränderungen führen, lässt sich im schulischen Kontext auch die Forderung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern als Innovation beschreiben (vgl. Wischer & Trautmann, 2014). Auch wenn die individuelle Förderung im Bildungsbereich als keine Neuerung per se konstatiert werden kann, da diese bereits seit der Reformpädagogik als ein fest etablierter Bestandteil des Bildungsbereichs identifiziert werden konnte und die Forderung spätestens seit 2006 durch die schulgesetzliche Verankerung festgeschrieben und somit seit rund zehn Jahren das schulische Handeln kennzeichnet (vgl. Kapitel 2), weisen die Zuschreibungen dieser Forderungen und die erwarteten Erträge durchaus Spezifika von Innovationen auf.

Allgemein werden mit der Realisierung individueller Förderung im schulischen Kontext – wie mit anderen Innovationen im Bildungsbereich – weitreichende (bildungspolitische) Hoffnungen verbunden (vgl. vertiefend Kapitel 2): Neben der Herstellung der Chancengerechtigkeit durch Entkopplung sozialer Herkunft von Bildungserfolg, sollen Maßnahmen zur individuellen Förderung dazu beitragen, dass sich zum einen die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler und zum anderen die (über-)fachlichen Kompetenzen allgemein verbessern beziehungsweise ausgebaut werden (vgl. ebd.). Grundlegend sind diese genannten Zielsetzungen individueller Förderung nicht als Neuerungen zu bezeichnen, vielmehr konstituieren sich die Neuerungen über die mit dieser Forderung verbundenen Aufträge an die schulischen Akteure, die Organisation Schule und speziell an den Unterricht.

Im Vergleich zu bisherigen Bestrebungen zur Förderung wird mit der individuellen Förderung ein Konzept vorgelegt, welches alle Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen soll und durch die zusätzliche gesetzliche Verpflichtung zur Realisierung dieser Forderung eine andere Tragweite als zuvor erreicht. Die Erwartungen, die nun an die individuelle Förderung geknüpft sind, wie die Steigerung von Leistungen, die Herstellung einer Chancengerechtigkeit und die Schaffung von Möglichkeiten für einen adäquaten Umgang mit der vorherrschenden Heterogenität in Schulen, sind als hoch zu bewerten. Die zu treffenden Veränderungen tangieren das Unterrichtsgeschehen, das Rollen- und Berufsbild der Lehrkräfte, die Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und im erweiterten Sinne die gesamte Organisation Schule.

Das innovative Momentum der individuellen Förderung lässt sich folglich darin beschreiben, dass Bemühungen über einzelne Maßnahmen und Konzepte hinausgehen und als komplexere Veränderungs- und Gestaltungsprozesse in Schulen verstanden werden müssen, die ein Umdenken und die Neugestaltung von Strukturen erfordern (vgl. Beutel, 2013).

3.2.1 Individuelle Förderung aus innovationstheoretischer Sicht – Beschreibungsansätze und Forschungsstand

Unter Rückgriff auf die Kategorisierung auslösender Faktoren von Innovationen nach Koch (2011) können für die individuelle Förderung die Vorgaben der übergeordneten Instanzen von Schulen und der Handlungsdruck der Schulen (vgl. ebd.) als Auslöser der Innovation angeführt werden. Letztlich lässt sich der Auftrag, in schulischen Settings individuell zu fördern, als top-down-Strategie bezeichnen, die durch die schuli-

schen Akteure zu gestalten ist. Seitens der Bildungsadministration wurde dieser Auftrag an die Schulen gerichtet, obwohl aus der Innovationsforschung im schulischen Bereich bekannt ist, dass solche Konzepte, die top-down an die Schulen gegeben werden, Komplikationen in sich bergen (vgl. Kap. 3.1.1).

Durch die gesetzlichen Verankerungen zur individuellen Förderung (vertiefend hierzu Kapitel 2) wurde zudem den Akteuren in Schule und Unterricht eine Pflicht auferlegt, diesen gesetzlichen Bestimmungen zu entsprechen. Ziele, wirksame Maßnahmen und Umsetzungsmöglichkeiten wurden hingegen in diesen Bestimmungen nicht weiter definiert, sodass sich die schulischen Akteure dieses Feld zunächst selbst erschließen müssen, ohne zu wissen, welche Methoden praktikabel und wirkungsvoll sind, auch wenn erste Anhaltspunkte für die Unterrichtsebene aus Forschungen zur Differenzierung, zu kooperativen Unterrichtsformen etc. vorliegen. Es gilt folglich, Inhalte zu entwickeln, zu erproben, Maßnahmen zu ergreifen und entsprechende notwendige Veränderungen im System Schule vorzunehmen. Neben dieser top-down-Strategie, welcher sich die schulischen Akteure nicht entziehen können, komplettiert jedoch der eigene Leidensdruck der Schulen den Anlass für die Entwicklung einer schulspezifischen Konzeption individueller Förderung.

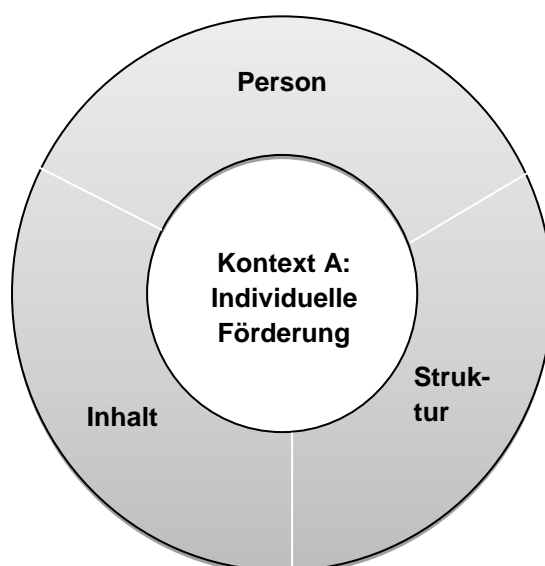
Spätestens seit der Neuausrichtung des Bildungssystems auf die schulischen Outputs, kann für die Schulebene für die Notwendigkeit von Maßnahmen für die Verbesserung der schulischen Leistungen ein „[...] Handlungsdruck [...]“ (Berkemeyer, Bos, Manitus, Hermstein & Khalatbari, 2013, S. 17) konstatiert werden, der sich auch auf den adäquaten Umgang mit der vorherrschenden Heterogenität in den Klassen übertragen lässt.

Auch wenn die individuelle Förderung allem Anschein nach den Kriterien einer schulischen Innovation entspricht, steht eine konkrete Beschreibung aus der innovationstheoretischen Perspektive noch weitgehend aus. Unter anderem durch die vagen Formulierungen der Bildungsadministration zur individuellen Förderung eröffnet sich den Schulen ein „recht großer Deutungsspielraum“ für diese Innovation (Wischer & Trautmann, 2014, S. 114).

Mittels der drei Zugänge, die Jäger zur Erfassung von Innovationen und zur Beschreibung von Transferprozessen heranzieht, soll nachfolgend die individuelle Förderung unter Rückgriff dieser kontextuellen Faktoren beschrieben werden. Überträgt man das Wellenmodell von Jäger (2004) auf die Innovation der individuellen Förderung in Schulen, so bilden die Schulen den ersten Kontext (A), in dessen Rahmen die Innovation

entwickelt werden soll (vgl. Abb. 8). Zusammengefasst haben demnach schulische Akteure (Person) an ihrer speziellen Schule (Struktur) den Handlungsauftrag, die individuelle Förderung inhaltlich zu entwickeln und zu gestalten (Inhalt). Werden später entwickelte Konzeptionen auf andere Fächer oder andere Schulen übertragen und unterscheiden sich die Kontextmerkmale in einem Punkt, ist der Transfergedanke erfüllt.

Abbildung 8: Individuelle Förderung als Innovation – eine Anpassung an das Wellenmodell nach Jäger (2004)



Um aufzuzeigen, wie sich der Kontext, in dem die Innovation entwickelt werden soll, bisher beschreiben lässt, werden nachfolgend bisherige Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen zur individuellen Förderung zusammengetragen und diesen Merkmalen zugeordnet, um erste Hinweise für eine detailliertere Erfassung zu liefern.

Merkmal Struktur

Viele Studien und daraus resultierende Erkenntnisse bezüglich der individuellen Förderung greifen die Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung individueller Förderung auf und lassen sich somit dem Merkmal Struktur zuordnen. Im Zeitraum von 2005 bis 2007 wurde am Deutschen Jugendinstitut eine Studie unter dem Titel „Individuelle Förderung in gantztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs“ durchgeführt (vgl. Kaufmann, 2007). Ziel dieser Studie war es aufzuzeigen, wie individuelle Fördermaßnahmen und -angebote in Ganztagsgrundschulen entwickelt und wie diese seitens der Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler eingeschätzt werden. Es handelte sich hierbei um eine Interviewstudie, welche längsschnittlich angelegt war und in Brandenburg, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Bayern durchgeführt wurde. Als Haupt-

ergebnis dieser Studie kann konstatiert werden, dass die Lehrkräfte bereit sind, individuelle Förderung umzusetzen, aber hinsichtlich der praktischen Umsetzung auf struktureller Ebene Grenzen sehen (vgl. ebd.).

Ähnliche Ergebnisse liefern auch Studien aus dem Sekundarstufenbereich. Kunze und Solzbacher (2009) konnten im Rahmen ihrer Studie zu Positionen von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II²⁴ zur individuellen Förderung zeigen, dass die Lehrkräfte, Schulleitungen und nach Angaben auch die Wahrnehmung hinsichtlich der Schulträger, individuelle Förderung durchaus als wichtiges Ziel von Schule und Unterricht konstatieren. Aber auch sie sehen, wie die Kolleginnen und Kollegen aus dem Primarbereich, hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung Grenzen (vgl. Solzbacher, 2009). Die Ergebnisse dieser Studie stellt hierfür ebenfalls die Bedeutung der strukturellen Gegebenheiten heraus. So geben die Lehrkräfte an, dass bei einer Klassengröße von 30 Schülerinnen und Schülern, wie sie in der heutigen Zeit Regelfall an weiterführenden Schulen ist, eine individuelle Förderung nicht möglich ist (vgl. ebd.). Erschwert wird die Umsetzung individueller Förderung zudem durch mangelnde räumliche Kapazitäten und der vorherrschenden 45-Min-Taktung an weiterführenden Schulen (vgl. ebd.). Mangelnde Zeit durch die Verkürzung der Schulzeit (G8)²⁵ sowie fehlende Materialien und Gelder für Maßnahmen komplettieren die Liste der Hinderungsgründe (vgl. ebd.) nach Ansicht der befragten Lehrkräfte. Darüber hinaus lässt sich aus den Ergebnissen entnehmen, dass auch die Kooperation zwischen Lehrkräften zu diesem Themenkomplex als erweiterungsfähig eingeschätzt wird (vgl. ebd.), welches ebenfalls dem Merkmal Struktur zugeordnet werden kann.

Neben dieser Studie konnte auch eine Untersuchung zur Umsetzung der Förderung nach individueller Förderung an weiterführenden Schulformen in NRW von Wiebke (2011) ähnliche Erkenntnisse hervorbringen. Auch hier führen die schulischen Akteure die Ausstattung der Schulen mit personellen und finanziellen Ressourcen als wichtigen Faktor für die Umsetzung individueller Förderung an (vgl. Wiebke, 2011). „Nur durch eine ausreichende, finanzielle und personelle Ausstattung sind Schulen in der Lage, individuelle Förderung angemessen durchzuführen.“ (Wiebke, 2011, S. 175). In der Verantwortung der Gewährleistung dieser Ressourcen stehen nach Ansicht der befragten Schulleitungen und der Lehrkräfte der Schulträger sowie das Land.

²⁴ In den Jahren 2006 bis 2008 wurde von Kunze und Solzbacher eine Studie zur Erfassung der Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien durchgeführt (Kunze & Solzbacher, 2009). Unter anderem wurde in dieser Studie durch den Einsatz von Fragebögen und Leitfadeninterviews erfragt, was die Lehrkräfte unter individueller Förderung verstehen, welche Zielsetzung individuelle Förderung verfolgen sollte, welche Gelingens- und Misslingensbedingungen individueller Förderung die befragten Lehrkräfte konstatieren würden und welche Methoden individueller Förderung zum Einsatz kommen.

²⁵ Weiterführende Informationen zur Verkürzung der Schullaufzeit auf 12 Jahre abrufbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Gymnasium/G8/index.html>

Merkmal Inhalt

Für die inhaltliche Beschreibung der Innovation lassen sich unterschiedliche Aspekte zusammentragen, die aus den zuvor aufgeführten Studien und Untersuchungen abgeleitet werden können. Als ein wesentlicher und zugleich prekärer Befund lässt sich aus der Studie von Kunze und Solzbacher (2009) entnehmen, dass kein einheitliches Verständnis über individuelle Förderung in den unterschiedlichen Schulformaten vorherrscht, aber sich dennoch abzeichnet, dass im Kontext von individueller Förderung der Fokus auf den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern liegt und individuelle Förderung vielmehr als „[...] Anpassung an Leistungsanforderungen [...]“ (Solzbacher, 2009, S. 29) gesehen wird. Darüber hinaus konnte diese Studie herausstellen, dass auch hinsichtlich weiterer Inhaltsbereiche der individuellen Förderung wie der Diagnostik die befragten Lehrkräfte nur über wenige theoretische Hintergründe verfügen und ihre Erkenntnisse hauptsächlich aus Klassenarbeiten erhalten (90 Prozent der befragten Lehrkräfte) (vgl. Solzbacher, 2009). Diese Befunde, die Erkenntnisse über die Komplexität individueller Förderung zum einen und die Handhabbarkeit zum anderen liefern, zeigen das Facettenreichtum dieser Forderung und die Handlungs lähmung schulischer Akteure, bedingt durch die Vielschichtigkeit und das Aufgabenspektrum individueller Förderung.

Aus den Befunden von Wiebke (2011) konnten wichtige Erkenntnisse für die Unterrichtsgestaltung gewonnen werden, indem aufgezeigt wird, dass eine methodisch abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts, welcher geprägt ist durch Phasen der abwechselnden Lehrer-Schüler-Steuerung, im Kontext individueller Förderung angestrebt werden sollte (vgl. ebd.). Gleichzeitig bestätigen die Ergebnisse von Wiebke (2011), dass die Akteure aufgrund mangelnder Wissensbereiche und aufgrund der Komplexität der Prozesse, die bei der Realisierung individueller Förderung erfolgen müssten, diesem Unterrichtsbestreben bislang nicht nachkommen können (vgl. ebd.) und stützen somit die Befunde von Kunze und Solzbacher (2009).

Merkmal Person

Aus den Erkenntnissen, die dem Inhaltsbereich der Innovation zugeordnet wurden, lassen sich auch Rückschlüsse für das Merkmal ‚Person‘ vornehmen. Hinsichtlich der Grundhaltung von Lehrkräften zu individueller Förderung lässt sich vornehmlich aus der Studie von Kunze und Solzbacher (2009) entnehmen, dass die befragten schulischen Akteure überwiegend eine negative Haltung gegenüber der individuellen Förderung aufweisen. Den Angaben zufolge halten rund 90 Prozent aller befragten Lehrkräf-

te die individuelle Förderung für nicht möglich (vgl. ebd.). Unabhängig von den Gründen, die zu dieser Aussage führen, lassen sich durch die Aussagen der schulischen Akteure Rückschlüsse auf ihre ‚beliefs‘ ziehen. Der Theorie der ‚beliefs‘ folgend, hätte eine negative Grundhaltung auch eine negative Bewertung der Innovation zur Folge. Für die individuelle Förderung würde dies bedeuten, dass die vorherrschende negative Bewertung, sich darstellend durch die Angabe, dass sie eine individuelle Förderung für nicht möglich erachten, auch Auswirkungen auf die Ausgestaltung und Umsetzung haben kann.

Basierend auf diesen Erkenntnissen ist es nicht weiter verwunderlich, dass weiteren Ergebnissen dieser Studie zufolge, Maßnahmen der individuellen Förderung nur selten umgesetzt werden (vgl. ebd.). Eine Ausnahme stellt die Variante des Förderunterrichtes dar, welcher jedoch schon dem Grundsetting nach dem ‚normalen‘ Unterricht ähnelt und im Rahmen dieser Studie nicht differenzierter erfasst wurde. Insgesamt können die Ergebnisse dieser Studie bestätigen, dass die Gründe gegen eine Umsetzung individueller Förderung auch in den beteiligten Personen selbst liegen (vgl. ebd.). „Individuelle Förderung [...] setzt beim einzelnen Lehrer/ bei der einzelnen Lehrerin also eine bestimmte Haltung voraus. Individualisierung ist eine Einstellung [...]“ (ebd., S. 41). Neben der allgemeinen Haltung gegenüber individueller Förderung, zeigt diese Studie auf,

„[...] dass viele Lehrkräfte zunehmend an Selbstbewusstsein verlieren. Sie fühlen sich nicht selten inkompetent und können das, was sie vermeintlich nicht wissen, im Zusammenhang mit den zahlreichen Reformen, die an sie herangebracht werden, auch nur schwer aufholen.“ (ebd., S. 41).

Die – wenn auch als rar zu bezeichnenden – Erkenntnisse zur individuellen Förderung, die sich den entsprechenden innovations- und transfertheoretischen Merkmalen zuordnen lassen, weisen jedoch insgesamt daraufhin, dass es sinnvoll ist, die individuelle Förderung zum einen als Innovation anzusehen und zum anderen aus diesem Blickwinkel den Innovationsprozess näher zu betrachten. Darüber hinaus erscheint auch hier der Ansatz, Innovationsprozesse in Schulen als Schulentwicklungsprozesse zu beschreiben, Rechtfertigung zu finden. Denn „[E]ine konsequente Orientierung auf individuelle Förderung zieht mit Notwendigkeit grundlegende Veränderungen in allen Bereichen der Schule nach sich“ (Solzbacher, 2009, S. 41).

3.2.2 Individuelle Förderung als Schulentwicklungsprozess

Die vorherigen Ausführungen begründen die Annahme, dass die Realisierung individueller Förderung eine komplexe Schulentwicklungsaufgabe darstellt (vgl. Trautmann & Wischer, 2014; Fischer et al., 2014; Willems & Glesemann, 2015). Die Umsetzung individueller Förderung erfordert demnach sowohl notwendige Rahmenbedingungen, entsprechende Organisationsstrukturen, an der Zielsetzung ausgerichtete Inhaltsbereiche unter Berücksichtigung wichtiger Komponenten der Förderung und der entsprechenden Zielsetzung als auch eine entsprechende (Veränderung der) Einstellung seitens der beteiligten Akteure.

Dem Modell der Schulentwicklung nach Rolff (1998) folgend, vollzieht sich dieser Prozess über die Zugänge der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. An diesen Komponenten der Schulentwicklung anzusetzen, erscheint vor dem Hintergrund der bisherigen Erkenntnislage zur individuellen Förderung vielversprechend zu sein. So empfiehlt Grosch (2006) als handlungsleitenden Schritt, dass die Organisationsentwicklung auf Einzelschulebene hierbei der Unterrichtsentwicklung vorausgehen sollte, um so einen geeigneten Rahmen vorzugeben. Nach Grosch (2006, S. 224), in Anlehnung an Girmes (2004, S. 53), ist „[...] die radikale Umgestaltung der Organisationsstrukturen unentbehrlich, da Bedingungen für ein entsprechendes professionelles Handeln geschaffen werden müssen.“ Hinsichtlich der Organisationsstrukturen, welche im Hinblick auf die Umsetzung individueller Förderung förderlich sein können, lassen sich nach Grosch (2006) folgende anführen, welche sich primär der Schulebene zuordnen lassen, aber gleichzeitig auf die Unterstützung auf kommunaler und regionaler Ebene angewiesen sind:

- Zeitliche Flexibilität; erweiterte zeitliche Ressourcen,
- Schaffung räumlicher Ressourcen.

Flexible Zeiteinheiten sind unter anderem erforderlich für die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Umsetzung neuer Unterrichtsformate. Fachübergreifender Unterricht könnte durch eine andere Zeiteinteilung unterstützt werden. Ebenso können durch zeitliche Strukturveränderungen auch Zeitfenster geschaffen werden, welche insbesondere Lehrkräfte als Arbeitsphasen nutzen können. Wie schon mit der Erläuterung des Förderkreislaufes (vgl. Kapitel 2) deutlich wurde, ist die Dokumentation der Förderung ein wesentlicher Bestandteil des Förderprozesses, für den die Lehrkräfte zusätzliche zeitliche, aber auch technische Ressourcen benötigen. Auch die Etablierung von Teamsitzungen zur Unterstützung der Koope-

ration erfordert zusätzliche Zeit (vgl. Grosch, 2006). Neben der Erweiterung des zeitlichen Rahmens müssen auch räumliche Ressourcen geschaffen werden. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass manche Fördermaßnahmen auf unterschiedliche Raumstrukturen angewiesen sind (z.B. bei Formen des kooperierenden Lernens). Auch die Etablierung von Selbstlernzentren²⁶ als Orte der Unterstützung des eigenständigen Lernens und Arbeitens sollten in den Raumkonzepten der Schulen mit bedacht werden.

Weitere förderliche Faktoren, die im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse bearbeitet und geschaffen werden sollten, sind der Unterrichtsebene zuzuordnen und obliegen demzufolge der Hauptverantwortung der schulischen Akteure: Hinsichtlich einer Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der individuellen Förderung und damit verbunden einer gesteigerten Qualität von Lehr- und Lernprozessen sollte nach Zöllner und Vollstädt (2008, S. 16) weiteren Anforderungen entsprochen werden, die insbesondere die Tätigkeiten der Lehrkräfte tangieren:

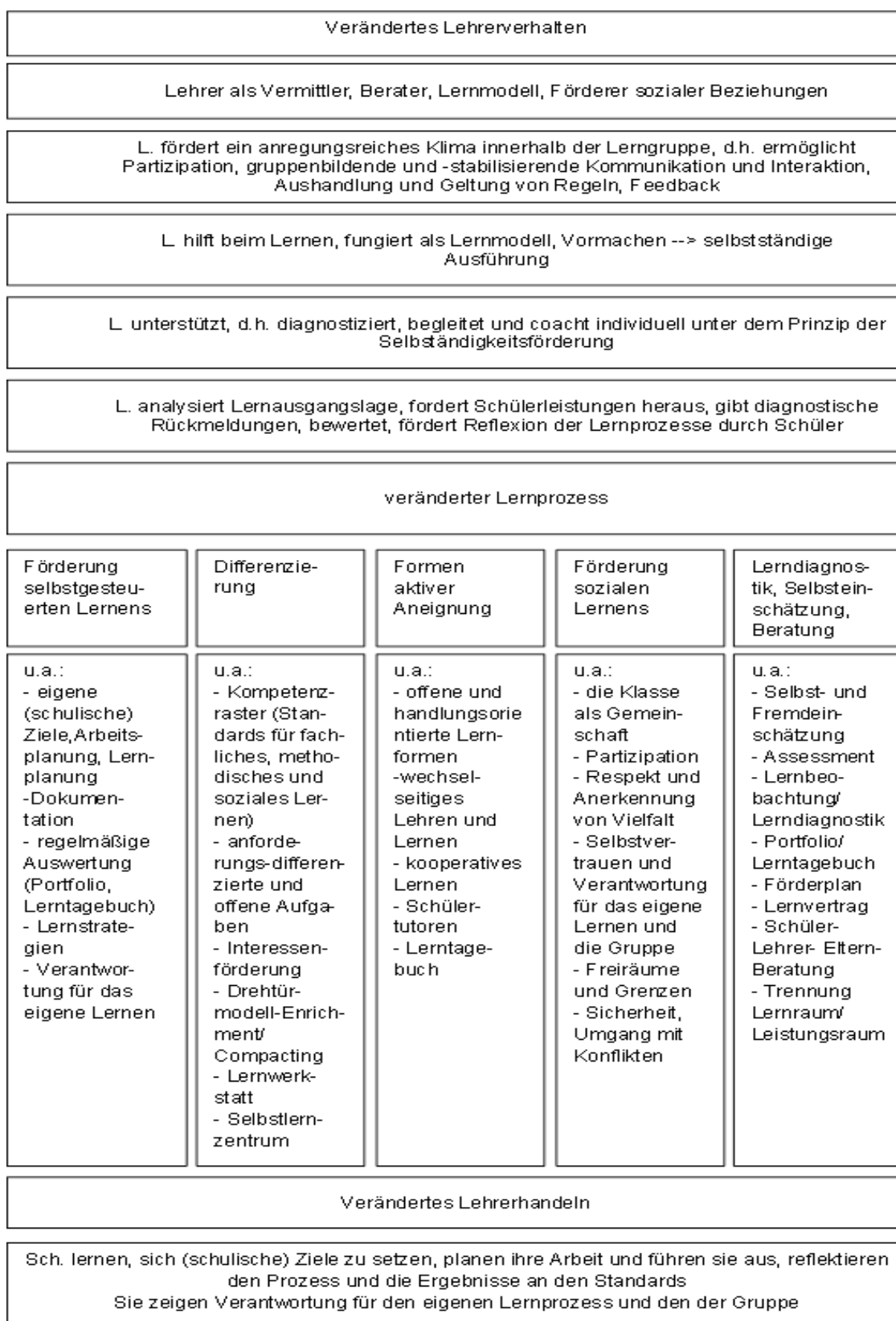
- „Die Vermittlung der Strategien selbst gesteuerten Lernens und ihre Verankerung im Unterricht
- Transparenz der Anforderungen, die auf Bildungszielen beruhen
- Die Möglichkeiten der Individualisierung/Differenzierung
- Eine Praxis aktivitätsfördernder Lernformen
- Das soziale Lernen als integrierter Bestandteil der Unterrichtsgestaltung
- Eine Verstärkung der pädagogischen Diagnostik von Lernprozessen und der individuellen Beratung
- Die Förderung von Selbsteinschätzung und Reflexion im Unterricht.“

Diese Anforderungen stellen noch einmal die unterschiedlichen Facetten individueller Förderung heraus und berücksichtigen sowohl den Förderkreislauf als auch die Ausrichtung auf die Unterstützung selbstregulierten Lernens. In Abbildung 9 werden die unterschiedlichen Handlungsansätze für die Unterrichtsentwicklung visualisiert und zusammengefasst. Deutlich wird in dieser Zusammenschau, dass mit einer Veränderung des Handelns der Lehrpersonen und damit verbunden eine Veränderung der Rolle der Lehrperson, Veränderungen auf der Ebene des Lehrens- und Lernens einhergehen (vgl. Zöllner & Vollstädt, 2008).

26 Selbstlernzentren sind in Schulen Räumlichkeiten, die die Möglichkeiten zum eigenständigen Lernen und Arbeiten bieten. Die Räume sind zumeist mit Lernhilfen wie Computer, Bücher oder anderen Materialien ausgestattet, die den Schülerinnen und Schülern beim Lernen Unterstützung bieten sollen. Auch eine Beratung durch andere pädagogische Mitarbeiter oder Lehrkräfte soll den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen. Kennzeichnend für Selbstlernzentren ist, dass alle Unterstützungsmaßnahmen als Angebote bereitstehen und die Schülerinnen und Schüler selbst wählen müssen, ob sie von davon Gebrauch machen wollen.

Kapitel 3 Individuelle Förderung als Innovation in Schulen

Abbildung 9: Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der individuellen Förderung (eigene Darstellung nach Zöllner & Vollstädt, 2008, S. 17)



Prozesse und Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung, welche den Fokus auf eine individuelle Förderung von Schülern legen, führen zwangsläufig sowohl zu einer Ver-

änderung Handelns der Lehrkräfte, als auch zu Veränderungen in der Lehrerrolle. Lehrkräfte sollten die Rolle des Vermittlers, Beraters, Diagnostikers, Coach etc. einnehmen (vgl. ebd.). Die Bedeutung der Erweiterung des Rollenrepertoires wird dann deutlich, wenn die Veränderungen von Lehr- und Lern-Prozessen anvisiert wird. Um offene und handlungsorientierte Lernformen zu realisieren oder um die Lernberatung in das Lernsetting einzubeziehen, bedarf es gegebenenfalls einer Neuausrichtung des eigenen Handelns der Lehrperson (vgl. ebd.). Folglich müssen für die Ausgestaltung der Formen des Lehrens und Lernens im Kontext individueller Förderung sowohl das Handlungsrepertoire der Lehrkräfte als auch das Aufgabenspektrum der Schülerinnen und Schüler neu definiert werden. Unter Berücksichtigung, dass eine individuelle Förderung im eigentlichen Sinn im Spannungsverhältnis von Fremd- und Selbstregulation stattfindet (vgl. Kap. 2) gilt es, die Zielausrichtung individueller Förderung bei den entsprechenden Maßnahmen auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung aufzugreifen. Eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns und des Settings des Unterrichts kann nur erfolgreich sein, wenn dies mit Veränderungen in der eigenen Praxis einhergeht (vgl. ebd.). Dass eine Veränderung dieser wiederum stark abhängig von den eigenen Wertgehalten und Überzeugungen ist, wurde bereits im Rahmen der Ausführungen zur Gestaltung und Übernahme von Innovationen hervorgehoben.

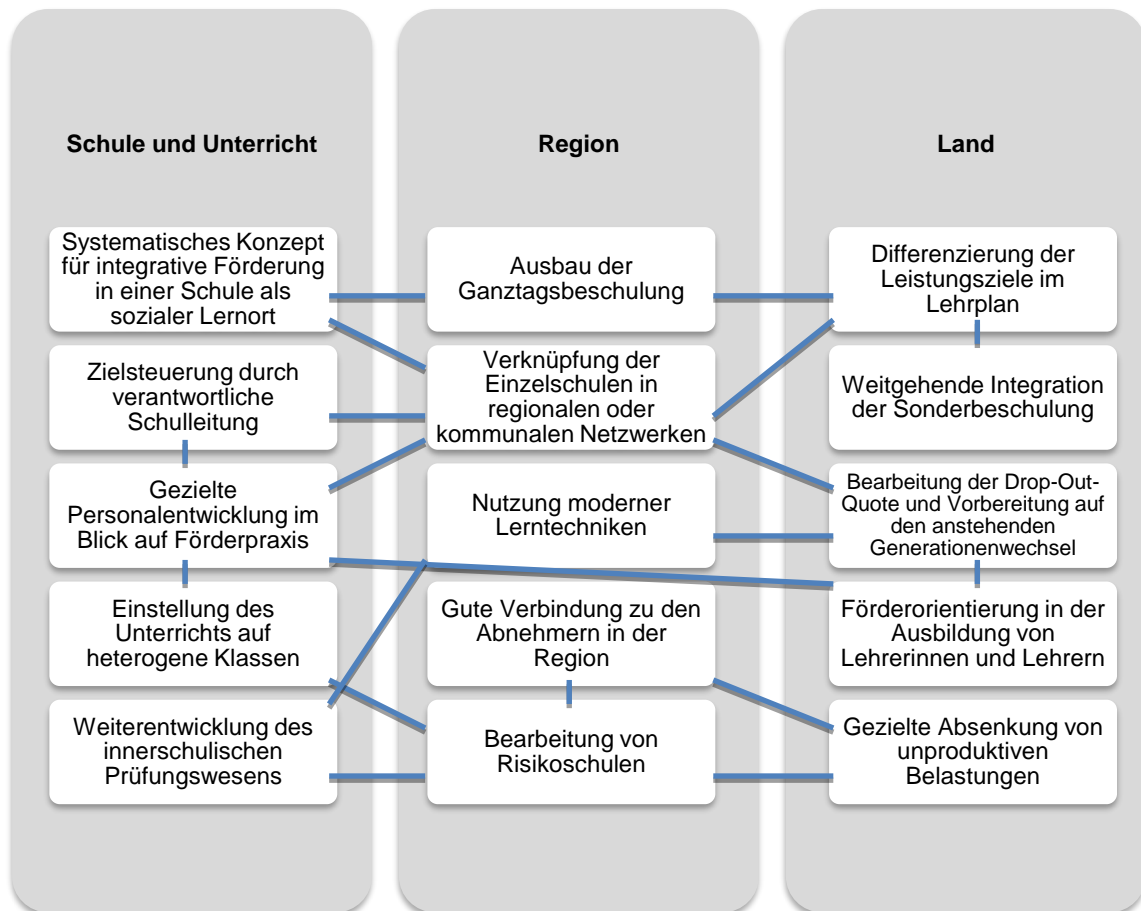
Welche Aspekte die Schulentwicklung mit dem Ziel einer individuellen Förderung neben den ‚beliefs‘ ebenfalls einschränken, wird in einer Übersicht von Oelkers (2009) im Rahmen einer thematisch spezifischen Expertise zusammengetragen. Tabelle 2 veranschaulicht die nach Oelkers (2009) insgesamt 15 identifizierten Barrieren auf unterschiedlichen Ebenen, welche im Hinblick auf die Umsetzung individueller Förderung priorisiert abgebaut werden sollten.

Tabelle 2: Übersicht über die 15 priorisierten Barrieren im Hinblick auf die Umsetzung individueller Förderung im Bildungssystem nach Oelkers (2009) (Dräger, 2009, S. 7)

Schule und Unterricht	Region	Land
Kein systematisches Konzept für integrative Förderung in einer Schule als sozialer Lernort	Kein ausreichender Ausbau der Ganztagsbeschulung	Keine Differenzierung der Leistungsziele im Lehrplan
Keine Zielsteuerung durch verantwortliche Schulleitung	Keine Verknüpfung der Einzelschulen in regionalen oder kommunalen Netzwerken	Keine Integration der Sonderbeschulung
Lehrkräfte: Keine gezielte Personalentwicklung	Geringe Nutzung moderner Technologien	Keine Bearbeitung der Drop-Out-Quote und Vorbereitung auf den anstehenden Generationswechsel
Keine systematische Einstellung des Unterrichts auf heterogene Klassen	Keine gute Verbindung zu den Abnehmern in der Region	Keine ausgeprägte Förderorientierung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern
Keine Weiterentwicklung des innerschulischen Prüfungswezens	Keine Bearbeitung von Risikoschulen	Keine spürbare Reduktion der Belastungen bei den Lehrkräften

Neben der Nennung der Barrieren gegen die Umsetzung individueller Förderung liefert Oelkers (2009) gleichzeitig mögliche Handlungsansätze zum Abbau dieser Barrieren (vgl. Abb. 10).

Abbildung 10: Barrieren im Bildungssystem und ihre Bearbeitung nach Oelkers (vgl. Dräger, 2009, S. 7, in Anlehnung an Oelkers, 2009)



Auf der Ebene der Schule und des Unterrichts wird aus den Vorschlägen (vgl. Abb. 10) deutlich, dass vor allem Schule als Ort der Förderung des sozialen Lernens verstanden und auf der Ebene des Unterrichts dieser so gestaltet werden sollte, dass mit der zunehmenden Heterogenität in den Klassenzimmern adäquat umgegangen werden kann. Dass dieser perspektivische Wechsel nicht ohne die Zielsteuerung durch die Schulleitung und damit verbunden mit einer systematischen Personalentwicklung vollzogen werden kann, erscheint plausibel. Eine differenzierte Ausführung, welche Maßnahmen auf dieser Ebene getroffen werden sollten und welche Auswirkungen dies für den Unterricht und für die schulischen Akteure hat, wird jedoch im Rahmen der Expertise nicht gegeben.

Nach Oelkers (2009) ist jedoch nicht nur die Schule als Institution und Organisation dafür verantwortlich, dass Lernumgebungen geschaffen werden, welche die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sondern auch die Region und das Land schaffen grundlegende Rahmenbedingungen. Jedoch sind die auf diesen Ebenen entstehenden Barrieren nicht durch einfache Veränderungen zu beheben.

So gibt es hinsichtlich „[...] Machbarkeit und Kostenfolgen deutliche Unterschiede, zudem müssen unterschiedliche Akteursgruppen beachtet werden [...]“ (Oelkers, 2009, S. 33). Den Handlungsansätzen auf regionaler Ebene folgend, sollte sowohl die Kooperation zwischen den Einzelschulen als auch die Kooperation mit den schulischen Trägern und außerschulischen Kooperationspartnern ausgebaut werden. Die Bildung schulischer Netzwerke wäre dabei ein strategischer Ansatzpunkt, um die Unterrichtsentwicklung in den Schulen zu unterstützen. Dass schulische Netzwerke wesentlich zu einer Unterrichtsentwicklung beitragen und in diesen Netzwerken eine Menge Innovationspotential steckt, konnten in den letzten Jahren unterschiedliche Studien und Projekte belegen²⁷ (vgl. hierzu u.a. Berkemeyer et al., 2008; Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitijs & van Holt, 2015).

Neben der Vernetzung von Schulen bildet der Ausbau des Ganztagschulwesens einen weiteren Handlungsstrang, um bisherige Barrieren individueller Förderung zu minimieren (vgl. Oelkers, 2009). Durch das Ganztagschulsetting werden wiederum Rahmenbedingungen geschaffen, die im Hinblick auf eine individuelle Förderung unterstützend sein können. Welchen Beitrag Ganztagschulen für die individuelle Förderung leisten können und welchen Stellenwert die individuelle Förderung an Ganztagschulen einnimmt, wird in Kapitel 4 dieser Arbeit detaillierter erläutert.

Unterstützungsangebote auf Länderebene, die Oelkers (2009) identifiziert, fokussieren zum einen auf die Neukonzeptionierung der bisherigen Lehrerbildung und zum anderen auf eine Überarbeitung bisheriger Lernpläne sowie die Schaffung besserer Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte. Weitere Ziele sind die Beratung der bisherigen Drop-Out-Quoten an den Schulen und damit einhergehend die Etablierung von Lerngelegenheiten, die integratives und differenzierendes Lernen und Arbeiten ermöglichen. Diese Zielausrichtung steht wiederum in enger Verbindung zur Veränderung der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Sie sollten in ihrer Ausbildung lernen, wie man effektiv fördert und dementsprechend dazu nötige Kompetenzen erlernen (vgl. ebd.). Doch nicht nur durch eine Verbesserung der Lehrerbildung kann das Land Barrieren abbauen, sondern auch durch die Überarbeitung von Anforderungs- und Entlohnungsprofilen von Lehrkräften. Belastungen von Lehrkräften sollten demnach reduziert und übermäßige Bemühungen hinsichtlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechend honoriert werden.

27 Eine Übersicht über den aktuellen Stand der Netzwerkforschung siehe unter anderem in Stegbauer & Häußling (2010). Aktuelle Befunde zu Netzwerken im Bildungsbereich siehe unter anderem in Berkemeyer & Bos (2011) sowie im Speziellen in Berkemeyer, Bos, Järvinen, Manitijs & van Holt (2015).

Letztlich muss

„[D]as Land [...] die bildungspolitischen Entscheide treffen, nur so ist für die Anliegen der individuellen Förderung ein wirkungsvolles Agenda-Setting möglich. Dafür muss der Rahmen gesetzt sein, der zum Teil weitgehende Veränderungen der Sichtweisen und so letztlich auch der Gesetze abverlangt. Nicht alles ist wirklich machbar, weil der politische Wille nicht besteht; und was machbar erscheint, ist auf dieser Ebene fast immer kostenintensiv.“ (Oelkers, 2009, S. 33).

Die identifizierten Barrieren auf den unterschiedlichen Ebenen verdeutlichen, dass die Umsetzung individueller Förderung nur durch eine grundlegende Schul- und Unterrichtsentwicklung, für die in diesem Fall Schule, Region und das Land die Verantwortung tragen, erfolgen und unterstützt werden kann.

3.2.3 Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises als Entwicklungsfolie für Schulen

Dass Schulentwicklung mit dem Ziel einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern gelingen kann, zeigen aus handlungspraktischer Perspektive die Schulen, die seit 2006 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet werden. Im Jahr 2006 wurde der Deutsche Schulpreis der Robert Bosch Stiftung gemeinschaftlich mit der Heidehof Stiftung ins Leben gerufen. Es handelt sich hierbei um den bekanntesten schulischen Wettbewerb in Deutschland, bei dem „fachlich substanzielle[n] Erfahrungen und Konzepte[n] für ein zeitgemäßes Lernverständnis“ (Beutel, 2013, S. 79) in das Blickfeld von Bildung und dessen Bewertung rücken.

Die Initiative, einen Preis für Schulen zu vergeben, um dadurch die pädagogische Leistung und die Schulentwicklungsarbeit an den Schulen zu würdigen, begründet sich nach Fauser (2016) auf drei Kontexte.

„Auf einer ganz grundlegenden Ebene schließt der Deutsche Schulpreis schulpädagogisch an die Entdeckung oder Erfindung der Schultheorie als einem eigenständigen wissenschaftlichen Theorie-Typus an. [...] Ein zweiter damit verbundener Debattenstrang, ist das schulpädagogische Interesse an der einzelnen Schule als pädagogischer Wirkungs- und „Handlungseinheit“, als „Kultur“ (Fauser, 1989, Fend, 1986).“ (Fauser, 2016, S. 173 f.)

Neben der Entwicklung einer Theorie von Schule und dem Aufbau eines Verständnisses von Schule als Gestaltungseinheit eigener Entwicklungsprozesse führte nach Fauser (2016) als dritter Bezugskontext auch die Einführung der Kompetenztheorie und damit verbunden die Abwendung vom Bildungsbegriff hin zum Lernbegriff dazu, dass

Schulen und deren pädagogische (Schulentwicklungs-)Arbeit gewürdigt und unterstützt werden müssen. Die Institution Schule muss sich darüber hinaus dem gesellschaftlichen Wandel anpassen und in diesem Zusammenhang verstärkt Leitwerte der heutigen Gesellschaft wie Partizipation und Demokratie in ihre Kontexte übertragen und das schulische und unterrichtliche Handeln an diesen ausrichten (vgl. ebd.). Für diese Zielsetzung galt es, ein Unterstützungsangebot zu schaffen, welches zum einen ermöglichen sollte, schulische Leistungen in diesem Bereich anzuerkennen und zum anderen durch die öffentliche Bekanntgabe von Preisträgerschulen und der Aufgabe, sich für andere Schulen zu öffnen, eine Ausweitung innovativer Strategien und Konzepte zu forcieren (vgl. ebd.; Beutel & Kretschmer, 2016). Mit dem Deutschen Schulpreis haben Schulen nicht nur die Chance, ihre Konzepte und Strategien öffentlich zu präsentieren, sondern erhalten auch die Gelegenheit, Anerkennung für die geleistete Arbeit zu erfahren, sich gegenüber anderen Schulen zu profilieren und im Austausch mit anderen Schulen, die ebenfalls innovative Schulentwicklungsprozesse durchlaufen haben, zur Gestaltung einer neuen Schul- und Unterrichtskultur beizutragen. Damit die Nachhaltigkeit und der stetige Austausch gewährleistet und unterstützt werden, wurde 2007 zusätzlich die Akademie des Deutschen Schulpreises gegründet.

„Sie dient der Zusammenarbeit und dem Informationsaustausch zwischen den ausgezeichneten Schulen, vor allem aber ermöglicht sie die Weitergabe der Erfahrungen an Schulen, die selbst Veränderungen anstoßen wollen.“ (Madelung & Hamm, 2011, S. 5).

Für den Deutschen Schulpreis können sich alle allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland, unabhängig von ihrer Trägerschaft, bewerben. Jede Bewerberschule reicht eine schriftliche Bewerbung um den Deutschen Schulpreis ein, in der die Schule vorgestellt und näher beschrieben werden. Eine Vorjury wählt aus allen eingegangenen Bewerbungen 50 Schulen aus, aus denen anschließend von der Hauptjury 20 Schulen ausgewählt werden, die in einem nächsten Schritt ihre Konzepte bei einem Schulbesuch vorstellen müssen (vgl. Beutel & Beutel, 2014). Nach den Schulbesuchen werden von der Jury 15 Schulen als Anwärter auf den Deutschen Schulpreis nominiert, von denen letztlich sechs als Preisträger hervorgehen (vgl. ebd.).

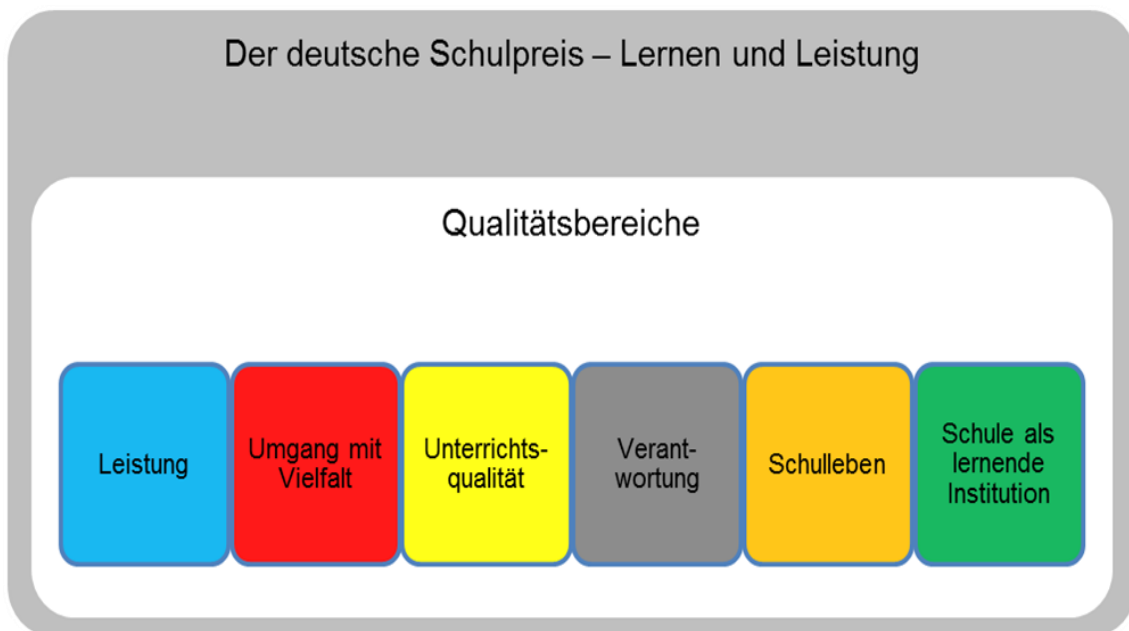
Für die Bewerbung, die für die Schulen die erste zu nehmende Hürde in diesem Prozess darstellt, dienen zur Orientierung und Sicherstellung einer Vergleichbarkeit sechs durch Expertinnen und Experten identifizierte und definierte Qualitätsbereiche, die in Choreographie ein Verständnis von guten Schulen repräsentieren (vgl. Fauser, 2016) und aktuelle Debatten der Bildungspolitik und Bildungsforschung aufgreifen (vgl. Beutel & Beutel, 2014). Diese bilden die Grundlage für die schriftliche Bewerbung und stellen

zugleich die Bewertungsfolie für die Fachjury. Die sechs Qualitätsbereiche ‚Leistung‘, ‚Umgang mit Vielfalt‘, ‚Unterrichtsqualität‘, ‚Verantwortung‘, ‚Schulleben‘ und ‚Schule als lernende Institution‘ (vgl. Abb. 11)

„[...] sind die themengenerierende Matrix für die umfangreich verschriftlichten Bewerbungsportfolios der Schulen im Wettbewerb, zu denen sie kollegiale Haltungen, Konzepte und Anschauungen darlegen“ (Beutel & Beutel, 2014, S. 8).

Die Qualitätsbereiche haben für die Einzelschule ebenfalls eine Doppelfunktion. So dienen sie zum einen als Bewerbungsfolie und zum anderen als Qualitätsrahmen für Schulentwicklungsprozesse (vgl. Fauser, 2016). Durch diese Doppelfunktion können die Qualitätsbereiche auch als Folie zur Selbstreflexion für die schuleigenen Prozesse genutzt werden.

Abbildung 11: Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises (eigene Darstellung)



Kurzbeschreibung der Qualitätsbereiche

Qualitätsbereich Leistung

Dieser Qualitätsbereich nimmt die Leistungen in den Kernfächern, Nebenfächern und anderen Bereichen in den Blick und setzt diese in Relation zu der Ausgangslage der Schule. Schulen weisen in diesem Qualitätsbereich unter anderem auf, welches Leistungsverständnis an ihrer Schule vorherrscht, wie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dokumentiert und rückgemeldet werden und welche Formen der Leistungsför-

derung an der Schule existieren (vgl. ebd.; Fauser, Prenzel & Schratz, 2007; Fauser, Prenzel & Schratz, 2009).

Qualitätsbereich Umgang mit Vielfalt

Der produktive Umgang mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und -hintergründen steht hier im Fokus. Wertschätzung der Heterogenität und Benachteiligungen ausgleichen sind Ziele, die in diesem Bereich angestrebt werden. Die individuelle Förderung nimmt nach Fauser (2016) in diesem Qualitätsbereich eine besondere Stellung ein: „Gute Schulen individualisieren Unterricht und Erziehung und fördern alle Kinder mit gleichem Engagement und je nach Voraussetzung in unterschiedlicher Weise.“ (ebd., S. 180).

Qualitätsbereich Unterrichtsqualität

Unterricht soll im Verständnis dieses Qualitätsbereiches zum selbstständigen und verständnisintensiven Lernen anregen. Zudem verweist das Qualitätskriterium auf die kontinuierliche Verbesserung von Unterricht und der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern allgemein (ebd.; Fauser, Prenzel & Schratz, 2007; Fauser, Prenzel & Schratz, 2009):

„Im Zentrum guter Schulen steht exzellenter Unterricht, und Unterricht wird hier durch kollegiales Lernen systematisch verbessert. Entscheidend für guten Unterricht ist nicht die glanzvolle Inszenierung didaktischer Muster, sondern die wirksame Förderung jedes Einzelnen, seines Lernens und seiner Entwicklung in allen Bereichen.“ (Fauser, 2016, S. 180)

Qualitätsbereich Verantwortung

Respekt, Toleranz und ein demokratisches Grundverständnis in Schule und Unterricht sollen im Rahmen dieses Qualitätskriteriums ausgewiesen werden. Schulen sind aufgefordert darzulegen, inwiefern Demokratie lernen stattfindet, welche Möglichkeiten der Partizipation gegeben sind und wie Schülerinnen und Schüler Verantwortung im Kontext Schule übernehmen können (vgl. ebd.).

Qualitätsbereich Schulleben

Der Bereich Schulleben umfasst neben einem guten Schulklima auch die Öffentlichkeitsarbeit und den Aufbau von Beziehungen zu außerschulischen Partnern und Eltern (vgl. ebd.).

Qualitätsbereich Schule als lernende Institution

Im Bereich Schule als lernende Institution sollen Schulen unter anderem die Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, den Führungsstil und Formen der Förderung von Motivation und Professionalität darstellen (vgl. ebd.; Fauser, Prenzel & Schratz, 2007; Fauser, Prenzel & Schratz, 2009).

Im Rahmen der Bewertung spielt für alle Bereiche „[...] der professionelle Umgang mit dem Individualisierungsanspruch eine große Rolle“ (Beutel, 2013, S. 80). Denn bei der Entscheidung zur Verleihung des Deutschen Schulpreises ist ein entscheidender Faktor die Realisierung von Konzepten im Sinne der Individualisierung, als Merkmal „[...] von gutem Unterricht, vom Umgang mit der Vielfalt, der Verantwortung und der Schulentwicklung“ (ebd., S. 88). Schulen, denen es gelungen ist, ihr schulisches Leben auf diese Bereiche auszurichten und innerschulische Prozesse zu optimieren, erhalten auf der Grundlage von eingereichten Bewerbungsportfolios und Begutachtungsprozessen vor Ort im besten Fall das prämierte Zertifikat. Die Qualitätsbereiche repräsentieren insgesamt wichtige Aufgaben und Herausforderungen für Schulen.

Die Individualisierung und der Umgang mit Vielfalt rücken immer mehr in das Blickfeld von Schule und Unterricht und damit verbunden die Frage nach der geeigneten Gestaltung, Entfaltung und Verstetigung des Lehrens und Lernens (vgl. Beutel & Beutel, 2014). Wenn sich demzufolge Lernen verändern muss hin zu einem Lernen, das auf das Individuum ausgerichtet ist, wird durch die Qualitätsbereiche und des Grundverständnisses, was gute Schulen auszeichnet, deutlich, dass eine umfassende Schulentwicklung in diesem Zusammenhang unumgänglich ist (vgl. Beutel & Kretschmer, 2016). Leistung, Unterrichtsqualität und letztlich Schulqualität sind so sehr miteinander verknüpft, dass jegliche Bemühungen im Sinne einer individuellen Förderung alle Bereiche von Schule und Unterricht tangieren und die Neugestaltung eines schulischen Konzeptes sowie die Entwicklung eines neuen Lehr- und Lernverständnisses erste Anknüpfungspunkte für Neuerungen bilden, in dessen Kontext die Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises eine Arbeitsfolie bieten können, um diese Prozesse systematisch zu gestalten.

3.3 Zwischenfazit

Das noch uneinheitlich definierte Konstrukt der individuellen Förderung (vgl. Kunze, 2009; Boller, Rosowski & Stroot, 2008; Glesemann & Porsch, 2013; Trautmann & Wi-

scher, 2014; Fischer et al., 2014) kann als Innovation beschrieben werden, die es seitens schulischer Akteure zu gestalten und zu realisieren gilt.

Durch die innovations- und transfertheoretische Betrachtungsweise der individuellen Förderung ist deutlich geworden, dass die Erkenntnislage zur Beschaffenheit dieser Innovation als defizitär zu bezeichnen ist. Zwar existieren im wissenschaftlichen Diskurs zahlreiche Ansätze, die sich an der Erfassung und Wirkungsweise von Maßnahmen und Instrumenten der individuellen Förderung orientieren und so versuchen, einen Beitrag dazu zu leisten, diesem unscharfen Begriff Konturen zu verleihen. Insgesamt aber bleibt eine inhaltliche Beschreibung dieser Innovation und des damit verbundenen Innovationsprozesses an den Schulen noch weitestgehend offen. Dabei konnte aus innovationstheoretischer Perspektive aufgezeigt werden, dass vor allem der Inhalt einer Innovation und wie diese von den Akteuren bewertet wird, maßgeblich dafür ist, sich dieser anzunehmen, sie zu gestalten und zu transferieren. Die Urteile schulischer Akteure sind folglich handlungsleitend für die Umsetzung individueller Förderung.

Wischer und Trautmann (2014) problematisieren diesen Handlungsdruck hinsichtlich der Erfassung dessen, was Akteure in Schulen mit der individuellen Förderung verfolgen und welche Prozesse für die Umsetzung unabdingbar sind:

„Aus einer innovationstheoretischen Perspektive ist mit kritischer Distanz zu den gut begründbaren Reformansprüchen doch auch zu hinterfragen, welche Ziele die einzelnen Akteure – mit ihren multiplen Interessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen und mit je einer spezifischen Handlungslogik – mit diesem Programm eigentlich verfolgen oder welche Prozesse darüber in den Einzelschulen – als Adressaten der Vorgaben – faktisch in Gang gesetzt werden.“ (ebd., S. 113).

Es gilt tiefergehend zu erforschen, welche Strukturen im schulischen Kontext vorherrschend sollten, um eine individuelle Förderung zu ermöglichen, aus welchen Inhalten sich diese Innovation aus Akteursperspektive zusammensetzt und auf welche Ziele diese ausgerichtet ist. Damit eng in Verbindung stehend gilt es weiter, existierende subjektive Theorien und letztlich Bewertungen aufzudecken, um Hinweise darüber zu erhalten, warum bislang einer so stark geforderten Reformvorgabe noch nicht zufriedenstellend entsprochen werden konnte. Welche Auswirkungen haben letztlich die Vorstellungen und Annahmen über die Inhalte einer Innovation für die Realisierung dieser Forderung? Erst wenn die Innovation und der damit verbundene Prozess als solche detaillierter erfasst, beschrieben und aufgezeigt werden, welche Strukturen vorherrschen sollten, damit Maßnahmen greifen und welche Haltung und Einstellung schulischer Akteure für die Realisierung notwendig sind, können tragfähige Konzepte

entwickelt werden, die in einem weiteren Schritt so zu gestalten sind, dass sie in andere Kontexte übertragen werden können.

4. Ganztagschulen – Chancen zur individuellen Förderung

Im Rahmen der Diskussionen, welche Maßnahmen dazu beitragen können, dass sich zum einen die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler verbessern und zum anderen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem entschärft werden kann, werden neben (fach-)didaktischen auch schulstrukturelle Maßnahmen aufgegriffen und diskutiert. Seit der Benennung von entsprechenden Handlungsfeldern seitens der Kultusministerkonferenz 2001 ist der Ausbau des Ganztagschulwesens ein wesentlicher Bestandteil dieser Debatte (vgl. Tillmann, 2005). Die Aufnahme des Ausbaus „[...] schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote [...]“ (Tillmann, 2005, S. 52) als weiteres und notwendiges Handlungsfeld wird dann besonders deutlich, wenn der Blick auf die Zielsetzung gelegt wird, welche mit dem Ganztagschulausbau verfolgt werden. Neben Zielsetzungen, die auf sozialpolitischer und arbeitsmarktpolitischer Ebene zu verorten sind, ist das Ziel aus bildungspolitischer Sicht primär die Verbesserung von Kompetenzen durch Maßnahmen der individuellen Förderung (vgl. Radisch & Klieme, 2003; Holtappels, 2006). Hierfür sollen Ganztagschulen mehr Möglichkeiten bieten können (vgl. ebd.). Legitimiert wird dies unter anderem aufgrund der zeitlichen Flexibilität und der Erweiterung personeller Ressourcen, Faktoren, die sich durch die Beschulung im Ganztage ergeben (vgl. ebd.).

Im Rahmen des Kapitels wird zunächst aufgezeigt, dass Ganztagschulen, auch wenn sie Thema aktueller Debatten sind wie die individuelle Förderung, keine neue Entwicklung im deutschen Schulsystem darstellen (Kap. 4.1). Vor dem Hintergrund des geschichtlichen Entwicklungsprozesses von Ganztagschulen in Deutschland, soll der aktuelle Stand des Ganztagschulausbaus in NRW detaillierter beschrieben und damit einhergehend die Qualitätsbereiche von Ganztagschulen und deren heutige Zielsetzung skizziert werden (Kap. 4.2). Unter Berücksichtigung der Ziele, die durch den Ganztagschulausbau verfolgt werden, soll weiter erläutert werden, warum Ganztagschulen als idealer Ort für die Umsetzung individueller Förderung gehandelt werden und welche bisherigen Erkenntnisse aus der Forschung vorliegen (Kap.4.3). In einem abschließenden Zwischenfazit werden die wichtigsten Zusammenhänge zwischen dem Ganztagschulausbau und dem Auftrag einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern zusammengefasst (Kap. 4.4).

4.1 Entwicklung des Ganztagsschulwesens in Deutschland

Die Debatte um die Einführung von Ganztagsschulen ist in den letzten Jahren durch unterschiedliche Anlässe neu entfacht, wobei die Führung von Schulen im Ganztagsbetrieb als keine neue Entwicklung zu beschreiben ist. Aufgrund der wiederaufkommenden Diskussion um den Ausbau von Ganztagsschulen und damit verbunden das Aufkommen vieler Widerstände gegen die ganztägige Schulform ist oftmals nicht bekannt, dass diese Schulform über einen langen Zeitraum das damalige Bildungssystem prägte (vgl. Kamski, 2011). Kapitel 4.1.1 nimmt zunächst die Entwicklung der modernen Ganztagsschule in den Blick, um darauf aufbauend in Kapitel 4.1.2 die neue Entwicklungslinie der Ganztagsschule vorzustellen.

4.1.1 Entwicklung der modernen Ganztagsschule

Im 19. Jahrhundert war in Deutschland die ganztägige Organisation von Schule üblich (vgl. Ludwig, 1995; Holtappels, 2006). Schulen in dieser Zeit wurden als ‚traditionelle‘ Ganztagsschulen beschrieben, deren Hauptmerkmal die Aufteilung des Unterrichts in Sequenzen war (vgl. Kamski, 2011). So fand der Unterricht am Vormittag (von 8-12 Uhr) und am Nachmittag (von 14-16 Uhr) statt, Hausaufgaben mussten nach der Unterrichtszeit von den Schülerinnen und Schülern zuhause erledigt werden (vgl. ebd.). Unterbrochen wurde die Unterrichtszeit um eine zweistündige Mittagspause, in der es den Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften möglich war, diese zuhause im Kreis der Familie zu verbringen (vgl. ebd.). Dieses Schulmodell entsprach weitestgehend dem damaligen vorherrschenden Rhythmus von Leben und Arbeiten, sodass sie bis weit in das 20. Jahrhundert Bestand hatte (vgl. ebd.).

In dieser Zeit fand jedoch auch eine parallele Entwicklung zur Wendung hin zu einer Halbtagsschule statt (vgl. ebd.). Diese Entwicklung vollzog sich zunächst im höheren Schulwesen, später auch im Volksschulwesen (vgl. Ludwig, 2005). Begründet wurde diese Entwicklung im Hinblick auf das höhere Schulwesen durch „[...] die weiten Schulwege, die viermal am Tag zurückzulegen waren, sowie die Klage, die Schüler seien durch die übliche Form des Schulunterrichts am Vor- und Nachmittag und zusätzlichen Hausaufgaben überlastet“ (Ludwig, 2005, S. 262).

Maßgeblich für die Wendung hin zu einer Halbtagsschule im Volksschulwesen waren die damals verbreitete Kinderarbeit sowie die überfüllten Klassen, welche nur einen Unterricht im Schichtverfahren ermöglichten. Vor allem die ‚Überbürdungsklage‘, welche hauptsächlich von Ärzten als von Pädagogen ausgesprochen wurde und auf ge-

sundheitliche Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler hinwies, führte dazu, dass sich im Laufe der Zeit vermehrt das Halbtagschulsystem durchsetzte (vgl. Ludwig, 2005; Kamski, 2011). So änderte sich zwar, bedingt durch die unterschiedlichen Entwicklungen, die Organisationsform der Schule, jedoch blieb der Fokus auf den Unterricht identisch (vgl. Ludwig, 2005).

Während die Entwicklung der Halbtagschule insbesondere die deutsche Antwort auf die vorausgehenden Entwicklungen war, so reagierten Länder wie England, Frankreich oder die USA mit der Umwandlung der ‚traditionellen‘ Ganztagschule in die ‚moderne‘ Ganztagschule (vgl. Radisch & Klieme, 2003; Ludwig, 2005; Kamski, 2011). Zwar wurden auch in England und den USA Formen der Halbtagschule geführt, wurden aber in England „[...] als Notbehelf [...]“ (Radisch & Klieme, 2003, S. 21) angesehen und in diesem Zuge 1918 abgeschafft. In den USA hingegen sollten sich Halbtagschulen fest etablieren, welches aber aufgrund der langen Schulwege und des damit verbundenen Zeitaufwandes scheiterte (vgl. Radisch & Klieme, 2003). Dies führte letztlich dazu, dass es zu einer Umgestaltung der Ganztagschule, wie sie bislang existierte, kam (vgl. ebd.).

Die Umgestaltung vollzog sich hauptsächlich in der Neuausrichtung der Schule. Die bisherige Form der Schule sollte nach dem neueren Verständnis zusätzliche Aufgaben übernehmen wie beispielsweise „[...] erzieherische Aufgaben [...], sozialpädagogische und sozialpolitische [...], didaktisch-pädagogische Aufgaben [...]“ (Ludwig, 2005, S. 262). Auch die Einführung einer gemeinsamen Schulspeisung waren in England und den USA feste Bestandteile der ‚modernen‘ Ganztagschule. Diese Schulspeisung wurde vielmehr als sozialerzieherische/sozialunterstützende Maßnahme wahrgenommen (vgl. Radisch & Klieme, 2003). In Deutschland betrachtete man die neuen Aufgaben der Schule unter Begründung des Halbtagschulwesens: So sollte Schule vornehmlich auf den Unterricht ausgerichtet sein, während die Familie die Erziehungsfunktion übernahm (vgl. ebd.). Durch die Hinzunahme der erzieherischen Aufgaben in die Schule, welches nicht dem deutschen Verständnis von Schule als Vermittler von Bildung und der Familie als Vermittler der Erziehung entsprach, verzögerte sich dort die Etablierung der ‚modernen‘ Ganztagschule (vgl. ebd.). Während sich demnach die Entwicklung der ‚modernen‘ Ganztagschule in anderen Ländern sehr schnell vollzog, kann diese Umgestaltung in Deutschland als längerer Prozess beschrieben werden.

Dieser Prozess der Entwicklung der modernen Ganztagschulentwicklung vollzieht sich nach Ludwig (1993) in insgesamt fünf Phasen:

- 1. Phase: Ausgang des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 1. Weltkrieges
- 2. Phase: Ende des 1. Weltkrieges bis zum Ende des 2. Weltkrieges
- 3. Phase: Ende des 2. Weltkrieges bis Mitte der sechziger Jahre
- 4. Phase: Mitte der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre
- 5. Phase: Mitte der siebziger Jahre bis etwa zum Ende der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts.

Radisch und Klieme (2003) fassten die Inhalte der Phasen erneut zusammen und stellten die Merkmale der Ganztagschulentwicklung dabei heraus: Die erste Phase der modernen Ganztagschulentwicklung fokussierte auf die Landeserziehungsheimbewegung, welche auf Lietz zurückgeht. Landeserziehungsheime sollten durch ihre örtliche Umgebung (naturnah und ländlich) und ein facettenreiches pädagogisches Programm dazu beitragen, Bildung und Erziehung zu vermitteln. Lietz vertrat die Meinung, dass Erziehung durchaus Aufgabe der Schule und nicht nur der Familie (vgl. Ludwig, 2005, in Anlehnung an Kapff, 1906) sowie im Zuge der gesellschaftlichen und industriellen Entwicklungen nicht mehr eindeutig zu trennen sei. Während Lietz die Umsetzung dieser Neuausrichtung von Schule in einem Internat realisiert sah, war es nach Ansicht des Reformpädagogen Kapff vielmehr ein Halbinternat, welches diesen Aufgaben Rechnung tragen könnte (vgl. Ludwig, 2005). So könnten mit einer Lage am Stadtrand ländliche und zivilisatorische Angebote gleichermaßen genutzt werden und die Erziehungsarbeit würde den Eltern somit nicht vollends entzogen werden.

„Bereits in dieser Phase wurden moderne Ganztagschulen realisiert. So etwa in der Wald- und Freiluftschulbewegung, die von der 1904 stattgefundenen Gründung der Waldschule Charlottenburg ihren Ausgang nahm.“ (Radisch & Klieme, 2003, S. 23).

Der Unterricht fand in den sogenannten Waldschulen im Freien statt und ähnelte dem Lehrplan der Volksschule. Sowohl die Individualisierung des Unterrichts²⁸, das Prinzip der Selbstständigkeit als auch die Grundsätze zur Anschauung und Lebensnähe wurden in diesen Konzepten aufgenommen und realisiert (vgl. Ludwig, 2005).

In der zweiten Phase konzentrierten sich die Bemühungen auf die Ausweitung der Wald- und Freiluftschulen. Während dieser Zeit erhielten unterschiedliche reformpädagogische Strömungen Einfluss wie die Schullandheimerziehung (vgl. Radisch & Klieme, 2003). Auch der Einfluss der Arbeiterschulbewegung ist nicht von der Hand zu weisen. Schule sollte darauf ausgerichtet sein, auf ein Leben in der Industriegesell-

²⁸ Zur Entwicklung der individuellen Förderung, welche in der Phase der Reformpädagogik eine Hochphase erlebte, siehe auch Kapitel 2.

schaft vorzubereiten. Ein neues Verständnis von Ganztagschule mit dem Auftrag der Erziehung lieferte in dieser Phase Peter Petersen mit seinem Entwurf für die Jena-Plan-Schule. Seine Verbindungen zum Nationalsozialismus führten letztlich dazu, dass das Bewusstsein für die Ganztagschule in Erinnerung gerufen wurde (vgl. ebd.). Unter dem nationalsozialistischen Regime war es jedoch nahezu unmöglich, reformpädagogische Schulreformbestrebungen entfalten und realisieren zu können.

Die zunehmende Wohnungslosigkeit und zerrüttete Familienkonstellationen der Nachkriegszeit wurden als Anlass gesehen, einem möglichen Verfall der Gesellschaft durch die Errichtung von Tagesheimschulen entgegenzuwirken (vgl. Kamski, 2011). Dadurch konstituierte sich eine neue Phase der Ganztagschulbewegung (vgl. Radisch & Klieme, 2003). Bereits 1956 eröffneten in Frankfurt und Kassel die ersten Tagesheimschulen, die den aufgeführten gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechen und begegnen sollten (vgl. ebd.). Die Konzepte zur Ganztagschulgestaltung in dieser Zeit sind zu diesem Zeitpunkt zweifelsfrei als nicht neuer Art zu bewerten, da viele der Konzepte aus der Zeit der Reformpädagogik stammen (vgl. ebd.). Ludwig (2005) stellt heraus, dass in dieser Phase, welche durch die Reformpädagogik stark geprägt war „[...] alle wichtigen Formen ganztägiger Schulerziehung konzipiert und realisiert wurden, die auch in der heutigen Diskussion um die Ganztagschule eine Rolle spielen“ (Ludwig, 2005, S. 272).

Durch die ausgesprochenen Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1968) erlangte die Ganztagschul-Debatte neuen Aufschwung (vgl. ebd.; Kamski, 2011). Gründe für die Ausweitung der Ganztagschulen lagen in dieser Phase in der Verbesserung der Chancengleichheit sowie in der Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern (vgl. Radisch & Klieme, 2003), sodass in diesem Jahrzehnt die Anzahl der Ganztagschulen rapide anstieg.

Dem vorausgehenden starken Aufschwung der Ganztagschulen folgte durch die Überprüfung der Bildungsreform und damit verbunden der Begründungen für die Errichtung von Ganztagschulen ein leichter Rückgang dieser Entwicklungen (vgl. ebd.). Anfang der 1980er Jahre stagnierte der Ausbau zu Ganztagschulen (vgl. ebd.). Erst Mitte der 1990er Jahre wurde der Ganztagschulentwicklung in Deutschland, bedingt durch die Vereinigung Deutschlands, neues Leben eingehaucht, bedurfte jedoch „[...] zahlreicher Zwischenstufen auf dem Weg zu einer modernen Ganztagschule“ (Ludwig, 2005, S. 274, in Anlehnung an Appel, 1991).

4.1.2 PISA und die neue Welle des Ganztagschulbaus

Im Rahmen der ersten Erhebung des Programme for International Student Assessment (PISA) (vgl. Baumert et. al., 2001) führten die Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler dazu, dass zentrale Defizite des Bildungssystems aufgedeckt wurden. Es folgten verschiedene Initiativen und Maßnahmen, die darauf ausgerichtet waren, die Qualität des Bildungssystems wiederherzustellen (vgl. Baumert, Blum & Neubrand, 2004). Neben der Forderung nach individueller Förderung, die zuvor schon in ihren Dimensionen ausgeführt wurde, kann der Aufruf zum Ausbau des Ganztagschulwesens als weitere Reaktion auf die alarmierenden Befunde angeführt werden (vgl. KMK, 2002; Holtappels, 2006; Radisch, 2009; Kuhlmann & Tillmann, 2009).

Die Begründungslinien für den erneuten Ausbau des Ganztagschulwesens sind dabei vielfältig. Nach Radisch und Klieme (2003) lassen sich zwei Hauptargumentationsstränge für die Entwicklung und den Ausbau von Ganztagschulen nach dem heutigen Verständnis identifizieren: Eine bildungspolitische und schulpädagogische und zum anderen die sozial- und arbeitsmarktpolitische Begründungslinie²⁹.

(a) Bildungspolitische und schulpädagogische Argumente für die Entwicklung von Ganztagschulen

Die Argumente aus Sicht der Bildungspolitik und der Schulpädagogik für die Entwicklung von Ganztagschulen wurden bereits aufgezeigt und sollen nachfolgend noch einmal zusammengefasst werden.

Die große Leistungsstreuung zwischen guten und schlechten Schülerinnen und Schülern in Deutschland sowie der Befund der Kopplung von Leistung und sozialer Herkunft der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 sind als Hauptgründe für die Entwicklung von Ganztagschulen zu nennen (vgl. ebd.; Holtappels, 2006; Kuhlmann & Tillmann, 2009). In Ganztagschulen wird die Chance gesehen, dass durch die Erhöhung des zeitlichen Budgets, welches mehr Möglichkeiten zur Reduzierung von Stress und zur Vorbereitung von Lernprozessen bietet (vgl. Appel & Rutz, 2004), auch mehr Möglichkeiten zur individuellen Förderung entstehen (vgl. ebd.; Holtappels, 2006). Diese zu fokussieren, könnte wesentlich dazu beitragen, dass sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gefördert werden, sodass dadurch letztlich ein Beitrag zur Herstellung einer Chancengerechtigkeit geleistet werden kann.

29 Die Begründungslinien sind im Rahmen von Ausführungen anderer Autoren inhaltlich identisch, nur die Aufteilung in die Anzahl variiert.

So können

„Schulen mit ganztägigen Angeboten [...] die Unterschiede, die aus den unterschiedlichen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten der Familien entstehen, besser ausgleichen, da ein Großteil oder gar die gesamte schulbezogene Elterntätigkeit in die Schule rückverlagert oder doch zumindest von ihr unterstützt wird“ (Radisch & Klieme, 2003, S. 15).

Auch durch die Integration der Hausaufgaben in den schulischen Alltag und damit einhergehend die Umwandlung von Hausaufgaben zu Schulaufgaben stellen eine weitere Entlastung der Familie dar (vgl. Stötzel & Tabel, 2011). Die Schule könnte in diesem Zusammenhang als Lern- und Lebensraum für Schülerinnen und Schüler an Bedeutung gewinnen.

Für die Schule hingegen könnte die Umwandlung zu einer Ganztagschule die Umsetzung des eigenen Schulprofils deutlich erleichtern und unterstützen (vgl. Radisch & Klieme, 2003). Durch zusätzliche finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen können profilgemäße Umwandlungen vollzogen werden, die der Zielperspektive der Bildungspolitik dienlich sein können (vgl. ebd.). Der Aspekt der personellen Ressourcen ist wiederum bedeutsam für die Arbeitsmarktsituation. Durch den Ausbau von Halbtagschulen zu Ganztagschulen können zusätzliche Stellen geschaffen werden, so könnte auch „[...] die angespannte Lage auf dem Arbeitsmarkt in diesen Bereichen (...) erheblich entschärft werden“ (ebd., S. 16).

(b) Sozial- und arbeitsmarktpolitische Argumente für die Entwicklung von Ganztagschulen

Neben dem nachvollziehbaren Argumentationsstrang seitens der Bildungspolitik und der Schulpädagogik lässt sich jedoch ein nicht minder wichtiger Argumentationsstrang für den Ausbau von Ganztagschulen anführen, der sozial- und arbeitsmarktpolitische Argumente für den Ganztagschulausbau liefert. Vor allem in den letzten Jahren ist nach Radisch und Klieme (2003) ein Wandel der Institution Familie zu verzeichnen: Aufgrund der steigenden Anzahl an erwerbstätigen Müttern und damit verbunden der Tatsache, dass demnach in den meisten Familien beide Elternteile einer Erwerbstätigkeit nachgehen, entwickeln sich Schwierigkeiten hinsichtlich Gewährleistung einer Betreuung der Kinder. Viele Familien stehen fortwährend vor der hiesigen Herausforderung, Familie und Beruf adäquat zu vereinen. Ein weiteres Indiz für den Wandel der Familie ist die steigende Anzahl von Alleinerziehenden (vgl. ebd.). Unabhängig des Geschlechtes der Alleinerziehenden stehen sie vor einer besonders herausfordernden Situation: Die Ausübung einer Erwerbstätigkeit sichert in diesem Falle den Lebensun-

terhalt, welcher jedoch nur erschwert nachgegangen werden kann, solange die Betreuungssituation der Kinder ungeklärt bleibt (vgl. ebd.). Aufgrund eines Mangels an Betreuungsmöglichkeiten ist es Alleinerziehenden nur selten möglich, einer geregelten Erwerbstätigkeit nachzukommen. „Indirekt stellen Ganztagschulen damit auch ein sozialpolitisches Instrument zur Verbesserung der sozioökonomischen Lebenslagen von Familien dar.“ (Willems & Becker, 2015, S. 36).

4.2 Ganztagschulen in NRW

Basierend auf diesen Argumentationen scheint die Notwendigkeit eines Ausbaus des Ganztagschulwesens begründet und zunächst vielversprechend zu sein. Nach welchen Kriterien sich eine Ganztagschule konstituieren muss, ist im Zuge der neuen Entwicklungen im Bildungsbereich im Rahmen neuer Definitionen durch die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert worden. Durch die Neuauflage der Ganztagschulen und dem damit verbundenen erweiterten Ausbau ist der Ganztagschulbereich in Deutschland zu einem großen Forschungsfeld im bildungswissenschaftlichen Kontext erschlossen worden, sodass die Ganztagschule und die Frage nach entsprechenden Qualitätsdimensionen, Zielbereichen und deren Wirkungen weiterhin das Forschungsfeld dominieren. Die aktuelle Lage der Ganztagschulen, insbesondere in NRW, wird nachfolgend hinsichtlich der vorliegenden Definition (Kap. 4.2.1), Rahmenbedingungen, Inhalte und Ziele (Kap. 4.2.2) skizziert. Kapitel 4.2.3 nimmt hierbei insbesondere die gebundenen Ganztagsgymnasien in den Blick, sodass abschließend die Darstellung der Lage der Ganztagschulen in NRW unter Verwendung aktueller Statistiken erfolgt (Kap. 4.2.4).

4.2.1 Aktuelle Definition

Mit den aktuellen Begründungslinien zur Entwicklung von Ganztagschulen geht auch ein revidiertes Verständnis von Ganztagschulen hervor. So legte die KMK im Jahr 2003 eine umfassendere Beschreibung über ihr Verständnis von Ganztagschulen vor, in dem drei wesentliche Kriterien von Ganztagschule aufgeführt werden, die in ganz Deutschland und somit auch in NRW geltend sind. Erst wenn drei grundlegende Kriterien erfüllt werden, kann von einer Schule im Sinne einer ganztägig organisierten Schule gesprochen werden.

Ganztagschulen sind demzufolge Schulen,

„[...] bei denen im Primar- und Sekundarbereich I

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereit gestellt wird,
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen“ (KMK, 2008, S. 4).

Durch diese definitorische Bestimmung von Ganztagschulen sind letztlich unterschiedliche Formen der Ganztagschulen entstanden. So lassen sich derzeit drei ‚Grundtypen‘ von Ganztagschulen nach Ausführungen der KMK (2008) konstatieren: Die vollgebundene Form, die teilweise gebundene und die offene Form.

Kennzeichnend für die vollgebundene Form ist, dass alle Schülerinnen und Schüler der Schule verpflichtet sind, an dem Ganztagsbetrieb der Schule teilzunehmen. Dieser Ganztagsbetrieb wird an mindestens drei Tagen mit mindestens sieben Stunden realisiert (vgl. KMK, 2008). Die teilweise gebundene Form weist hinsichtlich der Verbindlichkeit der Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Ganztagsbetrieb Unterschiede auf, indem im Rahmen dieser Umsetzungsform die Verpflichtung nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler ausgesprochen wird (vgl. ebd.). Die Bestimmungen hinsichtlich des zeitlichen Rahmens sind hier mit der vollgebundenen Form identisch. Die offene Form bildet demnach das konträre Bild zu der vollgebundenen Form, da keine Verpflichtung ausgesprochen wird (vgl. ebd.) beziehungsweise die Teilnahme am Ganztags dem Prinzip der Freiwilligkeit folgt. Der Umfang des Ganztagsangebotes ist jedoch auch hier identisch, da dieser in den drei grundlegenden Kriterien der Ganztagschule definiert wurde (vgl. ebd.).

Den gebundenen Formen werden jedoch mehr Möglichkeiten und Vorteile für die mit der Ganztagschülerweiterung anvisierten Zielsetzungen, zugeschrieben (vgl. Prüß, 2009). Gebundene Modelle des Ganztags sind aufgrund ihrer verpflichtenden Teilnahme in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung flexibler und können vielfältigere Konzepte realisieren und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen, außerunterrichtlichen und integrierten Lernsettings in den Blick nehmen (vgl. Willems & Becker, 2015).

4.2.2 Rahmenbedingungen, Gestaltungselemente und Ziele

Auch wenn sich die Formen der Ganztagschulen unterscheiden, lassen sich übergreifend nach Holtappels (2006) insgesamt sieben wesentliche Gestaltungselemente von Ganztagschulen aufstellen (vgl. Abb. 12), die für alle Formate von Ganztagschulen geltend sind. Die Gestaltungsbereiche stehen in enger Verbindung zueinander und bedingen sich teilweise gegenseitig.

Abbildung 12: Pädagogische Gestaltungselemente für Ganztagschulen (vgl. Holtappels, 2006, S. 15)



Unterricht und Lernkultur: Differenzierung der Lehr-Lern-Formen

Dieser Gestaltungsbereich umfasst die Schaffung von Lehr- und Lernformen, die auf der einen Seite den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind und auf der anderen Seite wissenschaftliche Erkenntnisse aufgreifen (vgl. Holtappels, 2006; Kamski, 2011).

Förderung und Lernchancen

Durch die Bereitstellung von Möglichkeiten zur individuellen Förderung sollen Lernchancen erweitert und die bisherige Lehr- und Lernkultur überdacht werden (vgl. ebd.).

Gemeinschaft und soziales Lernen

Hierunter fallen jegliche Bemühungen, die darauf ausgerichtet sind, die Gemeinschaft und das soziale Lernen zu unterstützen, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in diesem Bereich ausbauen und Beziehungen untereinander gefestigt werden können (vgl. ebd.).

Öffnung der Schule zu Lebenswelt und Schulumfeld

Der Verbleib in der Schule über einen erweiterten Zeitraum, wie ihn die Ganztagschule vorsieht, soll letztlich dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler die Schule als ihren Lebensraum ansehen, der nicht losgelöst von der Realität anzusehen ist (vgl. Kamski, 2011). Schule soll vielmehr als Raum zum Leben und Lernen verstanden werden.

Freizeit: Ungebundene Freizeit & Freizeitangebote

Da auch der Freizeitbereich zum Teil mit in die Schule verlagert wird, sollen Möglichkeiten geschaffen werden, dass Schülerinnen und Schüler aus einem Angebot an unterschiedlichen Freizeitaktivitäten frei und selbstbestimmt wählen können (vgl. Holtapfels, 2006).

Partizipation: Mitbestimmung und Mitgestaltung

Nicht nur Schülerinnen und Schülern soll in diesem Gestaltungsbereich eine Partizipation zuteilwerden, sondern auch den Eltern. Sie sollen den Lebensraum Schule ebenso mitgestalten können. Dies schafft auf der einen Seite genügend Transparenz über das Schulleben, und auf der anderen Seite wird der Gestaltungsbereich, die Schule als Lebensraum wahrzunehmen, durch die Partizipation der Eltern unterstützt (vgl. Holtapfels, 2006; Kamski, 2011).

Erweiterte Lerngelegenheiten: Wahlangebote und Projekte

Arbeitsgemeinschaften, aber auch Projektarbeit fallen unter diesen Gestaltungsbereich von Ganztagschulen. Lernen soll in unterschiedlichen Kontexten stattfinden, nicht nur im Unterricht (vgl. Kamski, 2011). Dieses Verständnis gilt es hier zu vermitteln und umzusetzen.

Aus diesen Gestaltungselementen können nach Holtappels (2006) wichtige Organisationsmerkmale für Ganztagschulen abgeleitet werden (vgl. Abb. 13). Für Schulen, die sich auf ihrem Entwicklungsweg zum Ganztag befinden, sollten sowohl die Gestaltungsbereiche als auch die Organisationsmerkmale bei der Ausgestaltung und inhaltlichen Planung berücksichtigt werden. Während die Gestaltungsbereiche „[...] alle jene Elemente, die zur konzeptionellen Umsetzung eines pädagogisch ausgeglichenen Schultages unentbehrlich sind [...]“, aufgreifen und „[...] den inhaltlich pädagogischen Kern der Ganztagschule begrifflich prägnant [...]“ (Kamski, 2011, S. 48) darstellen, dienen die Organisationsmerkmale der „[...] formalen Systematisierung von Ganztagschulen [...]“ (ebd.). Die Gestaltungsbereiche und die Organisationsmerkmale „stellen [...] die Kernelemente für die konzeptionelle Umsetzung einer Ganztagschule dar, denn Ganztagschulentwicklung ist in ihrer Gesamtheit zu erfassen und bedarf der Fokussierung beider Ebenen.“ (ebd., S. 49).

Abbildung 13: Organisationsmerkmale von Ganztagschulen (vgl. Holtappels, 2006, S. 17)



Sollen Formen der Lernförderung etabliert und variable Lehr- und Lern-Formen umgesetzt werden, wie sie in den Gestaltungselementen aufgeführt sind (vgl. Abb. 12), so erfordert dies unter anderem eine flexible zeitliche Gestaltung von Schule und Unterricht. Hierbei gilt es, unter anderem auch biorhythmische Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Holtappels, 2006). Gestaltungsmöglichkeiten zur Lernförderung wie zum Beispiel kooperative Lernformen lassen sich in flexiblen Zeitstrukturen in vielfältiger Weise umsetzen, als es normtypische 45-Minuten-Rhythmen an Schulen ermöglichen. Auch ein gewisses Spektrum an räumlichen Ressourcen sollte zur Verfügung stehen, um Maß-

nahmen der Differenzierung umsetzen, aber auch um Lern- und Ruhebereiche für die Schülerinnen und Schüler schaffen zu können (vgl. ebd.). „Die gesamte Schule einschließlich der Klassenräume erfährt eine Gestaltung als Lernumgebung und Erfahrungsraum.“ (Holtappels, 2006, S. 8).

Selbstlernzentren, in denen beispielweise Wege des selbstregulierten Lernens zum Tragen kommen können, lassen sich nur erschwert in Klassenräumen realisieren, so dass zusätzliche räumliche Ressourcen bereitgestellt werden sollten. Unter Berücksichtigung, dass die Schule zum Lebensraum wird, sollten in den Raumkonzepten von Schulen sowohl der Freizeitbereich als auch der Lehr- und Lernbereich berücksichtigt werden. Bereits in den Kriterien zur Bestimmung von Ganztagschulen der KMK (2008) wird zudem explizit darauf hingewiesen, dass ein Mittagessen zur Verfügung gestellt werden muss, das heißt eine Form der Mensa ist unabdingbar. Durch die Integration eines Freizeitbereiches, der durchaus in Kooperation mit außerschulischen Partnern gestaltet werden kann, wird auch die Bedeutung eines multiprofessionellen Teams hervorgehoben (vgl. Kamski, 2011).

„Über die überwiegend praktizierte strikte Arbeitsteilung hinaus profitieren entwickelte Schulen von Teambildung und Kooperation von Lehrkräften und anderen Professionen in komplementärer Rollenstruktur und gemeinsamer Verantwortung für Unterrichts- und Erziehungsaufgaben.“ (Holtappels, 2006, S. 8).

Doch nicht nur die Kooperationen mit innerschulischen und außerschulischen Partnern bieten Vorteile, auch die Partizipation der Eltern bildet einen wesentlichen Gestaltungsbereich von Ganztagschulen und wird zudem in den Organisationsmerkmalen verankert. Möglichkeiten der Einbindung der Eltern bilden beispielsweise die Freizeitbereiche oder auch Varianten der Lernförderung (vgl. ebd.).

Zusammenfassend sollen die Gestaltungsbereiche und Organisationsmerkmale von Ganztagschulen als Unterstützung dienen, das Ziel, welches Ganztagschulen anstreben, zu erreichen. Dementsprechend gilt es, Ganztagschulen so zu gestalten, dass:

- „eine erfolgreichere und bessere auf die individuellen Potentiale bezogene Förderung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit Blick auf schulische Leistungen und die in internationalen Leistungsstudien festgestellten Kompetenzdefizite
- eine verbesserte soziale Integration von sozial benachteiligten Kindern und verbesserte schulische Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus ressourcenärmeren Familien und damit ein Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten

- die thematische und konzeptionelle Ausweitung der unterrichtszentrierten Halbtagsschule um andere Bildungsinhalte, andere Lernformen sowie anderer Akteure jenseits von Schulfächern, Unterricht und Lehrkräften sowie
- eine Lösung für den insgesamt gestiegenen Bedarf an Betreuung, Erziehung und erzieherischer Versorgung von Kindern in öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen sowie eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ (Züchner & Fischer, 2011, S. 9)

erreicht werden kann.

4.2.3 Einführung des Ganztags an Gymnasien

Die Gestaltungsbereiche, Organisationsmerkmale und Ziele von Ganztagschulen beziehen sich auf alle Schulformate. Während im Primarbereich der Ausbau des Ganztagschulwesens sehr vorangeschritten ist, lässt sich für den Sekundarbereich noch Entwicklungspotential attestieren (vgl. KMK, 2008). Zu Beginn des Ganztagschulbaus wurden entsprechende Grundlagen für einen flächendeckenden Ausbau geschaffen, sodass Schulen bei ihrer Umgestaltung zum Ganztag unter anderem Förderung durch das Investitionsprogramm ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZBB) der Bundesregierung erhielten. Die Fördersumme von rund vier Milliarden Euro (vgl. BMBF, 2009) diente vorrangig dazu, die Schulen dahingehend zu unterstützen, dass der Aufbau einer entsprechenden Infrastruktur für den Ganztagsbetrieb ermöglicht werden kann und darüber hinaus sollte durch die finanzielle Unterstützung gewährleistet werden, dass wissenschaftliche Begleitforschungen realisiert werden können (vgl. BMBF, 2009; BMBF, 2012). Demzufolge wurde das Investitionsprogramm unter anderem durch die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)³⁰ wissenschaftlich begleitet (vgl. Züchner & Fischer, 2011).

Beginnend mit dem Ausbau der Grundschulen und folgend mit den Haupt- und Förderschulen, standen ab dem Schuljahr 2009/2010 Gymnasien und Realschulen auf dem Plan (vgl. BMBF, 2009). So erhielt im Schuljahr 2009/2010 durch die ‚Ganztagsoffensive‘ des Landes der gebundene Ganztag Einzug in die Realschulen und Gymnasien (vgl. Börner, Eberitzsch, Grothues & Wilk, 2011). Die ‚Ganztagsoffensive‘ setzte sich hierbei aus „(...) dem 1000-Schulen Programm³¹, dem Programm Geld oder Stelle³² sowie dem Programm Gebundene Ganztagsgymnasien und Ganztagsrealschulen“

30 Weitere Informationen zu der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen siehe auch Fischer, Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher & Züchner, 2011; Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher (2008).

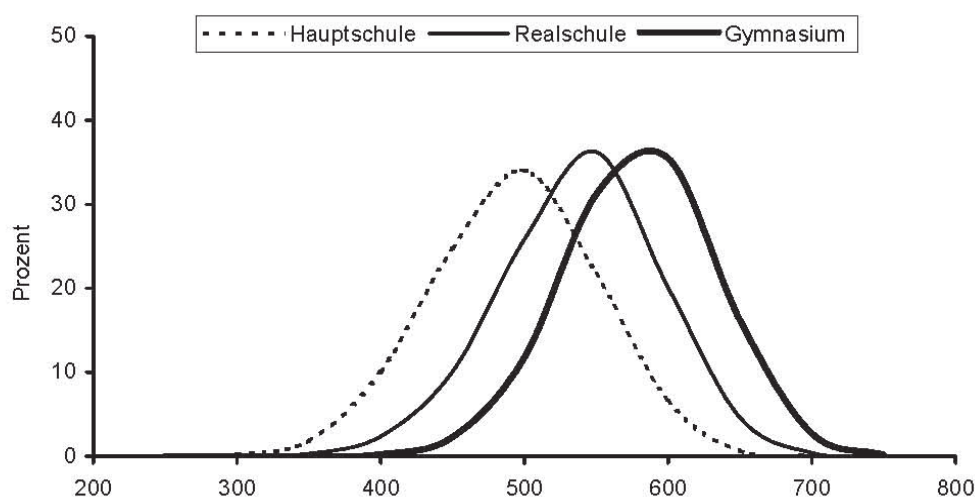
31 Das 1000-Schulen-Programm stellte Mittel für den Ausbau von Mensen und Aufenthaltsräumen bereit.

32 Bei dem Programm „Geld oder Stelle“ können die Schulen wählen, ob sie Geld oder Lehrerstellen-Anteile für die pädagogische Übermittagsbetreuung vorziehen. „Mit diesem Programm erhält eine Schule mittlerer Größe entweder ein Budget von 25.000 Euro oder wahlweise eine halbe Lehrerstelle“ (schulministerium.nrw.de).

zusammen (vgl. Berkemeyer, Bos, Holtappels, Meetz & Rollett, 2010). Ziel der ‚Ganztagsoffensive‘ bestand darin, jedes Jahr pro Kreis oder Stadt insgesamt je zwei Gymnasien und je eine Realschule auf den gebundenen Ganztagsbetrieb umzustellen.

Begründet wird die Forderung des Ganztagschulausbaus an Gymnasium unter anderem durch die prekäre Situation, die sich für Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Bekanntgabe der Übergangsempfehlungen der Grundschulen ergibt. Die Befunde zu Laufbahnpräferenzen von Lehrkräften, differenziert nach Lesekompetenzen auf Basis der IGLU²-Studie, (vgl. Abb. 14) verdeutlichen die brisante Situation, die sich aufgrund der Übergangsempfehlungen ergibt.

Abbildung 14: Schullaufbahnpräferenzen der Lehrkräfte, differenziert nach Lesekompetenz in Prozent – Gesamtskala Lesen (Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007, S. 279)



Als unproblematisch zu bewerten ist es, dass Schülerinnen und Schüler im unteren Bereich eine Hauptschuleempfehlung erhalten, während Schülerinnen und Schülern im oberen Bereich eine Gymnasialempfehlung ausgesprochen wird. Als prekär sind jedoch die Überlappungen zwischen den Kurven anzusehen (vgl. Arnold et al., 2007). So geht eine hohe Lesekompetenz nicht mit einer erwartungsgemäßen Übergangsempfehlung für das Gymnasium einher. Ein weiterer Befund ist, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Schichten bei gleichem Leistungsbild bessere Chancen, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten (vgl. vbw, 2007; Berkemeyer, Bos, Holtappels, Meetz & Rollett, 2010). Die Chance von Kindern aus der oberen Sozialschicht ist demnach viermal größer, ein Gymnasium zu besuchen, als die des Durchschnitts (vgl. ebd.). Damit einhergehend haben „Kinder aus den 25% bildungsfernen Familien eine sehr viel höhere ‚Chance‘ zur leistungsschwachen Gruppe [...]“ (vbw, 2007, S. 136) zugeordnet zu werden. Die-

sen Befunden zufolge sind Bildungswahlentscheidungen stark durch soziale Ungleichheiten gekennzeichnet (vgl. vbw, 2007; Ditton, 2008; Ditton & Krüsken, 2009; Maaz & Nagy, 2009; Stubbe, 2009; Stubbe, Bos & Euen, 2012).

Für das Gymnasium bedeuten diese Befunde wiederum, dass sich diese Schulform mit wichtigen Aspekten wie dem Umgang mit Heterogenität oder der individuellen Förderung auseinandersetzen muss. Das Gymnasium gilt in Deutschland ohnehin als stark sozial selektiv, denn fortwährend sind an Gymnasien anteilmäßig weniger Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozialem Status, als dies in anderen Schulformen der Fall ist (vgl. Beutel, 2014). Zugleich erhalten nicht alle entsprechende Empfehlungen, da das Fördersystem an Gymnasien bisher mehr an der Leistungselite ansetzte und die familiären und herkunftsbedingten Umstände nicht so stark berücksichtigte (vgl. ebd.). Demzufolge ergibt sich für das Gymnasium ein besonderer Auftrag zur Bereitstellung individueller Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. Das Gymnasium entwickelte sich trotz seiner ausgeprägten Selektionsfunktion zu einer der beliebtesten Schulform und größten Ausbildungsstätte im deutschen Bildungssystem (vgl. Kiper, 2005). Deutlich wird dies durch den „[...] deutlichen Anstieg der Besuchsquote an Gymnasien [...]“ (Hillebrand, 2015, S. 34). Zurückzuführen ist dies unter anderem darauf, dass für viele der heutigen Ausbildungsberufe und Berufspositionen höhere Qualifikationen wie das Abitur notwendig sind. Die logische Konsequenz daraus ist die Veränderung des Schulwahlverhaltens der Eltern (vgl. ebd.). Unterschiedlichen Umfragen zufolge, wünschen sich immer mehr Eltern den Abschluss des Abiturs für ihr Kind, mindestens jedoch den gleichen Schulabschluss, den die Eltern selbst erreicht haben (vgl. Kandera, 2004; Rösner, 2007). Demzufolge steigen die Anmeldequoten am Gymnasium, welches zur Folge hat, dass auch die Schülerschaft an Gymnasien immer heterogener wird (vgl. Hillebrand, 2015).

Der Auftrag, der damit an die Akteure in Gymnasien gestellt wird, wird immer umfassender, denn trotz der zunehmenden Heterogenität muss ein hohes Bildungsniveau beibehalten werden, sodass eine Veränderung in der Lern- und Förderkultur notwendig erscheint (vgl. ebd.). Die Unterrichtskultur an Gymnasien muss sich diesen Veränderungen anpassen, der ursprüngliche Auftrag an das Gymnasium, die Elitebildung, stellt nicht mehr den primären Handlungsansatz dar (vgl. Kiper, 2007). Durch Maßnahmen individueller Förderung und Veränderungen im unterrichtlichen Handeln sollen alle Schülerinnen und Schüler, auch aus bildungsfernen Milieus, dazu befähigt werden, das Abitur erfolgreich abschließen zu können (vgl. Terhart, 2001; Kiper, 2007).

Vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Entwicklungen bezüglich der gymnasialen Schulbildung, insbesondere auch durch die Schulzeitverkürzung im Zuge von G8, ist die Einführung des Ganztags an Gymnasien vielmehr ein Vehikel, um diesen Anforderungen, die an Gymnasien gestellt werden, entsprechen zu können. Allen Schülerinnen und Schülern eine entsprechende Förderung zuteilwerden zu lassen, damit zum einen der Übergang auf das Gymnasium und zum anderen allen Schülerinnen und Schülern, bei entsprechenden Voraussetzungen, eine erfolgreiche gymnasiale Schulbildung ermöglicht werden kann.

4.2.4 Ausbaustand der Ganztagschulen in Zahlen

Seit dem Jahr 2002 wird der Ganztagschulenausbau durch die KMK berichtet und dokumentiert (vgl. KMK, 2008). Der aktuellen Berichtlegung zufolge, die sich auf die Jahre 2009 bis 2013 bezieht (vgl. Tab. 3), sind im Jahr 2013 über die Hälfte aller Schulen in Deutschland im Ganztagsbetrieb, sodass seit 2009 ein Zuwachs von gut 10 Prozent zu verzeichnen ist. Im Bundesländervergleich bilden Hamburg, Sachsen und das Saarland die Spitze, indem sie über 90 Prozent der Verwaltungseinheiten im Ganztagsbetrieb vorweisen können. Nordrhein-Westfalen liegt mit fast 72 Prozent aller Schulen im Ganztagsbetrieb im oberen Drittel im Bundesländervergleich.

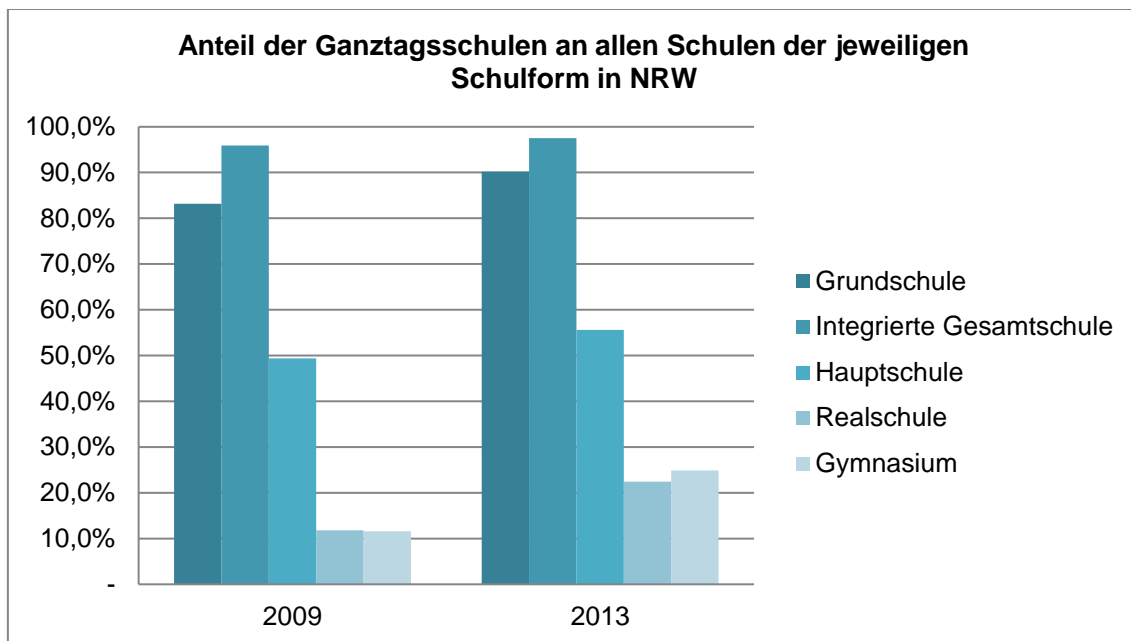
Tabelle 3: Verwaltungseinheiten mit Ganztagsbetrieb 2009-2013 im Bundesländervergleich in Prozent (eigene Darstellung nach KMK, 2015, S. 1*)

Land	Anteil an allen Verwaltungseinheiten ¹⁾				
	2009	2010	2011	2012	2013
BW	23,6%	26,7%	28,6%	30,5%	32,4%
BY	41,6%	45,2%	46,1%	47,6%	48,7%
BE	71,8%	83,3%	86,6%	87,5%	85,0%
BB	51,9%	56,1%	56,1%	56,8%	57,5%
HB	31,0%	33,7%	35,5%	41,5%	43,6%
HH	44,1%	44,5%	52,6%	67,3%	94,3%
HE	.	.	.	.	.
MV	39,7%	40,0%	42,0%	41,9%	43,0%
NI	.	.	.	.	.
NW	63,9%	66,1%	71,3%	70,4%	71,7%
RP	51,2%	60,2%	65,7%	67,5%	68,9%
SL	89,3%	93,8%	94,4%	94,5%	94,8%
SN	95,8%	96,5%	96,7%	96,7%	97,4%
ST	.	.	.	.	.
SH	44,8%	53,0%	53,6%	56,2%	57,9%
TH	78,9%	78,2%	77,6%	76,8%	76,9%
D	47,7%	51,9%	55,1%	56,7%	58,8%

1) Für die Länder HE, NI und ST liegen keine Angaben über private Ganztagsangebote vor, daher ist in diesen Fällen die Berechnung des Anteils an allen Verwaltungseinheiten nicht sinnvoll.

Auch wenn der Ausbaustand für Nordrhein-Westfalen seit 2009 ähnliche Zuwächse beschreibt, wie es in gesamt Deutschland der Fall ist, müssen die aktuellen Kennwerte differenzierter betrachtet werden. Abbildung 15 liefert hier einen Überblick für den gleichen Zeitraum über den Ausbaustand der Ganztagschulen in NRW, differenziert nach Schulformen. Den aktuellen Zahlen der KMK (2015) ist zu entnehmen, dass die Grundschulen und die integrierten Gesamtschulen in NRW die größte Gruppe der ganztägig organisierten Schulformen bildet, während der Ganztagsausbau an den weiterführenden Schulen, vor allem an Gymnasien, deutlich zurückliegt (vgl. Abb. 15).

Abbildung 15: Anteil an ganztägig organisierten Schulformaten in NRW, differenziert nach Schulform im Zeitvergleich von 2009 und 2013 (Angaben in Prozent) (Datenquelle: KMK, 2015)



Zugleich belegen die aktuellen Werte der KMK, dass der Ganztagsausbau von 2009 bis 2013 an Gymnasien deutlich vorangeschritten ist.

Betrachtet man den Ausbaustand der Ganztagsgymnasien wiederum im Vergleich zu den anderen Bundesländern, zeigt sich ein differenzierteres Bild. Die aktuellen Zahlen der Kultusministerkonferenz (vgl. Tab 4) diesbezüglich zeigen, dass im Jahr 2013 im Bundesdurchschnitt 59,0 Prozent aller Gymnasien Ganztagschulen sind (vgl. ebd.). Der Ausbaustand ganztägiger Gymnasien in NRW beträgt 2013 jedoch lediglich 24,9 Prozent (vgl. ebd.) und ist damit eines der wenigen Bundesländer, die damit deutlich unter dem Bundesdurchschnitt liegen.

In ganzen Zahlen gesprochen, befinden sich im Jahr 2013 in NRW 156 von 627 zu diesem Zeitpunkt existenten Gymnasien in NRW im Ganztage. Das Gymnasium bildet damit neben den Realschulen die geringsten Ausbauprozentanteile im Vergleich zu anderen Schulformen in NRW (vgl. Willems & Becker, 2015.). Dennoch verdeutlichen die Zahlen im Zeitverlauf, dass der Ganztagschulenausbaustand an Gymnasien seit 2009 in NRW stark vorangeschritten ist und der prozentuale Anteil nahezu verdoppelt werden konnte (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Anteil Ganztagsgymnasien in öffentlicher und privater Trägerschaft 2009 bis 2013 in Prozent (eigene Darstellung nach KMK, 2015, S. 9)

Land	Anteil an allen Schulen				
	2009	2010	2011	2012	2013
BW	40,7%	46,3%	45,9%	50,5%	53,3%
BY	55,9%	62,2%	67,2%	72,5%	78,7%
BE	-	-	22,4%	29,3%	25,7%
BB	52,0%	53,1%	51,5%	52,0%	52,5%
HB	21,5%	23,1%	41,7%	19,4%	13,3%
HH	97,3%	95,6%	92,9%	88,5%	88,5%
HE	.	.	.	.	.
MV	80,3%	79,2%	84,9%	84,9%	88,9%
NI	.	.	.	.	.
NW	11,6%	21,9%	22,8%	23,9%	24,9%
RP	34,2%	41,8%	44,9%	49,0%	47,7%
SL	91,4%	91,4%	100,0%	100,0%	100,0%
SN	91,7%	92,6%	91,4%	92,8%	95,4%
ST	.	.	.	.	.
SH	52,8%	57,9%	59,8%	64,5%	65,4%
TH	22,9%	21,6%	21,6%	23,7%	22,7%
D	45,9%	51,0%	54,3%	56,8%	59,0%

Ein Blick auf die Entwicklungen der Schüler/innenzahlen an Ganztagsgymnasien zeigt im Bundesvergleich, dass insgesamt weiterer Entwicklungsbedarf besteht (vgl. Tab. 5). Nur etwas mehr als ein Viertel der Gymnasialschüler/innen besucht den Zahlen zufolge ein Ganztagsgymnasium (vgl. ebd.) Seit 2009 konnte dieser Anteil auch nur geringfügig nach oben korrigiert werden.

Ein Blick auf Nordrhein-Westfalen zeigt, dass hier 21 Prozent aller Gymnasialschüler/innen ein Ganztagsgymnasium besuchen. Auch wenn hier fast der Wert des Bundesdurchschnitts erreicht werden kann, sind die Besuchszahlen dennoch als nicht zufriedenstellend zu bezeichnen.

Tabelle 5: Schüler/-innen im Ganztagsbetrieb an Gymnasien in öffentlicher und privater Trägerschaft 2009-2013 (eigene Darstellung nach KMK, 2015, S. 36)

Land	Anteil an allen Schüler/-innen				
	2009	2010	2011	2012	2013
BW	40,4%	18,7%	18,3%	19,9%	20,6%
BY	8,0%	9,3%	9,5%	10,0%	12,4%
BE	-	-	13,5%	15,1%	25,5%
BB	35,9%	35,3%	35,3%	33,7%	37,3%
HB	12,9%	17,0%	15,9%	10,8%	11,5%
HH	99,2%	97,1%	98,9%	99,0%	98,0%
HE	.	.	.	.	.
MV	58,2%	67,0%	81,0%	88,6%	77,8%
NI	.	.	.	.	.
NW	4,9%	9,0%	13,0%	16,8%	21,0%
RP	7,4%	8,6%	10,6%	13,2%	13,3%
SL	7,9%	9,3%	14,6%	16,8%	14,8%
SN	81,7%	81,3%	79,1%	81,5%	84,7%
ST	.	.	.	.	.
SH	16,6%	17,9%	18,6%	20,2%	20,4%
TH	9,8%	10,0%	8,4%	8,9%	8,6%
D	24,0%	23,3%	25,2%	27,3%	29,5%

Vor dem Hintergrund, dass im Zuge einer Bildungskonferenz unter anderem der Beschluss gefasst wurde, dass in NRW bis zum Jahr 2020 der flächendeckende Ausbau aller Schulformen zu gebundenen Ganztagsystemen umzusetzen ist (vgl. MSW, 2011), relativiert sich der positive Trend des Ganztagschulausbaus und die aktuellen Zahlen gelten als verbesserungs- und erweiterungswürdig. Betrachtet man die aktuellen Entwicklungen der Anteile an gebundenen Ganztagschulen in NRW vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung, liegt ein noch weiter Weg vor den Schulen zur Erreichung dieses Ziels. Seitens der Schulen besteht jedoch Handlungsdruck, da sich viele Schulen durch die Schulzeitverkürzung um ein Schuljahr gezwungen sehen, dieser Entwicklung nur adäquat entgegenzutreten, wenn sich die Schulstruktur in ein gebundenes

System transformiert. In den vergangenen Jahren vollzog sich ein Wandel in den deutschen Bundesländern, der vorsah, dass die Schulzeit an Gymnasien von neun auf acht Jahre verringert werden sollte (G8). In NRW erfolgte die Einführung 2005 und hatte mitunter zur Folge, dass aufgrund der zeitlichen Schulzeitverkürzung Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 8, deren Gymnasien die Schulzeitverkürzung umsetzte, sich unwillkürlich, den Mindestanforderungen folgend, im Ganztagsunterricht befanden (vgl. Fischer, Radisch, Theis & Züchner, 2012). Diesen Umständen folgend, haben auch Schülerinnen und Schüler an Halbtagschulen durch G8 Unterricht bis in den Nachmittag hinein, sodass dies bei vielen Gymnasien dazu führte, dass der Schulbetrieb auf ein ganztägiges Modell umgestellt wurde (vgl. ebd.).

Auch wenn die Tendenzen zeigen, dass die Anzahl an Ganztagsgymnasien in Deutschland weiter steigt, lässt sich für NRW konstatieren, dass das Bundesland verhältnismäßig wenige Ganztagsgymnasien vorweisen kann, trotz unterschiedlicher Offensiven und Unterstützungsangebote (vgl. Willems & Becker, 2015). Die Möglichkeiten und Vorzüge werden wenigen Schülerinnen und Schülern zuteil.

4.3 Ganztagschulen als geeignete Orte für individuelle Förderung – Verbindung bildungspolitischer Reaktionen

Der Ausbau des Ganztagschulwesens stellt neben der Forderung nach individueller Förderung eine weitere bildungspolitische Strukturreform in NRW dar (vgl. KMK, 2002; Kuhlmann & Tillmann, 2009; vbw, 2013). Aus der Perspektive der Bildungspolitik wird auch mit dem Ausbau des Ganztagschulwesens die Hoffnung verbunden, Ungleichheiten im Bildungssystem zu reduzieren und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu steigern (vgl. KMK, 2002; Holtappels, 2006; Radisch, 2009). Bereits im Kontext des Investitionsprogramms ‚Zukunft Bildung und Betreuung‘ (IZBB) „[...] manifestiert sich Individuelle Förderung als ein zentrales qualitatives Kriterium und Leitziel, an welchem sich das pädagogische Konzept einer Ganztagschule orientieren sollte“ (Böttcher et al., 2014, S. 37). Nach Appel und Rutz (2004) liegt sogar „[...] eine besondere Stärke der Ganztagschulen [...] in der adäquaten Förderung einzelner Schüler/innen“ (Appel & Rutz, 2004, S. 22). Dass beide Bestrebungen in enger Verbindung zueinanderstehen, verdeutlichen sowohl die Ausführungen zu den Gestaltungsbereichen und Merkmalen von Ganztagschulen als auch die Begründungslinien für den erweiterten Ausbaus des Ganztagschulwesens. Die individuelle Förderung stellt hier einen zentralen Gestaltungsbereich und eine wesentliche Zielsetzung von Ganztagschulen dar (vgl. Holtappels, 2006; Prüß, Kortas & Schöpa, 2006; Prüß, 2009; Holtap-

pels, 2008; Züchner & Fischer, 2011; Böttcher et al., 2014; Willems & Glesemann, 2015). Die Begründung dafür birgt das Konzept der Ganztagschule in sich selbst, denn

„[...] mit der Einführung ganztägiger schulischer Angebote verbindet sich die Hoffnung, den Bedarf an individueller Förderung besser erfüllen zu können, als dies unter den Rahmenbedingungen einer normalen Halbtagschule in der Regel möglich ist“ (Holtappels & Rollett, 2009, S. 294).

Ganztagschulen und die Forderung nach individueller Förderung scheinen nicht nur vielversprechende einzeln für sich stehende bildungspolitische Konsequenzen zu sein, sondern werden in Kombination nach Klieme und Warwas (2001) auch als „Schlüssel zur Lösung bildungspolitischer und pädagogischer Probleme [...]“ (ebd., S. 805) gehandelt.

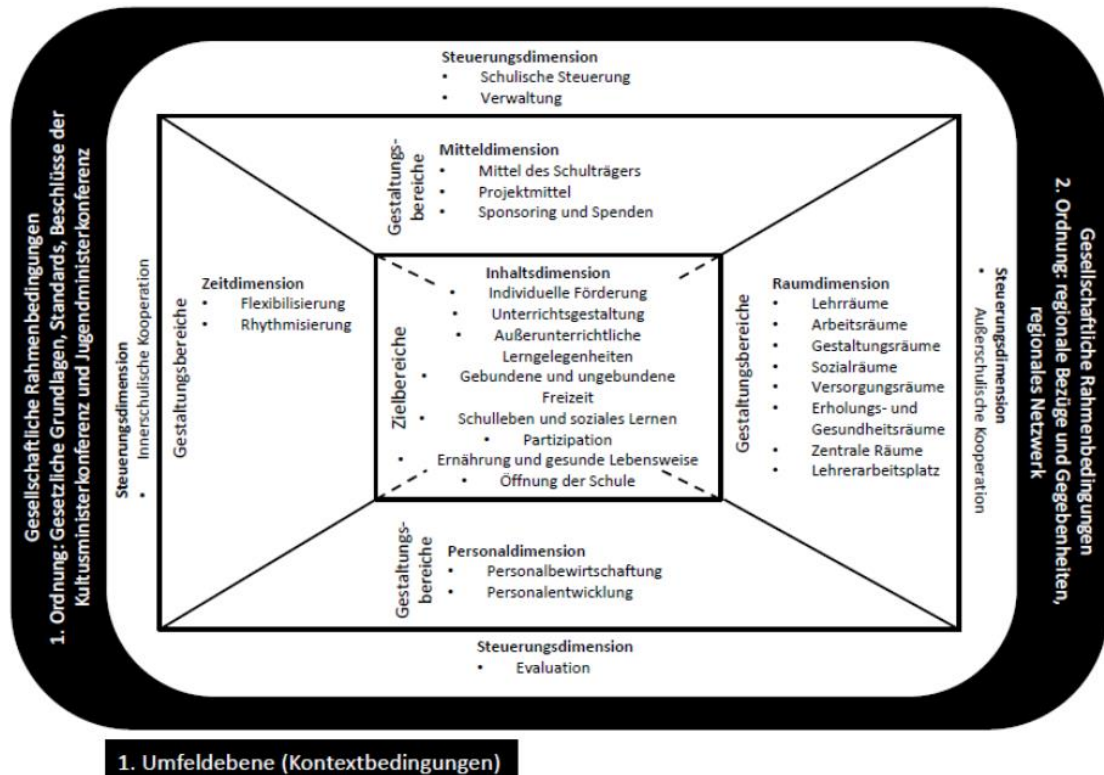
Nachfolgend werden die Vorteile des Ganztags zur Umsetzung individueller Förderung erläutert (Kap. 4.3.1). Um das Themenfeld der individuellen Förderung in Ganztagschulen umfassend zu beschreiben, erfolgt im Anschluss daran eine Darstellung der aktuellen Befunde zur individuellen Förderung im Ganztagschulsetting (Kap. 4.3.2).

4.3.1 Vorteile des Ganztags zur Umsetzung individueller Förderung

Vorteile des Ganztags zur Umsetzung individueller Förderung lassen sich unter Rückgriff auf das Dimensionenmodell von Prüß (2009) (vgl. Abb. 16) umfassender beschreiben. Das Dimensionenmodell nach Prüß (2009) stellt ein Strukturmodell dar, welches Gestaltungsbereiche und Zieldimensionen der Ganztagschule in einem Gesamtzusammenhang darstellt. Die Kontextebene dieses Modells umfasst primär gesellschaftliche Rahmenbedingungen, unter denen Prüß (2009) unter anderem gesetzliche Grundlagen, Beschlüsse der KMK oder sonstige Erlasse subsumiert. Diese beeinflussen maßgeblich die Strukturebene von Ganztagschulen, die sich über die Dimensionen Steuerung, Zeit, Raum, Personal, Mittel und Inhalt konstituiert (vgl. ebd.). Die Dimensionen der Steuerungsebene stehen in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander und beeinflussen sich letztlich gegenseitig. Die von Holtappels (2009) aufgeführten Gestaltungsbereiche lassen sich hier ebenfalls der Strukturebene zuordnen. Diesem Modell zufolge stellt die individuelle Förderung einen Zielbereich der Inhaltsdimension dar, den es durch entsprechende Maßnahmen zu gestalten und umzusetzen gilt (vgl. Prüß, 2009). Dabei wird die Umsetzung individueller Förderung maßgeblich von den Dimensionen der Strukturebene beeinflusst, denn „[...] jene Dimensionen dienen der Umsetzung der pädagogischen Intentionen der Zielbereiche

(Inhaltsdimension) und ermöglichen erst die Schaffung einer Ganztagschulkultur“ (Prüß, 2009, S. 48).

Abbildung 16: Dimensionenmodell der Ganztagschule (vgl. Prüß, 2009, S. 46)



1. Umfeldebene (Kontextbedingungen)
2. Stukturebene (Dimensionen und ihre Gestaltungsbereiche bzw. Zielbereiche)

Ein differenzierter Blick auf die einzelnen Dimensionen und ihre Bedeutung für die Umsetzung individueller Förderung soll die Vorteile des Ganztags zur individuellen Förderung deutlich werden lassen.

Zeitdimension

Vorteile des Ganztags sollen primär aufgrund des erweiterten Zeitkontingents entstehen, denn es bietet gute Voraussetzungen, um vielfältige Maßnahmen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler zu realisieren (vgl. Holtappels & Rollett, 2009; Rollett, 2014; Willems & Glesemann, 2015). Während in Halbtagschulen Förderangebote oftmals von den Eltern initiiert werden müssen und im schulischen Kontext vorrangig additiv und außerschulisch stattfinden (vgl. ebd.), bietet das Ganztagschulsetting aufgrund seiner Flexibilität und Möglichkeiten der Rhythmisierung Gestaltungsspielräume, diese Angebote auch in den Vormittagsbereich oder in die Unterrichtssequenzen zu integrieren. Die Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten bietet eine gute Grundlage, um

neue Lernorte zu erschließen oder um außerschulische Angebote in den Ganztag zu integrieren. Durch die Verlagerung der Fördersettings in die Schule wird auch eine Förderung durch entsprechendes Lehr- oder weiteres pädagogisch tätiges Personal gewährleistet, wodurch zugleich soziale Benachteiligungen vermindert werden (vgl. ebd.). Förderung wird durch diese Arrangements allen Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht, unabhängig ihrer Herkunft und des sozioökonomischen Status der Eltern (vgl. ebd.).

Varianten der zeitlichen und inhaltlichen Strukturierung sollten in Ganztagschulen insgesamt darauf ausgerichtet sein, dass differenzierende und vielfältige Lernarrangements umgesetzt werden (vgl. Vollstädt, 2009). Durch die Veränderung der Schul- und auch Unterrichtsorganisation, beispielsweise durch Erweiterung des zeitlichen Rhythmus, können fachübergreifender Unterricht aber auch Verbindungen von kooperativen und individuellen Lernphasen realisiert werden (vgl. ebd.).

„In einer Ganztagschule lassen sich die traditionelle Schul- und Unterrichtsorganisation und der übliche Fächerkanon durch Altersmischung, jahrgangsübergreifende Projekte, fächerübergreifenden Unterricht, Vernetzung von Fächern zu Kursen, neue Fächer (wie Umweltkunde, Lernen lernen, projektorientiertes Lernen, Instrumentalunterricht, naturwissenschaftliche Experimente und Erkundungen usw.) verändern und durch weitere zusätzliche Unterrichtsangebote kooperatives mit individuellem Lernen auf anspruchsvolle Weise verbinden. Dabei können vielfältige Formen interessengeleiteten und differenzierten Lernens entstehen und initiiert werden.“ (Vollstädt, 2009, S. 35).

Raumdimension

Die Entstehung neuer Lehr- und Lernkulturen mit dem Schwerpunkt auf der individuellen Förderung wird dabei durch die Rahmenbedingungen der Schule wie räumliche Ressourcen maßgeblich mitbestimmt (vgl. ebd.). Die Bereitstellung und Schaffung unterschiedlicher Räumlichkeiten, welche selbstständiges Lernen und Arbeiten ermöglichen wie Selbstlernzentren oder Bibliotheken sind nach Vollstädt (2009) unterstützende Faktoren hinsichtlich der Gestaltung individueller Förderung. Der Aspekt der Räumlichkeiten bezieht sich dabei jedoch nicht nur auf die Anzahl derer, sondern auch auf die Größe und die Möglichkeiten der Aufteilung der Räumlichkeiten, um kooperative Lernformen zu ermöglichen. Darüber hinaus werden unter dieser Dimension auch die Räumlichkeiten gefasst, die notwendig sind, um verbesserte Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte im Ganztag zu bieten. Kleine Arbeitsräume können hier die Grundlage sein, um die Kooperation von Lehrkräften und somit auch die Kooperation im Hinblick auf die Konzeption individueller Fördermaßnahmen zu forcieren.

Mitteldimension

Eng verbunden mit der Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten für die individuelle Förderung im Ganztag ist auch die Frage nach entsprechenden sachlichen Ressourcen. Finanzielle Zuwendung in Form von Materialien, Gelder zur Schaffung neuer Räumlichkeiten oder auch für die Anstellung zusätzlichen Personals können Maßnahmen der individuellen Förderung positiv unterstützen.

Personaldimension

Aufgrund der Integration der Hausaufgaben in den Unterricht oder in die Lernzeiten von Ganztagschulen wird eine differenzierte Lernberatung und Unterstützung erforderlich. Im Gegensatz zu Halbtagschulen müssen nun die Kernelemente der Hausaufgaben in den Unterricht und in den Schulkontext integriert werden. Letztlich liegt auch dies in der Verantwortung der Lehrkräfte, dass allen Schülerinnen und Schülern die Hilfestellungen gegeben werden, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können. Dies erfordert unter anderem den Einsatz von weiterem pädagogisch tätigem Personal, um diese Unterstützungsangebote über den ganzen Tag gewährleisten zu können. Eine Erweiterung des Personalschlüssels stellt für Ganztagschulen eine wichtige Stellschraube dar. Zugleich fällt unter dieser Dimension auch die Personalentwicklung und damit eng verbunden auch die Bereitstellung von Qualifizierungsmaßnahmen oder die Unterstützung bei der Weiterqualifizierung von Lehrkräften.

Der vertiefende Blick, inwiefern die vorgestellten Dimensionen Einfluss auf die dem Inhaltsbereich zuzuordnenden Zielsetzungen nehmen, verdeutlicht das Abhängigkeitsverhältnis der Dimensionen allein für die Zielsetzung der Gewährleistung individueller Förderung an Ganztagschulen. Demzufolge vollzieht sich auch nach Vollstädt (2009) die individuelle Förderung an Ganztagschulen nicht „[...] im Selbstlauf oder durch bloße Veränderung der organischen Rahmenbedingungen [...]“ (Vollstädt, 2009, 36), sondern es erfordert vielmehr umfassende Schulentwicklungsprozesse. „Ihre effektive Verwirklichung verlangt von den Lehrkräften ein höheres Maß an Absprache, unterrichtlicher Kooperation und Teamarbeit, als es im gegliederten Schulwesen traditionell der Fall ist.“ (Vollstädt, 2009, S. 36). Somit rücken vor allem die Lehrkräfte und ihr Handeln in den Fokus, aber sie stehen dabei in einem Abhängigkeitsverhältnis von den sie umgebenden Rahmenbedingungen. Um diese effektiv nutzen zu können, ist es unabdingbar, ein Konzept zu gestalten, in dem Ziel und Inhalte der Förderung konkretisiert werden und den Bezug zu den ganztagspezifischen Elementen aufweisen (vgl. Maykus, Böttcher, Liesegang & Altermann, 2011).

4.3.2 Aktuelle Befunde zur individuellen Förderung an Ganztagschulen

Seit dem Ausbau der Ganztagschulen steht die Frage im Zentrum des Interesses, welche Wirkungen Ganztagschulen aufweisen und wie den Zielsetzungen, insbesondere der individuellen Förderung, in Ganztagschulen in der täglichen Praxis entsprochen wird. Durch die wissenschaftliche Begleitung der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)³³ und die Berichterstattung durch den Bildungsbericht Ganztagschule NRW³⁴ liegen jedoch vielfältige fundierte Erkenntnisse aller Akteursgruppen in und außerhalb gantztägig organisierter Schulformate zu unterschiedlichen Schwerpunkten im Ganzttag vor.

Vor dem Hintergrund der Begründungslinien zum Ausbau des Ganztagschulwesens sollen zunächst übergreifend die Befunde aufgezeigt werden, die darlegen, inwieweit diesen Begründungslinien bislang entsprochen wird. Aus den arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Begründungslinien für den Ausbau von Ganztagschulen wurde bereits deutlich, dass vor allem für die Verbindung von Familie und Beruf der Ausbau des Ganztagsbetriebes an Schulen für viele Eltern als hilfreich angesehen wird. Derzeit schreitet jedoch der Ausbau des Ganztagschulwesens in NRW eher zögerlich voran, obwohl ein deutlicher Anstieg der Nachfrage seitens der Eltern zu verzeichnen ist (vgl. Dräger & Kober, 2013). Entwickelt sich die Gestaltung der Ganztagschulen jedoch in diesem Tempo weiter, wird die Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage nicht vermindert werden können (vgl. ebd.). Einer der Hauptgründe für die Stagnation des Ausbaus der Ganztagschulen liegt unter anderem in einem Mangel an finanziellen Ressourcen begründet. Dies scheint zunächst vor dem Hintergrund der bereit gestellten Gelder durch das IZBB-Programm verwunderlich, jedoch wurden die Gelder vorrangig für den Ausbau offener Ganztagschulen genutzt (vgl. Dräger & Kober 2013; Berkemeyer & Manitius, 2013). Zudem konnte eine Berechnung für die Bertelsmann Stiftung von Klemm (2013) zeigen, „[...] dass bei einem flächendeckenden Ausbau gebundener Ganztagschulen jährlich zusätzlich mehr als 9 Milliarden Euro anfielen“ (Dräger & Kober, 2013, S. 5), Gelder, die derzeit nicht für den Ganztagschulaausbau vorgesehen sind. Dabei wünschen sich nach aktuellen Zahlen der Jako-O-Untersuchung (2012) rund 32 Prozent der befragten Eltern einen Platz in einer gebundenen Ganztagschule für ihr Kind (vgl. Killus & Tillmann, 2012). Dieser Trend besteht,

³³ StEG ist ein Kooperationsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), des Deutschen Jugendinstituts (DJI), des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund sowie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Das Team im Projekt führt seit 2005 das Bildungsmonitoring Ganztagschule durch. Die erste Phase des Projektes lief von 2005 bis 2011. 2012 schloss eine neue Phase des Projektes an, die bis 2015 läuft. Für weitere Informationen zur „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)“ siehe unter www.projekt-steg.de.

³⁴ Die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW dient der empirischen Dauerbeobachtung des qualitativen Ausbaus aller Ganztagschulen. Im Fokus der Berichterstattung steht dabei die Dokumentation und Beobachtung von Entwicklungsdynamiken der Ganztagschulen ab dem Jahr 2010 bis 2018. Für weitere Informationen zum Bildungsbericht Ganztagschule NRW siehe unter www.bildungsbericht-ganzttag.de.

obwohl bislang noch keine Forschungsbefunde vorliegen, die zeigen, dass Ganztagschulen die Leistungsförderung sichern oder einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten (Klemm, 2013).

Eine Re-analyse von PISA und IGLU-Daten bestätigt zudem, dass Ganztagschulen bislang hinsichtlich der Verbesserung von Kompetenzen keinen Vorsprung gegenüber Halbtagschulen aufweisen (vgl. Berkemeyer, Bos & Manitius, 2012; Klemm, 2013). Doch, auch wenn Wirkungen auf Leistungsebene noch nicht bestätigt werden konnten, deuten Befunde zu Ganztagschulen darauf hin, dass Ganztagschulen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten können, kognitive Kompetenzen zu fördern und die Chancengerechtigkeit von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Milieus zu stärken (vgl. Fischer, Kuhn & Züchner, 2011; Klemm, 2013). Dabei handelt es sich um Befunde, die sich der bildungspolitischen- und schulpädagogischen Begründungslinie zuordnen lassen. Diese Begründungslinie fokussierte primär auf die Herstellung einer Chancengerechtigkeit und die Verbesserung von Leistungen (vgl. Kap. 4.2). Das Vehikel zur Erreichung dieser Ziele bildet die individuelle Förderung (vgl. ebd.), die sich an Ganztagschulen in vielfältiger Weise realisieren lässt. Da die individuelle Förderung einen Auftrag an alle Schulen darstellt und in ihrer Komplexität noch nicht in allen Dimensionen untersucht worden ist, stehen bei der Frage nach Befunden zur individuellen Förderung an Ganztagschulen sowohl die Art der Angebote zur Förderung als auch die Chancen von außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Angeboten zur individuellen Förderung im Mittelpunkt.

Ergebnisse von Schulleitungen in der StEG-Schulleiterbefragung zeigen, dass die Verbesserungen der Bildungschancen und die Verbesserung der individuellen Förderung die Beweggründe waren, um die Umgestaltung zum Ganztagskonzept umzusetzen (vgl. Holtappels, 2008). Die Ergebnisse der StEG-Ausgangsbefragung zeigen jedoch auch, dass die Zieldimension ‚Erweiterung der Lernkultur‘ oftmals an letzter Stelle rangiert (vgl. Willems & Holtappels, 2014), jedoch steigt der Grad der Einbindung des Bereiches in das Ganztagskonzept mit der zunehmenden Verpflichtung des Ganztagsangebotes (vgl. ebd.). Subsummiert man unter der Erweiterung der Lernkultur den Bereich der individuellen Förderung, wie bereits Holtappels (2006) anführte, bestätigen die Ergebnisse der bundesweiten IFS-Bestandsaufnahme von Höhmann, Holtappels und Schnetzer (2004) diesen Befund. Auch hier belegen die Befunde, dass die Zielperspektive der Erweiterung der Lernkultur, insbesondere der Umsetzung individueller Förderung, eher für gebundene Modelle ein Hauptziel darstellt. Auch wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung dieser Befragung deutlich, dass primär in gebundenen Modellen

eine schriftliche Niederlegung eines Förderkonzeptes vorzufinden ist (vgl. Holtappels & Rollett, 2009). In offenen Modellen ist eine detaillierte schriftliche Niederschrift eines Förderkonzeptes eher seltener vorzufinden (vgl. ebd.).

Bezogen auf die Inhalte der Förderangebote konnte die erste StEG-Studie aufzeigen, dass „[...] herkunftsbedingte Fördermaßnahmen und Angebote zu sozialem Lernen [...]“ (Holtappels & Rollett, 2009, S. 302) in Gymnasien seltener vorzufinden sind. Zwar ist dieser Befund vor dem Hintergrund, dass herkunftsbedingte Disparitäten reduziert und auch soziale und andere Persönlichkeitskomponenten gefördert werden sollten, als brisant zu bezeichnen, jedoch wird aus den Analysen auch deutlich, dass die Qualität der Angebote entscheidend ist und nicht die Anlage und Bezeichnung der Angebote (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse der zweiten StEG-Phase geben einen differenzierten Einblick in die Ausgestaltung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote: Die außerunterrichtlichen Angebote werden den Ergebnissen zufolge häufiger dazu genutzt, um Lernprobleme aufzuarbeiten (vgl. Willems & Holtappels, 2014). Dies trifft auf rund 92 Prozent der Schulleitungen der befragten Gymnasien zu. Durch diese Ausrichtung der außerschulischen Angebote wird bereits erkennbar, dass eine Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten noch ausbaufähig ist. Nur etwa ein Drittel der befragten Schulleitungen an Gymnasien gibt an, „[...] dass Themen und Wissensgebiete aus dem Unterricht in den Angeboten gezielt vertieft werden“ (Willems & Holtappels, 2014, S. 340). Vergegenwärtigt man sich jedoch die aktuelle Situation an Gymnasien, mit der Schulzeitverkürzung durch G8 und die Dimensionen der traditionellen Hausaufgaben³⁵ in den Ganztag zu integrieren, sollte eine vertiefende Erarbeitung von Inhalten und Wissensgebieten in den außerunterrichtlichen Angeboten forciert werden. Die Ergebnisse der Befragungen im Rahmen des Bildungsberichtes Ganztag NRW (2012) verweisen darauf, dass vor allem für die Lernzeiten der Anspruch formuliert werden kann, hier Möglichkeiten der individuellen Förderung zu integrieren (vgl. Börner, Steinhauer, Stötzel & Tabel, 2012). Gleichzeitig sind Lernzeiten die transformierten Hausaufgaben (vgl. ebd.), sodass die Verbindung dieser Befunde die Vermutung nahe legt, dass Maßnahmen der individuellen Förderung auf der differenzierten Begleitung und Betreuung der durch die curricularen Angebote anfallenden Aufgaben im Rahmen der Lernzeiten basieren und somit auf die Defizitreduzierung im Leistungsbereich ausgerichtet sind.

³⁵ Unter den Dimensionen traditioneller Hausaufgaben werden unter anderem Einstieg, Übung und Vertiefung subsumiert.

Die umfangreichen Ergebnisse der Erhebungen im Rahmen der ‚Studie zur Entwicklung der Ganztagschulen‘ liefern einen guten Überblick darüber, wie Teilaspekte der individuellen Förderung und deren Bedeutung für die eigene Schulentwicklung eingeschätzt werden. Darüber hinaus werden die organisatorischen und inhaltlichen Aspekte der Ganztagschule innerhalb dieser groß angelegten Fragebogenstudie einbezogen. Böttcher, Maykus, Altermann und Liesegang (2014) näherten sich dem Themenbereich der individuellen Förderung an Ganztagschulen aus der qualitativen Forschungsrichtung und gingen der zentralen Fragestellung nach, wie diese bei Kindern in schwierigen Lebens- und Bildungssituationen gelingen kann (vgl. ebd.). Die Chancen und Grenzen von Ganztagschulen wurden hier mittels qualitativer Experteninterviews eruiert. Dies ermöglichte einen vertiefenden Einblick.

Auf struktureller Ebene liefern Böttcher und Kollegen als Ergebnis, dass die befragten Akteure dem gebundenen Ganztagsmodell durchaus mehr Potential gegenüber offenen Modellen zur individuellen Förderung attestieren (vgl. ebd.). Begründet liegt dies nach Ansicht der schulischen Akteure darin, dass eine zu strikte Trennung zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten dazu führt, dass sich die Angebote nur auf Teilfacetten der zu fördernden Kompetenzen beziehen (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt der unterrichtlichen Angebote stünden somit die schulischen Leistungen und die damit in Verbindung stehenden Kompetenzen, während im Fokus der außerschulischen Angebote die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stehen (vgl. ebd.). Neben diesen Erkenntnissen wird im Rahmen dieser Untersuchung erstmals deutlich, ob das Setting der Ganztagschule aus Sicht der Akteure als unterstützend für die individuelle Förderung angesehen wird. Das Urteil fällt jedoch weniger positiv aus: Auch hier werden wie an Halbtagschulen Zeitmangel, fehlende räumliche und personelle Ressourcen und Qualifikationsmangel angeführt (vgl. ebd.). Ein entsprechender Rahmen scheint den Ergebnissen zufolge durch das gebundene Modell der Ganztagschule gegeben zu sein, nur wird dieser den Ergebnissen zufolge noch nicht entsprechend genutzt. Die Vorteile des Ganztags werden auch bei der Konzeptionierung der Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften nicht vollständig ausgeschöpft. Im Umkehrschluss kann hier die Vermutung aufgestellt werden, dass es vor dem Hintergrund der begrifflichen, inhaltlichen Unklarheit individueller Förderung nicht verwunderlich ist, dass auch Akteure in geeigneten schulischen Settings vor Herausforderungen und Grenzen gestellt sind und allein die Umwandlung der Schulform in ganztägige Schulformate kein Garant für die Realisierung individueller Förderung darstellt.

4.4 Zwischenfazit

Ganztagschulen werden im Diskurs um die Frage, unter welchen Bedingungen sich die individuelle Förderung realisieren lässt, hoch gehandelt. Diese Position scheint vor dem Hintergrund, dass sowohl Ganztagschulen als auch die individuelle Förderung seitens der Bildungspolitik als Konsequenzen für den damaligen ‚PISA-Schock‘ konstatiert wurden, nicht unbegründet. Die Verbindung dieser bildungspolitischen Forderungen scheint vielversprechend für die Förderung von Schülerinnen und Schülern bei gleichzeitiger Reduzierung der Chancenungleichheit in Deutschland. Auch wenn der Ausbau des Ganztagschulwesens voranschreitet, lässt sich der aktuelle Stand unter Berücksichtigung der Nachfrage von Eltern und des Potentials als noch unzureichend bezeichnen.

Dies erscheint in Anbetracht der Chancen, die sich durch die ganztägige Beschulung ergeben können, als prekär. Neben der rein schulorganisatorischen Umgestaltung von halbtägigen Schulformaten zu ganztägigen Modellen, müssen diese in größerer Vielfalt mit Maßnahmen und Konzepten der individuellen Förderung gefüllt werden. Unterschiedliche Befunde sprechen dafür, dass diese Bemühungen noch am Anfang stehen und sich die schulischen Akteure in einem professionellen Dilemma befinden: Sie sehen die Notwendigkeit der individuellen Förderung und die Chancen, die vor allem gebundene Modelle durch die zeitliche Flexibilität und die Verzahnungsmöglichkeiten von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten aufweisen, aber stehen gleichzeitig vor der Herausforderung, diese Rahmenbedingungen mit Inhalten zu füllen, die für sie nicht einheitlich greifbar sind.

Diese Problematik hebt die Verantwortung der schulischen Akteure für die Gestaltung individueller Förderung hervor. Für sie gilt es, ein gemeinsames Grundverständnis über die individuelle Förderung zu entwickeln, um organisatorische Rahmenbedingungen und inhaltlich-konzeptionelle Überlegungen effektiv in Verbindung zu bringen, damit die Chancen des Ganztags in der Konzeptionierung der individuellen Förderung aufgenommen werden. Erschwert werden diese als notwendig zu betrachtenden Entwicklungsschritte dadurch, dass die Befundlage für den Bereich der individuellen Förderung an Ganztagschulen eher undifferenziert und insgesamt noch sehr rar ist. Aus bisher vorliegenden Studien und Untersuchungen können zwar erste Anknüpfungspunkte gewonnen werden, jedoch ist hierbei zu berücksichtigen, dass im Rahmen der Studien, die bereits erste Ergebnisse zur individuellen Förderung liefern, gebundene Modelle im Sekundarstufenbereich, insbesondere Gymnasien, nur eine kleine Teilgruppe ausma-

chen. Differenziertere Ergebnisse, insbesondere für Ganztagsgymnasien, liegen bislang noch nicht vor.

Aus den theoretischen und empirischen Ausführungen in diesem Kapitel lässt sich zusammenfassen, dass Ganztagschulen, insbesondere gebundene Modelle, eine gute Grundlage und entsprechende Rahmenbedingungen zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern bieten und daher auch die individuelle Förderung ein wichtiges Merkmal und Zielkomponente von Ganztagschulen sein sollte. Dennoch lassen die bisherigen Forschungsbefunde noch offen, worin die eigentlichen Vorteile der Ganztagschule zur individuellen Förderung genau liegen und wie Akteure vor Ort die Chancen dieses Schulformates für die Umsetzung individueller Förderung einschätzen. Zudem ist offen, was sich genau hinter der Forderung nach individueller Förderung verbirgt und welches Verständnis an Ganztagschulen vorherrscht. Insbesondere für Gymnasien, die bisher als ‚elitäre‘ Schulform angesehen wurden (Kap. 4.2.3) und deren Ausrichtung sich auch durch die Einführung des gebundenen Ganztags hin zu einem Format entwickeln könnte, welches allen Schülerinnen und Schülern zuteilwerden soll, ist unklar, ob und in welcher Form sie die individuelle Förderung in ihren pädagogischen Konzeptionen integrieren.

5. Ziele und Herleitung der forschungsleitenden Fragestellungen der Studie

In den vorangegangenen Kapiteln wurden theoretische Rahmungen und für die Thematik relevante Forschungsbefunde detailliert dargestellt und die Relevanz der Thematik diskutiert. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werden nachfolgend die daraus resultierenden Forschungsfragen für diese Studie dargelegt und erörtert. In Kapitel 5.1 werden zunächst noch einmal die wichtigsten Forschungsdesiderate, an denen diese Studie anknüpft, zusammengefasst. Im Anschluss daran werden in Kapitel 5.2 die Forschungsdesiderate in Form der zentralen Forschungsfragen dieser Studie präsentiert. Abschließend werden in Kapitel 5.3 die Hauptziele dieser Studie illustriert.

5.1 Forschungsdesiderate

Die theoretischen Ausführungen und die dargelegten empirischen Befunde konnten zeigen, dass die individuelle Förderung keine neue Thematik im Bildungsbereich ist, jedoch zum heutigen Zeitpunkt neue, tiefergehende Ziele mit dieser vor allem bildungspolitischen Forderung verbunden sind, die an die Akteure in allen Schulformaten gestellt werden. Leider zeigen bisherige Studien auch, dass Akteuren in Schule und Unterricht weitgehend unklar ist, was genau unter der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern verstanden und wie diese den Zielen entsprechend umgesetzt werden soll. Grundsätzlich ist die wörtliche Bedeutung dabei weniger unstrittig, als die Frage nach geeigneten Maßnahmen und Instrumenten, der Zielvorgabe dieser Forderung oder den dafür notwendigen Kompetenzen und Rahmenbedingungen. Im Fokus der Diskussionen darüber, was mit der individuellen Förderung erreicht werden soll, steht vor allem die Frage nach dem Beitrag, den die individuelle Förderung zur Herstellung einer Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem leisten kann. Eine eher unpräzise und grobe Zielrichtung individueller Förderung stellt die schulischen Akteure vor Ort vor immense Herausforderungen in der Realisierung. Seitens der Bildungspolitik und somit auf unterster Ebene auch für die Lehrkräfte in Schulen bleibt weiterhin offen, wann und unter welchen Bedingungen diese Zielvorgabe erreicht ist.

Aufgrund der begrifflichen und inhaltlichen Unsicherheit über das Konzept der individuellen Förderung lässt sich diese trotz ihres längeren Bestehens im schulpolitischen Diskurs und der zusätzlichen Verankerung im Schulgesetz als Innovation im schulischen Kontext beschreiben. Die theoretischen Ausführungen zum Innovationsverständnis im Bildungsbereich stärken die notwendige innovationstheoretische Sichtweise auf die individuelle Förderung. Wie es bei anderen Reformen oder Vorgaben der Fall ist, stellt die individuelle Förderung

eine Neuerung im schulischen Kontext dar, mit der weitreichende (positive) Hoffnungen und Erwartungen verbunden sind. Im Zuge der Ausführungen, inwiefern die individuelle Förderung Neuerungen umfasst und somit auch Merkmale einer schulischen Innovation aufweist, konnte bestätigt werden, dass sich diese Innovation nur schwer inhaltlich beschreiben lässt und auch die notwendigen Voraussetzungen auf organisatorischer und personeller Ebene noch nicht eindeutig definiert werden konnten. Ausgehend von dem Wellenmodell nach Jäger (2004), welches primär auf den Transfer von Innovationen zielt, aber dennoch als Anknüpfungspunkt genutzt werden kann, um Innovationen über drei Merkmale zu beschreiben, bietet das Modell die Möglichkeit, die individuelle Förderung durch die innovationstheoretisch hergeleiteten Merkmale Inhalt, Struktur und Person näher zu fassen. Erste Befunde, die zur individuellen Förderung im Bildungsbereich vorliegen, konnten bereits den Merkmalen der Innovation, wie sie im Wellenmodell Verwendung finden, zugeordnet werden.

Innerhalb der Erläuterungen zum Anlass der Forderung nach individueller Förderung ist zugleich deutlich geworden, dass der Ausbau des Ganztags schulwesens wichtig ist. Als bildungspolitische Konsequenz auf die PISA-Ergebnisse des Jahres 2001 wird der flächendeckende Ausbau des Ganztags schulwesens gefordert (vgl. Forum Bildung, 2002). Die Ganztags schule soll mehr Möglichkeiten bieten, einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprechen zu können. Vor allem die zeitlichen Ressourcen und die Verbindung und Kooperation von Lehrkräften und dem weiteren pädagogisch tätigen Personal sollen Garanten dafür sein, dass die Schülerinnen und Schüler bestmöglich individuell gefördert werden können. Jedoch konnte ebenso im Rahmen der theoretischen Ausführungen und der exemplarischen Befunde zum Ganztags schulwesens aufgezeigt werden, dass die Realisierung individueller Förderung als komplexer Schulentwicklungsprozess beschrieben werden kann, dem bislang nur in Ansätzen nachgekommen wird. Empirische Befunde diesbezüglich stehen ebenso noch aus wie Befunde, die Aufschluss darüber geben, ob Ganztags schulen durch ihre spezifischen Gestaltungsmerkmale bessere Chancen zur individuellen Förderung aufweisen.

Die Verbindung der Gestaltungsbereiche des Ganztags schulwesens mit der Forderung nach individueller Förderung scheint vor dem Hintergrund, die individuelle Förderung aus innovationstheoretischer Perspektive näher zu beleuchten und über die Merkmale Struktur, Person und Inhalt zu erfassen, vielversprechend zu sein. Es bieten sich hier die Möglichkeiten, die Vorzüge des Ganztags schulsettings in die Bestimmungen zur individuellen Förderung zu integrieren und zugleich können weitere Beschreibungen hinsichtlich des Inhalts dieser Forderung aufgenommen werden.

5.2 Zentrale Fragestellungen

An den aufgezeigten Forschungsdesiderata setzt diese Forschungsarbeit an, indem die Forderung nach individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern aus der innovations- und transfertheoretischen Perspektive erfasst werden soll, sodass sich für die vorliegende Arbeit folgende übergeordnete Fragestellung formulieren lässt:

„Wie lässt sich aus Sicht schulischer Akteure der Kontext der Innovation der individuellen Förderung – Inhalt, Struktur, Person – beschreiben und welche Merkmale beziehungsweise Elemente schreiben die Akteure den Kontextmerkmalen zu?“

Um diesem Erkenntnisinteresse nachgehen zu können, werden nachfolgend die Detailfragestellungen vorgestellt, die nach den Kontextmerkmalen von Innovationen gegliedert dargestellt sind.

Inhalt

Die Diffusität hinsichtlich der definitorischen Bestimmung individueller Förderung führt zum ersten Forschungskomplex dieser Studie. Der Fokus dieser Fragestellungen liegt auf der Exploration der Annahmen zur individuellen Förderung schulischer Akteure an Ganztagschulen (1). Darüber hinaus gehen diese Forschungsfragen dem Erkenntnisinteresse nach, wie sich der Inhalt der Innovation aus Sicht der Akteure beschreiben lässt. Ausgehend von den bisherigen Erkenntnissen aus Studien, in denen schulische Akteure ihre Definition individueller Förderung aufstellen, wird hier ein sehr unterschiedliches Grundverständnis individueller Förderung erwartet.

1. Welche Inhaltsbereiche schreiben schulische Akteure (Schulleitung, Ganztagskoordination und Lehrkräfte) der Innovation – individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern – zu?

a) Welche Ziele verbinden sie mit der Ausrichtung ‚individueller Förderung‘ von Schülerinnen und Schülern?

b) Welche Methoden und Elemente sind für die schulischen Akteure für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zentral?

c) Welche Herausforderung und Hinderungsgründe, bezogen auf den Inhalt der Innovation, sehen die schulischen Akteure?

Die erste Teilforschungsfrage (1a) beleuchtet die Ziele, die schulische Akteure im Ganzttag mit der individuellen Förderung verbinden. Diese Fragestellung ist als Konkretisierung der übergeordneten Fragestellung anzusehen, da hier dezidiert die Zielperspektive als Inhalt der individuellen Förderung erfasst werden soll. Teilforschungsfrage 1b versucht, Elemente individueller Förderung aus Sicht der Akteure zu erfassen, um so einen Abgleich aus Theorie und Praxis zu ermöglichen. Vor dem Hintergrund einer nicht allgemeingültigen inhaltlichen Beschreibung individueller Förderung und der damit verbundenen konzeptuellen Unsicherheit steht im Zentrum der Forschungsfrage 1c die Erfassung von Herausforderungen und Hinderungsgründen, bezogen auf den Inhalt der Innovation.

Struktur

Während die erste Forschungsfrage auf die Beschreibung des Inhalts der Innovation ausgerichtet ist, stehen Merkmale, die sich dem Bereich ‚Struktur‘ zuordnen lassen, im Fokus der zweiten Fragestellung. Das zentrale Erkenntnisinteresse liegt hierbei insbesondere in der Erfassung der Vorteile der Ganzttagsschulstruktur zur individuellen Förderung.

2. Welche strukturellen Merkmale an gebundenen Ganzttagsschulen schätzen schulische Akteure als förderlich beziehungsweise hemmend in Bezug auf die Ausgestaltung der Innovation – individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern – ein?

a) Welche strukturellen Bedingungen sollten allgemein an Schulen gegeben sein, damit Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden können?

b) Welche Vorteile bietet explizit der gebundene Ganzttag im Hinblick auf die Umsetzung dieser Innovation?

c) Worin sehen schulische Akteure auf struktureller Ebene Hinderungsgründe, die die Realisierung individueller Förderung erschweren?

Die Teilforschungsfragen sind als Spezifikation der übergeordneten Fragestellung anzusehen und beziehen sich jeweils auf spezielle Teilaspekte. So geht die erste Teilforschungsfrage (2a) dem Erkenntnisinteresse nach, welche Bedingungen allgemein an Schulen gegeben sein sollten, damit eine individuelle Förderung gewährleistet werden kann. Teilforschungsfrage (2b) dient der Erfassung von ganzttagsspezifischen Vorteilen struktureller Art, die die Umsetzung der Forderung nach individueller Förderung begünstigen können. Vor dem Hintergrund bisheriger Erkenntnisse und der damit verbundenen Ableitung, dass durch besondere Elemente des Ganztags, wie eine neue Rhythmisierung günstige Bedingungen für die individuelle Förderung gegeben sein sollten, sollen im Zuge der Bearbeitung dieser Teilfor-

schungsfrage genau diese Vorzüge erfasst werden. Die letzte Teilforschungsfrage (2c) widmet sich der Frage nach fortwährenden Hinderungsgründen im Hinblick auf die Realisierung individueller Förderung.

Person

Um alle drei Aspekte zur Beschreibung von Innovationen abzudecken, widmet sich die dritte Forschungsfrage dem Bereich der ‚Person‘. Diese Forschungsfrage zielt auf die Exploration von Aufgaben- und Rollenprofilen, die sich die schulischen Akteure im Kontext individueller Förderung zuschreiben. Zudem sollen die subjektiven Theorien von schulischen Akteuren zur individuellen Förderung offengelegt werden, die letztlich auch Aufschluss darüber geben sollen, welche Überzeugungen vorherrschen, die für eine Realisierung individueller Förderung hinderlich wirken können.

3. Welche Haltung nehmen Lehrkräfte, Ganztagskoordination und Schulleitungen gegenüber der Innovation – individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern – an gebundenen Ganztagsgymnasien ein?

a) Halten schulische Akteure die Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsgymnasien für möglich? Wenn ja, welche Vorteile verbinden sie mit dem Ansatz?

b) Welche Aufgaben und Rollen müssen die Personengruppen (Schulleitung, Ganztagskoordination und Lehrkräfte) aus ihrer Sicht zur Realisierung der ‚individuellen Förderung‘ von Schülerinnen und Schülern übernehmen?

c) Welche Gründe auf der personellen Ebene erschweren oder hindern schulische Akteure in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung?

So soll mittels Teilforschungsfrage (3a) nicht nur erfasst werden, ob die Akteure generell eine individuelle Förderung für möglich erachten, sondern auch, sofern dies der Fall ist, welche Vorteile und Chancen sie mit der individuellen Förderung in Verbindung bringen. Um darüber hinaus Aufschluss darüber zu erhalten, welche Rollen und Aufgaben die Akteure mit der Ausgestaltung und Umsetzung individueller Förderung verbinden, ist Teilforschungsfrage (3b) genau diesem Erkenntnisinteresse gewidmet. Abschließend soll die letzte Teilforschungsfrage (3c) zu diesem Bereich erfassen, welche Gründe gegebenenfalls die Umsetzung und Realisierung individueller Förderung auf personeller Ebene erschweren oder gar hindern können.

5.3 Ziele der Studie

Wie durch die forschungsleitenden Fragestellungen bereits deutlich wird, besteht das Ziel dieser Studie vorrangig darin, Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie sich die individuelle Förderung unter Verwendung der innovationstheoretischen Dimensionen, Inhalt, Struktur und Person aus Sicht schulischer Akteure an Ganztagschulen detaillierter beschreiben lässt und wie schulische Akteure die Kontextmerkmale im Hinblick auf die Umsetzung individueller Förderung ausgestalten. In diesem Zusammenhang soll zudem Aufschluss darüber gewonnen werden, welche Rollen und Aufgaben von den Akteuren übernommen werden müssen und welche Vorteile und Chancen sich durch den Ganzttag aus Sicht der schulischen Akteure ergeben. Im Mittelpunkt stehen demzufolge nicht die Maßnahmen, die zur individuellen Förderung eingesetzt werden, sondern der Versuch, die Innovation, die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, detaillierter inhaltlich zu beschreiben und den Kontext, in den die Innovation eingebettet ist, zu erfassen.

Bislang widmete sich noch keine Untersuchung oder Studie dem Konstrukt der individuellen Förderung aus innovationstheoretischer Perspektive. Diese Studie soll dafür einen ersten Zugang bieten und nutzt zusätzlich den gebundenen Ganzttag als Forschungsumgebung, um ferner Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie Akteure die Chancen des Ganztags zur Umsetzung individueller Förderung wahrnehmen. In der Ganzttagsschulforschung bildete die Thematik der individuellen Förderung bis zum jetzigen Zeitpunkt nur einen kleinen Teil und wurde zumeist im Kontext offener Ganztagsmodelle im Grundschulbereich betrachtet.

6. Forschungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Innerhalb des Kapitels werden das Forschungsdesign, sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden beschrieben, die der Beantwortung der in Kapitel 5 hergeleiteten forschungsleitenden Fragestellungen dienen sollen. In Abschnitt 6.1 wird zunächst der ‚Mixed-Methods-Ansatz‘ als übergeordnetes Forschungsdesign dieser Studie erläutert. Daran anschließend werden in Abschnitt 6.2 die Grundzüge des Projektes ‚Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium in NRW‘, in dessen Rahmen die vorliegende Studie eingebettet ist, skizziert. Abschnitt 6.3 fokussiert auf die Darstellung des quantitativen Forschungsanteils dieser Studie. Abschließend wird in Abschnitt 6.4 ergänzend der qualitative Forschungsanteil der Studie detailliert vorgestellt.

6.1 Mixed-Methods-Ansatz als übergeordnetes Forschungsdesign

Für die vorliegende Studie wurde als übergeordnetes Forschungsdesign ein ‚Mixed-Methods-Ansatz‘ ausgewählt. Unter ‚Mixed-Methods‘ wird in der empirischen Sozialforschung die Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden gefasst (vgl. Kelle, 2014). Über lange Zeit galten beide Forschungszugänge als unvereinbar (vgl. Pfaff, 2005). Der zu damaliger Zeit betitelte Kampf der Paradigmen (vgl. Mayring, 2012; Kelle, 2014) rekurrierte vornehmlich auf die mit den beiden Ansätzen verbundenen unterschiedlichen Forschungsziele und Qualitätskriterien (ebd.). Obwohl sich über lange Zeit die quantitative und die qualitative Forschungsrichtung voneinander abzugrenzen versuchten, weisen Studien aus den ersten fünf Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts bereits erste Ansätze auf, bei denen es zu einem gleichzeitigen Einsatz quantitativer und qualitativer Methoden kam, wie zum Beispiel im Rahmen der ‚Morienthalstudie‘ (vgl. Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel, 1975), bei Zimbardos ‚Milgram-Experiment‘ (1969) oder in den Studien der Chicagoer Schule der zwanziger bis vierziger Jahre (vgl. u.a. Blumer, 1984).

Die strikte Trennung der beiden Forschungstraditionen war über sehr lange Zeit präsent, sodass man erst seit den 1980er Jahren von einer Annäherung dieser Traditionen sprechen kann (vgl. Pfaff, 2005). Diese Entwicklung basierte unter anderem darauf, dass sich vor allem der qualitative Forschungszugang als vielversprechend erwies und zugleich Überschneidungsbereiche beider Forschungsrichtungen identifiziert werden konnten (vgl. Denzin, 1978; Flick, 2004). Im Rahmen dieser neuen Entwicklungen erhielt der Begriff der Triangulation Einzug in die aktuellen Methodendiskussionen (vgl.

Flick, 2004), insbesondere auf der Grundlage der Arbeiten und Untersuchungen von Campbell und Fiske (1959) und Denzin (1978). Denzin (1978) führte den Begriff der Triangulation ein, der seinen eigentlichen Ursprung in der Landvermessung und Geodäsie³⁶ findet und eine Methode umschreibt, um Positionen auf der Erdoberfläche zu lokalisieren (Flick, 2004) und meint im sozialwissenschaftlichen Kontext nach Flick (2004) „[...] die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen“ (ebd., S.12). Während man im qualitativen Kontext von Triangulation sprach, wurde gleicher Sachverhalt im quantitativen Ansatz als Multitrait-Multimethod-Methode bezeichnet (vgl. Bortz & Döring, 2002). Dabei ist nach Kelle (2014) die Triangulation „[...] noch gar kein methodologisches Konzept oder Modell der Methodenintegration, sondern nur eine deskriptive Metapher mit einem weiten Bedeutungsfeld“ (ebd., S. 158), und ähnlich verhält es sich nach Kelle (2014) auch mit dem Mixed-Methods-Ansatz. Dennoch besteht im Rahmen beider methodologischer Ausführungen Konsens darüber, „[...] dass sowohl qualitative als auch quantitative Methoden spezifische Schwächen aufweisen, die durch die Stärken des jeweils anderen Ansatzes ausgeglichen werden können“ (ebd., S. 158).³⁷

Im Rahmen von Mixed-Methods-Ansätzen bildet die Reihenfolge, in der die qualitativen und quantitativen Forschungsschritte stattfinden, das Hauptkriterium zur Unterscheidung von Designs (vgl. Tashakkori & Teddlie, 2003). Einen Überblick über die unterschiedlichen Forschungs- und Methodendesigns im Rahmen des Mixed-Methods-Ansatzes liefern Tashakkori und Teddlie (2003). Grundsätzlich unterscheiden die Autoren in ‚monostrand-‘ und ‚multistrand-‘Designs (vgl. ebd.). ‚Monostrand designs‘ „[...] use a single research method or data collection technique an corresponding data analysis procedures to answer research questions.“ (ebd., S. 683), während ‚multistrand designs‘ „use more than one research method or data collection procedure“ (ebd., S. 683). Für die vorliegende Studie wurde ein ‚multistrand design‘ gewählt. Bei den ‚multistrand designs‘ lassen sich nach Tashakkori und Teddlie (2003) wiederum unterschiedliche Designs differenzieren, wie Tabelle 6 veranschaulicht.

³⁶ Geodäsie stammt aus dem Griechischen und bezeichnet die Erdeinteilung und damit verbunden die Landesvermessung (Matthews, 1996).

³⁷ Vertiefend zu der Debatte hinsichtlich des Unterschiedes von ‚Triangulation‘ und ‚mixed methods‘ siehe unter anderem in Kuckartz (2014), Flick (2004), Kelle (2014), Angerer, Foscht und Swoboda (2006; 2007) oder auch Bortz und Döring (2002).

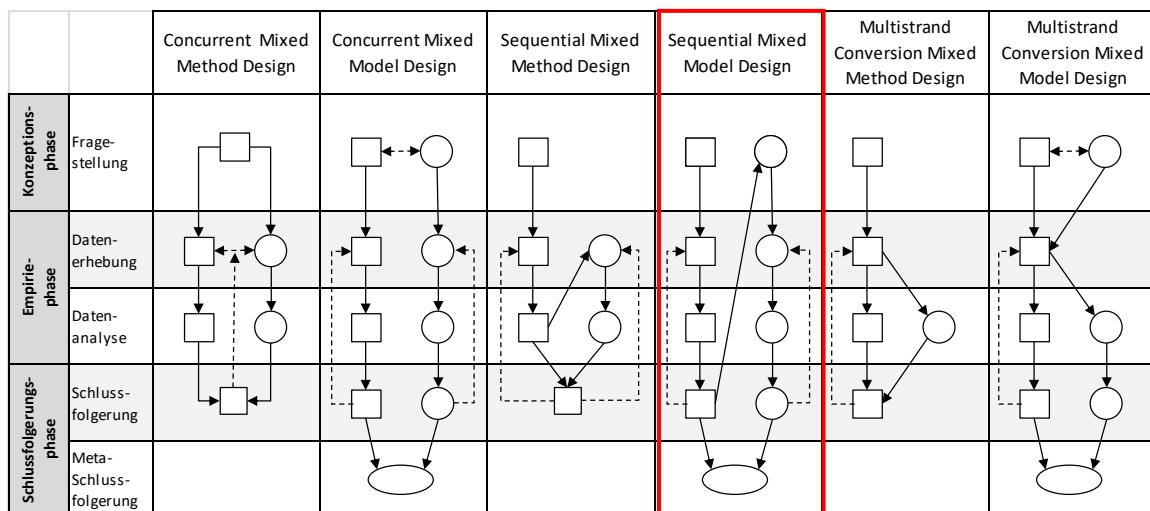
Tabelle 6: Übersicht über ‚multistrand designs‘ (eigene Darstellung in Anlehnung an Tashakkori und Teddlie, 2003, S. 687)

Mixed Method Study	Mixed Model Study
Concurrent mixed method design	Concurrent mixed model design
Sequential mixed method design	Sequential mixed model design
Conversion mixed method design	Conversion mixed model design

‚Mixed method designs‘ beziehen sich nur auf die Verwendung quantitativer oder qualitativer Forschungsansätze im Rahmen der Forschungsmethoden. ‚Mixed model designs‘ umfassen die Verwendung quantitativer und qualitativer Forschungsansätze auch in anderen Phasen des Forschungsprozesses (vgl. Tashakkori & Teddlie, 2003).

Die Unterschiede der ‚mixed method study‘ und der ‚mixed model study‘ lassen sich aus der nachfolgenden Abbildung entnehmen (vgl. Abb. 17).

Abbildung 17: Untersuchungsdesigns der ‚multistrand-designs‘ im Vergleich (eigene Darstellung in Anlehnung an Tashakkori und Teddlie (2003) und Angerer, Foscht und Swoboda (2007))



Die geometrische Form (Rechteck oder Kreis) repräsentiert hier den qualitativen beziehungsweise den quantitativen Forschungsansatz. Die gestrichelte Linie verweist auf die Möglichkeit eines wiederholenden Prozessschrittes.

Für die vorliegende Studie wurde das ‚sequential mixed model design‘ ausgewählt (vgl. Markierung in Abb. 17). Das Forschungsdesign im Set der ‚multistrand designs‘ sieht vor, dass die Ergebnisse und Schlussfolgerungen einer Studie aus dem quantitativen oder qualitativen Forschungsparadigma als Ausgangspunkt der jeweils entgegengesetzten Forschungsrichtung dient. Der angeforderten Mehrgleisigkeit wird dadurch entsprochen, dass diese nicht nur in der Empirie, sondern auch in der Konzeptions- und Schlussfolgerungsphase aufgenommen wird. Creswell (2003) bezeichnet das Vorgehen als qualitativ-vertiefendes Design (‚explanatory design‘) und geht in diesem Design-Ansatz davon aus, dass eine quantitative Studie einer qualitativen Studie vorausgeht. Die qualitative Studie schließt sich somit an die quantitative Studie an

„und zwar mit der Intention, die Resultate des quantitativen Teils durch die qualitative Vertiefung besser zu verstehen. [...] Man will nicht einfach nur Ergänzendes erfahren, sondern ganz gezielt die Erklärungslücken füllen, die die quantitative Studie hinterlassen hat.“ (Kuckartz, 2014, S. 78 in Anlehnung an Creswell, 2003).

Die vorliegende Studie nimmt zwar eben diesen Wechsel der Methoden (erst quantitativ, dann qualitative) vor, nimmt aber keinen Wechsel des übergeordneten Forschungsparadigmas vor. Dem Ansatz von Creswell (2003) folgend, würde es sich der Definition nach eigentlich um ein explanatives Design handeln, da erst eine quantitative Studie und im Anschluss daran eine qualitative Studie erfolgt. Das Ziel dieser Studie ist es jedoch nicht durch den Einsatz einer nachgeschalteten qualitativen Studie die Ergebnisse der quantitativen Studie zu präzisieren oder zum Verstehen der Ergebnisse beizutragen. Das Forschungsparadigma dieser Studie lässt sich vielmehr als ein exploratives beschreiben. Das Forschungsfeld der vorliegenden Studie ist nach weitgehend unerforscht, wie auch aus den bisherigen Forschungsergebnissen abgeleitet werden kann (vgl. Kap. 3 & Kap. 4). Daher liegt die Zielsetzung der Studie eher in einer Erkundung des Themenfeldes, welches ein daran anknüpfendes explanatives Vorgehen auf Grundlage der Ergebnisse nicht ausschließt und somit auch als Kreislauf verstanden werden kann. Während die vorausgehende quantitative Vorstudie zum Ziel hat den aktuellen Stand zur individuellen Förderung an den untersuchten Schulen zu erfassen, liegt das Forschungsziel der daran anschließenden qualitativen Studie darin, einen detaillierten Blick auf den zu erforschenden Sachverhalt zu erhalten. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen werden im Ergebnisteil dieser Studie in einer übergreifenden Schlussfolgerung zusammengefasst. Ziel der Verwendung dieses Designs ist es schließlich, Auskünfte darüber zu erlangen, welches Bild sich an den ‚Ganz In‘ Fallschulen hinsichtlich der Einstellung und Umsetzung individueller Förderung abzeichnet und wie sich die individuelle Förderung unter Verwendung der innovationstheoretischen Dimensionen, Inhalt, Struktur und Person aus Sicht schulischer Akteure an Ganztagschulen detailliert beschreiben lässt. Darüber hinaus ist es Ziel, unter Nutzung des Designs Erkenntnisse darüber zu erlangen, welche Rollen und Aufgaben von den Akteuren im Kontext individueller Förderung übernommen werden müssen und welche Vorteile und Chancen der Ganztags dabei bietet.

6.2 Erhebungskontext – das Projekt „Ganz In“

Die im Rahmen des Forschungsdesigns für den quantitativen Forschungsstrang gewonnenen Daten entstammen dem Schulentwicklungsprojekt ‚Ganz In – Mit Ganztags mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW‘. Zugleich bildet das Projekt den

Feldzugang für die Erhebungen im Rahmen des qualitativen Forschungsstranges. Das Projekt ‚Ganz In‘ ist ein gemeinsames Projekt der Stiftung Mercator, des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund (IFS) – stellvertretend für die drei am Projekt ebenfalls beteiligten Hochschulen der Universitätsallianz Metropole Ruhr (UAMR) – und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). In diesem Projekt arbeiten 31 ausgewählte Gymnasien des Landes mit.³⁸

Das Projekt startete im Jahr 2009 und umfasste eine Projektlaufzeit von zunächst sechs Jahren. Im November 2015 startete die Verlängerung und somit die zweite Phase des Projektes.³⁹ Die erste Phase des Projektes, in der auch diese Studie angesiedelt ist, unterstützte 31 Gymnasien aus NRW bei ihrer Entwicklung vom Halbtags- zum gebundenen Ganztagsbetrieb. Neben der Veränderung organisatorischer Strukturen an den Gymnasien bildete die Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur an den Gymnasien einen weiteren bedeutenden Handlungsstrang. Durch eine Unterrichtsentwicklung, die die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zum Ziel haben sollte, sollten vor allem die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Projektes profitieren, die hohe Potentiale aufweisen, diese jedoch aufgrund ihrer ungünstigen familiären und sozialen Startbedingungen nicht optimal entfalten können (vgl. Berkemeyer, Bos, Holtappels, Meetz & Rollett, 2010; Wendt & Bos, 2015). Dabei wurden im Projekt unterschiedliche Ziele verfolgt: Zum einen sollten die Abschlüsse mit Allgemeiner Hochschulreife, insbesondere von Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus beziehungsweise mit Migrationshintergrund, an den Gymnasien erhöht werden bei gleichzeitiger Beibehaltung des absoluten Anteils von Abschlüssen der bisherigen gymnasialen Klientel. Zum anderen wurde als weiteres übergeordnetes Ziel des Projektes formuliert, dass eine Verbesserung der Qualität der Abschlüsse (wie die Steigerung der Kompetenzen) insgesamt erreicht werden sollte (vgl. ebd.). Neben diesen übergeordneten Zielen des Projektes wurden weitere Teilziele wie die Entwicklung von Diagnose- und Förderkonzepten die Entwicklung eines pädagogischen Programms oder die Erprobung flexibler Zeitstrukturen formuliert (vgl. ebd.).

Unterstützung bei der Erreichung dieser Zielsetzungen erhielten die Gymnasien dabei auf vielfältige Weise. Neben einer jährlichen finanziellen Zuwendung erhielten die Gymnasien Unterstützung durch eine fachdidaktische- und Schulentwicklungsberatung

38 Sowohl das Projektwording als auch die Ziele der wissenschaftlichen Begleitforschung sind Teile des Projektantrages. Im Zuge weiterer Publikationen (vornehmlich Dissertationen), die im Rahmen des Projektes entstanden sind, kann es vorkommen, dass dieses sich wörtlich gleicht.

39 Nähere Informationen zur ersten und zweiten Projektphase von ‚Ganz In‘ unter www.ganzin.de.

sowie durch eine datengestützte Rückmeldung die quantitative und qualitative Begleitforschung des Projektes. Die fachdidaktische Beratung wurde dabei von den drei am Projekt beteiligten Universitäten getragen und umfasste die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, Biologie und Chemie. Übergeordnet ist in diesem Zusammenhang die Lehr-Lernforschung zu nennen, die ebenfalls durch Angebote beteiligt war. Die Schulentwicklungsberatung basierte auf dem Netzwerkansatz und bot im Rahmen des Projektes eine weitere Austauschplattform zwischen den Schulen. Vertiefend hatten die Schulen die Möglichkeit, an drei verschiedenen Teilprojekten zu den Themen ‚Übergang Grundschule-Gymnasium‘, ‚Sprachsensibler (Fach-)Unterricht‘ und ‚Individuelle Förderung‘ teilzunehmen.

Wissenschaftliche Begleitforschung

Um die Maßnahmen und den Erfolg der Gymnasien berichten zu können, werden diese regelmäßig durch die wissenschaftliche Begleitforschung evaluiert. Die Ziele der wissenschaftlichen Begleitforschung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Sicherstellung der Prüfbarkeit des Erfolgs der Maßnahme im Bereich der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern.
- Identifizierung von Gelingensbedingungen beim Umbau zum Ganztagsgymnasium.
- Evaluation der Entwicklung der Unterrichtsqualität.
- Evaluation der Veränderung des Professionswissens bei Lehrkräften.
- Entwicklung und Evaluation von außerunterrichtlichen Ganztagsangeboten.
- Beobachtung von Entwicklungsverläufen des organisatorischen Wandels.
- Beobachtung der Bildungsbeteiligung, der Bildungserfolge (Abschlussniveau) und der Bildungslaufbahn (Klassenwiederholung, Schulwechsel, Übergänge).

Im Rahmen der Projektevaluation werden unterschiedliche Verfahren und Maßnahmen eingesetzt. Neben längsschnittlich angelegten Erhebungen bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Tab. 7) finden Befragungen der Eltern, der Lehrkräfte und des weiteren pädagogisch tätigen Personals statt (vgl. Tab. 8).

Tabelle 7: Darstellung Längsschnittdesign des Projektes „Ganz In“ (eigene Darstellung)

Längsschnitt	Inhalt	Zeitraum		
1. Längs-schnitt	Leistungserhebung und allgemeine Schülerbefragung	Schuljahr 2010/11 (Beginn) Jgst. 5	Schuljahr 2012/13 (Beginn) Jgst. 7	Schuljahr 2014/15 (Beginn) Jgst. 9
	Befragung zur Unterrichtsqualität	Schuljahr 2010/11 (Ende) Jgst. 5	Schuljahr 2012/13 (Ende) Jgst. 7	Schuljahr 2014/15 (Ende) Jgst. 9
2. Längs-schnitt	Leistungserhebung und allgemeine Schülerbefragung		Schuljahr 2012/13 (Beginn) Jgst. 5	Schuljahr 2014/15 (Beginn) Jgst. 7
	Befragung zur Unterrichtsqualität		Schuljahr 2012/13 (Ende) Jgst. 5	Schuljahr 2014/15 (Ende) Jgst. 7

Tabelle 8: Übersicht über weitere Erhebungen im Projekt „Ganz In“ (eigene Darstellung)

Inhalt	Zeitraum		
Elternbefragung (passend zum Schüler-Längsschnitt)	Schuljahr 2010/11 (Beginn) Eltern der Jgst. 5	Schuljahr 2012/13 (Beginn) Eltern der Jgst. 7 Eltern der Jgst. 5	Schuljahr 2014/15 (Beginn) Eltern der Jgst. 9 Eltern der Jgst. 5
Schulleitungsbefragung	Schuljahr 2010/11 (Ende)	Schuljahr 2012/13 (Ende)	Schuljahr 2014/15 (Ende)
Lehrkräftebefragung	Schuljahr 2010/11 (Ende)	Schuljahr 2012/13 (Ende)	Schuljahr 2014/15 (Ende)
Befragung des weiteren pädagogisch tätigen Personals	Schuljahr 2010/11 (Ende)	Schuljahr 2012/13 (Ende)	Schuljahr 2014/15 (Ende)

Welche Erhebungen dem quantitativen Forschungsanteil dieser Studie zugrunde liegen, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

6.3 Quantitativer Forschungsanteil

Wie bereits zuvor erläutert, wurde ein quantitativer Forschungsanteil als Vorstudie im Rahmen dieses ‚sequential mixed model designs‘ gewählt. Nachfolgend wird zunächst die Stichprobe für diese Vorstudie beschrieben (Kap. 6.3.1). Im Anschluss daran wer-

den die Instrumente und Auswertungsverfahren dieser quantitativen Vorstudie vorgestellt (Kap. 6.3.2).

6.3.1 Stichprobe

Die Lehrkräfte der „Ganz In“-Gymnasien wurden jeweils zum Ende des Schuljahres in den Jahren 2010/11 und 2012/13 befragt. Neben einem spezifischen inhaltlichen Bereich für die Fachlehrkräfte, die zur Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie, Chemie und Physik befragt wurden, bildeten folgende Themenfelder die inhaltlichen Schwerpunkte der Lehrkräftebefragung (vgl. Schwanenberg, Winkelsett & Schurig, 2015):

- Einstellung zum Ganztagsbetrieb
- Einstellung zum Projekt „Ganz In“
- Veränderungen im Unterricht durch die Einführung des Ganztags
- Kooperation im Kollegium
- Kooperation mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal
- Vielfalt und Gestaltung der außerunterrichtlichen Angebote
- Rahmenbedingungen der Schule
- Einstellung zum Schulerfolg
- Gestaltung und Einstellung zur individuellen Förderung.

Die erste Lehrkräftebefragung im Schuljahr 2010/11 erfolgte online. Insgesamt beteiligten sich an dieser Umfrage 564 Lehrkräfte, welches einer Rücklaufquote von 25,9 Prozent entspricht. Aufgrund der als eher schlecht zu beurteilenden Rücklaufquote wurde der Befragungsmodus zum zweiten Messzeitpunkt auf eine papierbasierte Variante umgestellt. An dieser nahmen insgesamt 646 Lehrkräfte teil. Zwar konnte die Rücklaufquote zum Vorjahr leicht angehoben werden, lag aber dennoch bei nur 26,3 Prozent (vgl. ebd.). Zum dritten Messzeitpunkt wurde das Erhebungsdesign aufgrund des mangelnden Zugewinns auf das Online-Verfahren zurückgesetzt. Für diesen Messzeitpunkt kann eine Rücklaufquote von 19 Prozent berichtet werden.

Für die nachfolgenden Auswertungen werden die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung zum zweiten Messzeitpunkt berichtet. An dieser Stelle ist jedoch zu erwähnen, dass aufgrund der als gering zu bewertenden Rücklaufquote keine Aussagen und Ableitungen für die Grundgesamtheit getroffen werden können (vgl. ebd.). Aus diesem Grunde wird auch auf die Darstellung der Auswertungen nach Schule verzichtet. Um ein detail-

lierteres Bild zu erhalten, welche Schulen im Projekt vertreten sind, veranschaulicht Tabelle 9, wie sich die 31 Projektgymnasien auf die jeweiligen Standorttypen verteilen.

Die Zuordnung der Schulen zu den Standorttypen erfolgte entsprechend den Zuordnungen, die im Rahmen der Lernstandserhebungen vorgenommen wurden.⁴⁰

Tabelle 9: Anzahl der ‚Ganz In‘-Schulen pro Standorttyp

Standorttyp	Merkmale des Standorttyps	Anzahl Schulen*
1	Unter 5% SuS mit Migrationshintergrund. Unter 5% SuS aus Familien, die nach SGB XII gefördert werden. Mehrzahl der SuS aus einem Wohnumfeld mit hohem Wohnwert.	5
2	5% bis 15% SuS mit Migrationshintergrund. 5% bis 10% SuS aus Familien, die nach SGB XII gefördert werden. Mehrzahl der SuS aus einem Wohnumfeld mit relativ hohem Wohnwert.	3
3	15% bis 25% SuS mit Migrationshintergrund. 10% bis 15% SuS aus Familien, die nach SGB XII gefördert werden. Mehrzahl der SuS aus einem Wohnumfeld mit durchschnittlichem Wohnwert.	7
4	25% bis 40% SuS mit Migrationshintergrund. 15% bis 25% SuS aus Familien, die nach SGB XII gefördert werden. Mehrzahl der SuS aus einem Wohnumfeld mit unterdurchschnittlichem Wohnwert.	5
5	Über 40% SuS mit Migrationshintergrund. Über 25% SuS aus Familien, die nach SGB XII gefördert werden. Mehrzahl der SuS aus einem Wohnumfeld mit geringem Wohnwert.	7

*Angaben zu den Standorttypen liegen nur von 27 der 31 Projektgymnasien vor.

Unter Berücksichtigung der forschungsleitenden Fragestellungen dieser Studie werden im Rahmen der quantitativen Studie nur die Befunde der Lehrerinnen- und Lehrerbefragung berichtet, die in Verbindung zu den Fragestellungen der Studie stehen. Vornehmlich die Skalen zur ‚individuellen Förderung‘ stellen hier den inhaltlichen Schwerpunkt der deskriptiven Analysen dar.

6.3.2 Untersuchungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Im Rahmen der Lehrkräftebefragung im Projekt ‚Ganz In‘ wurden unterschiedliche Skalen für die vielfältigen Themenbereiche eingesetzt, die sich zum Teil aus Skalen bereits erprobter und validierter Skalen zusammensetzen, zum Teil auch aus Eigenentwick-

⁴⁰ Seit 2011 erfolgt die Zuteilung der Schulen zu den Standorttypen nicht mehr durch die Schule selbst, sondern wird vom Schulministerium zentral übernommen. Auf Basis der schulamtlichen Statistik erfolgt die entsprechende Verteilung der weiterführenden Schulen auf die entsprechenden Standorttypen. Dieses Verfahren soll insbesondere für die Rückmeldung standortbezogener Referenzwerte im Rahmen der Rückmeldung zu den Lernstandserhebungen dienen (vgl. Isaac, 2011).

lungen stammen. ‚Individuelle Förderung‘ stellt im Rahmen der Lehrkräftebefragung einen wichtigen ganztagspezifischen Themenbereich dar. Als besonderes Ziel und wichtiges Kriterium von Ganztagschulen wurde im Rahmen der Befragung neben der Einstellung und der Einschätzung der Wichtigkeit auch die Umsetzung und Erarbeitung dieser Thematik erfasst. Vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellungen werden dementsprechend die Ergebnisse berichtet, die sich auf die Dimensionen Einstellung, Konzeptionierung, Umsetzung und Hinderungsgründe beziehen.

Um zu erfassen, welche Aspekte Lehrkräfte mit der Ganztagschulentwicklung in Verbindung bringen, wurden sie im Rahmen der Erhebungen gefragt: „Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte, wenn Sie an eine Ganztagschule denken?“ Die ‚Individuelle Förderung‘ stellt hierbei eine der Antwortkategorien dar (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Kurzdokumentation der Skala: Wichtige Aspekte einer Ganztagschule

Konstrukt	Item-Anzahl	Beispielitem	Cronbachs Alpha	M (SD)	N	Quelle
Wichtige Aspekte einer Ganztagschule	14	Individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern	.83			StEG (2005)

Antwortformat: trifft nicht zu (1), trifft eher nicht zu (2), trifft eher zu (3), trifft zu (4)

Neben der Einschätzung der Wichtigkeit der individuellen Förderung wurde auch erfasst, ob die Lehrkräfte die individuelle Förderung für möglich erachten. Darüber hinaus wurde erfragt, ob an der Schule grundlegend erarbeitet und konzeptioniert wird, was unter individueller Förderung verstanden wird. Die Lehrkräfte konnten hier auf einer Skala mit insgesamt 12 Items angeben, wie sie dies für ihre Schule einschätzen. In Tabelle 11 sind die Skalenkennwerte sowie Beispielitems angegeben.

Tabelle 11: Kurzdokumentation der Skala: Gemeinsame Konzeptentwicklung und inhaltliche Ausgestaltung individueller Förderung an Schule

Konstrukt	Item-Anzahl	Beispielitem	Cronbachs Alpha	M (SD)	N	Quelle
Gemeinsame Konzeptentwicklung und inhaltliche Ausgestaltung individueller Förderung an Schule	12	An unserer Schule wird ein grundlegendes Konzept erarbeitet, was im Kollegium unter individueller Förderung verstanden wird.	.89	2.36 (.636)	525	Eigenentwicklung Schwanenberg, Drossel, Gröhlich in Anlehnung an Solzbacher 2009 (in Kunze & Solzbacher, 2009)

Antwortformat: trifft nicht zu (1), trifft eher nicht zu (2), trifft eher zu (3), trifft zu (4)

Um Aussagen darüber zu erhalten, inwiefern Lehrkräfte in ihrem eigenen Unterricht Aspekte individueller Förderung berücksichtigen und einsetzen, wurde die Skala „Einsatz Elemente individueller Förderung im eigenen Unterricht“ über neun Items gebildet und anhand von Häufigkeitsabfragen erfasst, in welchem Ausmaß wichtige Bausteine individueller Förderung (zum Beispiel Diagnostik, Förderplanung oder Feedback) im eigenen Unterricht eingebracht werden. Die Skalenkennwerte und Beispielitems dieser Skala werden in Tabelle 12 angeführt.

Tabelle 12: Kurzdokumentation der Skala: Aspekte individueller Förderung im eigenen Unterricht

Konstrukt	Item-Anzahl	Beispielitem	Cronbachs Alpha	M (SD)	N	Quelle
Einsatz Elemente individueller Förderung im eigenen Unterricht	9	In meinem Unterricht setze ich diagnostische Verfahren ein, um Lernvoraussetzungen oder Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen.	.78	2.80 (.489)	565	Eigenentwicklung Glesemann in Anlehnung an ifbm (2008)

Antwortformat: nie (1), selten (2), ab und zu (3), regelmäßig (4)

Auch für diese Skala wurden zur besseren Interpretation die prozentualen Verteilungen von Lehrkräften auf die Antwortdimensionen zusammengefasst und ebenfalls die Trennwerte basierend auf dem Antwortformat gebildet.

Um letztlich zu erfassen, welche Gründe gegen die Umsetzung individueller Förderung sprechen, wurden unterschiedliche Faktoren abgefragt, aus denen letztlich drei Skalen gebildet werden konnten. Tabelle 13 veranschaulicht die Konstrukte und die entspre-

chenden Skalenkennwerte. Insgesamt weisen die Werte der Subskalen auf zufriedenstellende bis gute Reliabilitäten hin.

Tabelle 13: Kurzdokumentation der Skalen Hinderungsgründe gegen die Umsetzung individueller Förderung

Konstrukt	Item-Anzahl	Beispielitem	Cronbachs Alpha	M (SD)	N	Quelle
Hinderungsgründe: Struktur	5	Mangelnde räumliche Bedingungen	.64	3.07 (.582)	559	Eigenentwicklung Schwannenberg, Drossel, Gröhllich in Anlehnung an Solzbacher 2009 (in Kunze und Solzbacher, 2009)
Hinderungsgründe: Person (LK)	5	Fehlendes Engagement	.80	1,91 (.619)	554	Eigenentwicklung Schwannenberg, Drossel, Gröhllich in Anlehnung an Solzbacher 2009 (in Kunze und Solzbacher, 2009)
Hinderungsgründe: Person (SuS)	3	Fehlende Schülermotivation	.89	2.33 (.881)	568	Eigenentwicklung Schwannenberg, Drossel, Gröhllich in Anlehnung an Solzbacher 2009 (in Kunze und Solzbacher, 2009)

Antwortformat: trifft nicht zu (1), trifft eher nicht zu (2), trifft eher zu (3), trifft zu (4)

Die quantitative Erhebung bietet bereits viele Ansatzpunkte, um die individuelle Förderung und ihren Stellenwert an Ganztagschulen näher betrachten zu können. Für die vorliegende Untersuchung besteht der Anspruch, die individuelle Förderung an Ganztagschulen tiefergehend zu betrachten, um Aufschluss darüber zu erhalten, wie sich die Innovation hinsichtlich der Merkmale Inhalt, Struktur und Person differenzierter beschreiben lässt und welche Gründe auch an Ganztagschulen die Umsetzung dieses Zieles erschweren. Insbesondere die Ganztagsstruktur und das Merkmal ‚Inhalt‘ konnten im Rahmen der quantitativen Studie noch nicht zufriedenstellend abgedeckt werden. Zudem ist bei den Ergebnissen zu beachten, dass an dieser Befragung auch Lehrkräfte teilnahmen, die zum Befragungszeitpunkt gegebenenfalls noch nicht im Ganztage eingebunden waren. Dies ergibt sich aus dem Umstand, dass die Schulen im Durchschnitt in den Schuljahren 2009 und 2010 ihren Halbtagsbetrieb auf den gebun-

denen Ganztage umgestellt haben und mit dieser Umstellung zunächst in den Jahrgangsstufen fünf und sechs begonnen haben. Demzufolge waren zum Befragungszeitraum nicht alle Lehrkräfte in den gebundenen Ganztage involviert, da an vielen Schulen eine Ausdehnung auf die weiteren Jahrgangsstufen erst seit dem Schuljahr 2014 erfolgte.

6.4 Qualitativer Forschungsanteil

Im Rahmen des übergeordneten Forschungsdesigns bietet der qualitative Forschungsstrang die Möglichkeit, vertiefende Einblicke in die Thematik der Gestaltung individueller Förderung an Ganztage Schulen zu erhalten. Hier sollen insbesondere sowohl Auskünfte über Einstellungen und inhaltliche Beschreibungen der Innovation als auch unterstützende und hemmende Faktoren für die Realisierung gewonnen werden. Erläuterungen zum Fallstudienansatz als Forschungsdesign bieten hier zunächst die Grundlage (Kap. 6.4.1), um darauf aufbauend die Auswahl der Fallschulen zu begründen und diese anschließend detaillierter zu beschreiben (Kap. 6.4.2). Kapitel 6.4.3 befasst sich mit der Darstellung der Erhebungsmethode, bevor in Kapitel 6.4.4 die Inhaltsanalyse als Auswertungsstrategie näher beschrieben wird. Vertiefend dazu wird in Kapitel 6.4.5 das Verfahren und die vornehmende Kategorisierung spezifiziert, um abschließend in Kapitel 6.4.6 eine Einordnung der Studie bezüglich der Güte der Studie vornehmen zu können.

6.4.1 Fallstudienansatz als Forschungsdesign

Für die Zielsetzung, die mit diesem Forschungsteil verfolgt wird, wurde der Fallstudienansatz als zugrunde liegende Forschungsstrategie gewählt. „Qualitative Forschung in Form von Fallstudien wird in Gebieten mit geringem Kenntnisstand und mit dem Ziel eingesetzt, ein Tiefenverständnis des komplexen Realphänomens zu gewinnen.“ (Riesenhuber, 2007, S. 6). Ein weiterer Vorteil, den Fallstudienansatz als Forschungsstrategie anzuwenden, liegt unter anderem darin, dass „Antworten auf explorative, deskriptive und/oder explanative Fragen“ (Borchardt & Göthlich, 2009, S. 35) gegeben werden können, wie in dieser Studie anvisiert. Während viele Begrifflichkeiten mit Fallstudien synonym verwendet werden wie Business Cases, Fallbeispiel oder ähnliches, definiert Yin (2009, S. 18) Fallstudien als

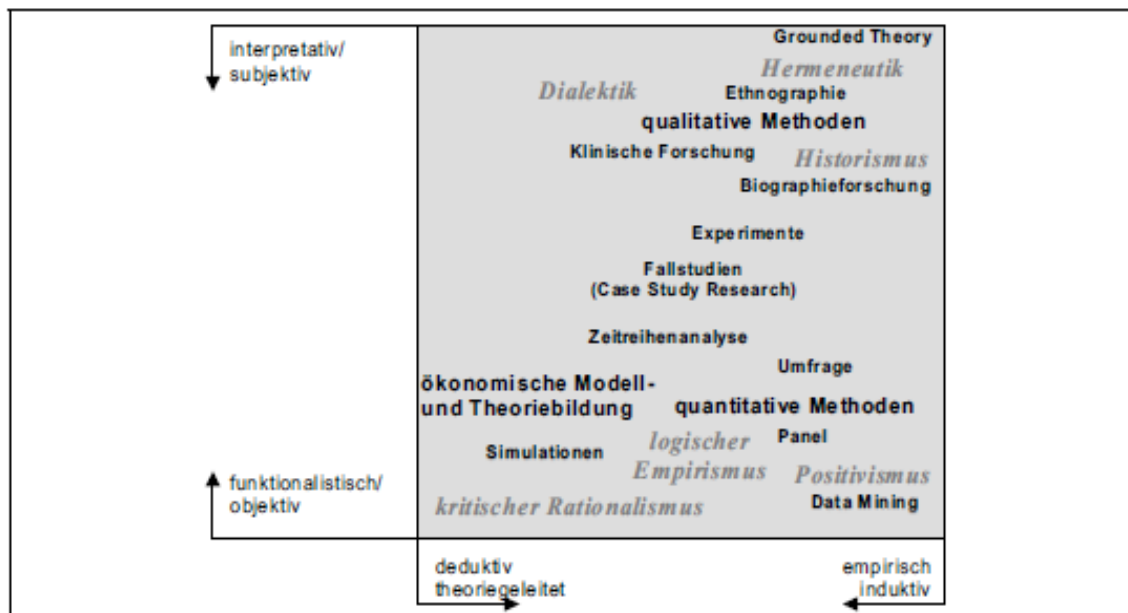
- „an empirical inquiry that
- investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.

...The case study inquiry

- copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
- relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result
- benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis”.

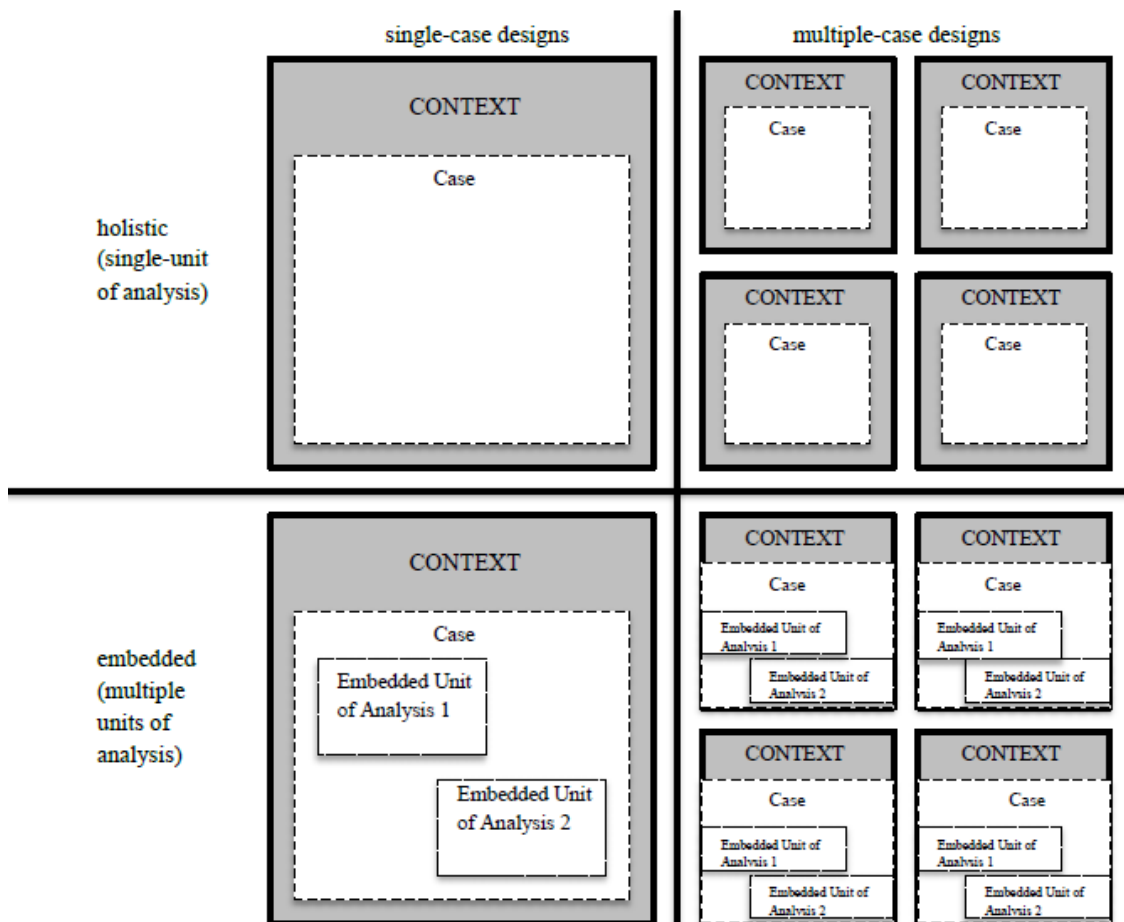
Basierend auf diesem Verständnis von Fallstudien, ist das vorliegende qualitative Design als ebensolches zu bezeichnen. Die Begründungslinien für die Auswahl des Fallstudienansatzes als Forschungsdesign ergeben sich aus den Vorteilen, die der Fallstudienansatz in sich birgt und den Zielen, die Fallstudienansätze verfolgen. So bietet ein Fallstudiendesign die nötige Flexibilität (vgl. Borchardt & Göthlich, 2009) und die methodische Offenheit, sowohl auf quantitative als auch qualitative Verfahren zurückgreifen zu können (vgl. ebd.; Lamnek, 1995). Dem Verständnis von Fallstudien Yin (2009) folgend, lassen sich diese zwischen dem interpretativen und dem funktionalistischen Paradigma anordnen (vgl. Borchardt & Göthlich, 2009) (vgl. Abb. 18). Das Ziel der Fallstudien liegt dabei keinesfalls „[...]in der statistischen Generalisierung und der Darstellung von Häufigkeiten in Bezug auf die zu untersuchenden Phänomene“ (ebd., S. 36), sondern vielmehr in der Abbildung und differenzierten Darstellung der sozialen Wirklichkeit (ebd.).

Abbildung 18: Ordnungsraster zur Einordnung von Fallstudien in den Methodenkontext (Borchardt & Göthlich, 2009, S. 35)



Vor diesem Hintergrund erscheint das Design vielversprechend, auch im Hinblick auf die Erfassung von Einstellungen und Bedingungen einer Innovation, das bislang noch begrifflich und inhaltlich als unscharf bezeichnet werden kann. Auch unter Berücksichtigung der forschungsleitenden Fragestellungen bietet es die Freiheit, Erhebungs- und Auswertungsmethoden an die Erfordernisse dieses Vorhabens anzupassen, um einen bestmöglichen Erkenntnisgewinn zu erlangen. Insgesamt stehen bei dem Design mehrere Möglichkeiten der Gestaltung zur Auswahl: Nach Yin (2009) kann das Fallstudien-design zum einen als single-case oder multiple-case-design konzeptioniert, zum anderen innerhalb dieser grundlegenden Zuteilung noch zwischen holistischen und integrierten Designs differenziert werden (vgl. Abb. 19).

Abbildung 19: Typen von Fallstudien-designs (Yin, 2009, S. 46)



Für die vorliegende Untersuchung bietet sich ein embedded-multiple-case-design an, um durch den Vergleich zweier oder mehrerer Schulen gleicher Schulform, aber unterschiedlicher Kontextbedingungen, vielfältige Erkenntnisse zu den forschungsleitenden Fragestellungen zu erhalten. Die unterschiedlichen Akteure an den Fallschulen bilden

dementsprechend eine untergeordnete Untersuchungseinheit, um in deren zusammenfassender Betrachtung den Fall in seinem Facettenreichtum abbilden zu können.

Den Auswertungsstrategien von Fallstudien folgend, erfolgt eine cross-case-analysis, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestmöglich darlegen zu können (vgl. ebd.).

Da Fallstudien häufig unterschiedlicher Kritik ausgesetzt sind (vgl. Yin, 2009), werden für Fallstudien in der einschlägigen Literatur vornehmlich vier Kriterien zur Bestimmung der Güte angeführt: Die Konstruktvalidität, die interne und externe Validität, Reliabilität (vgl. Yin, 2009) und die Objektivität (vgl. Lamnek, 2005). Allgemein dienen Gütekriterien „[...] als Zielvorgaben und Prüfsteine einer beliebigen angewandten Forschungsmethode, an denen der Grad der Wissenschaftlichkeit dieser Methode gemessen werden kann“ (Lamnek, 2005, S. 142). Yin (2009, S. 41) liefert einen Überblick, mit Hilfe welcher Techniken die jeweiligen Gütekriterien erfüllt werden können (vgl. Abb. 20).

Abbildung 20: Gütekriterien und Techniken für die Gewährleistung (Yin, 2009, S. 41)

TESTS	Case Study Tactic	Phase of research in which tactic occurs
Construct validity	<ul style="list-style-type: none"> • use multiple sources of evidence • establish chain of evidence • have key informants review draft case study report 	data collection data collection composition
Internal validity	<ul style="list-style-type: none"> • do pattern matching • do explanation building • address rival explanations • use logic models 	data analysis data analysis data analysis data analysis
External validity	<ul style="list-style-type: none"> • use theory in single-case studies • use replication logic in multiple-case studies 	research design research design
Reliability	<ul style="list-style-type: none"> • use case study protocol • develop case study database 	data collection data collection

Die Konstruktvalidität ist hier als erstes Kriterium angeführt, da diese nach Yin (2009) das am häufigsten kritisierte bei Fallstudien darstellt. Erfüllt werden kann das Kriterium unter anderem durch die Verwendung unterschiedlicher Datenzugänge. Dies schließt auch die Befragung unterschiedlicher Personengruppen in einem Fall ein (vgl. ebd.). Die interne Validität bezieht sich grundlegend auf intersubjektive Überprüfbarkeit und Zuverlässigkeit. Sie soll sicherstellen, dass bei gleicher Durchführung der Untersuchung gleiche Ergebnisse hervorgebracht werden können (vgl. ebd.). Die externe Validität umfasst hingegen den Zustand, wenn die Ergebnisse auch außerhalb des Fall-

kontextes replizierbar und generalisierbar sind. Überprüft werden kann dies dadurch, dass mehrere Personen oder Fälle untersucht werden. Auch wenn sich beim Vergleich von Fällen Ergebnisse doppeln, bieten diese die Grundlage für eine theoretische Basis und können somit als generalisierbar, jedoch nicht als allgemeingültig angesehen werden.

Das Gütekriterium der Reliabilität umfasst die Exaktheit des methodischen Vorgehens. Forscher sind im Rahmen von Fallstudien dazu angehalten, für sich ein Protokoll anzufertigen, in dem Untersuchungsablauf, Forschungsfragen und Eckpunkte zum vorliegenden Fall notiert werden. Durch eine exakte Beschreibung ist eine Wiederholung unter gleichen Bedingungen möglich und damit auch die Chance, gleiche Ergebnisse im Sinne der Generalisierbarkeit zu erzielen.

6.4.2 Auswahl und Beschreibung der Fallschulen

Die Auswahl der dieser Studie zugrunde liegenden Fälle basiert auf unterschiedlichen Kriterien, die nachfolgend detaillierter beschrieben werden.

Eine Auswahl von Fallschulen aufgrund der quantitativen Datenbasis war zum einen aufgrund der geringen Rückläufe nicht möglich und zum anderen in Anbetracht des Forschungsinteresses auch nicht erforderlich. Da dieses Forschungsvorhaben explorativ angelegt ist, und vor dem Hintergrund, dass die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, verstanden als schulische Innovation, durchaus als noch viel zu rudimentär bezeichnet werden kann, können auch noch keine Aussagen über gute oder schlechte Praxis getroffen werden. Zudem liegt das Erkenntnisinteresse vornehmlich darin, eine Innovation über die Kontextbedingungen greifbar zu machen. Dennoch sollte die Auswahl der Schulen nicht willkürlich erfolgen, sodass andere Parameter für die Schulauswahl zugrunde gelegt wurden.

Um bestmögliche Einblicke in die Einstellungen von Lehrkräften gegenüber einer Innovation zu erhalten, die Herausforderungen in sich birgt (vgl. Kap. 2), galt für die Auswahl der Fälle zunächst als Hauptkriterium das Vertrauen. Vertrauen dem Forscher gegenüber, dass dieser die Anonymität wahrt, die Prozesse nachvollziehen kann und die Vorteile und Probleme, die identifiziert werden, nicht wertet, sondern diese konstruktiv aufnimmt, um sich ein Gesamtbild zu verschaffen. Dieses Vertrauen bildet die Grundlage, um tiefgehende und offene Einblicke zu erhalten. Schließlich öffnen sich die Schule und die schulischen Akteure und geben Auskünfte über den Umgang mit einer Innovation, die nicht aus der Schule entstanden ist, sondern als eine bildungspolitische und -administrative Forderung an die Schulen gestellt wird (vgl. Kap.; Kap. 4).

Dem Umstand kommt hinzu, dass die individuelle Förderung zusätzlich ein gezielter Auftrag an Ganztagschulen ist, dem per se eine positive und erfolgreiche Umsetzung zugeschrieben wird, sodass das Vertrauen dem Forscher gegenüber ein besonders wichtiges Kriterium darstellt, wenn im Rahmen der Erhebungen auch Bedenken, Grenzen und Hindernisse geschildert werden.

Um diesem Kriterium zu entsprechen, bietet die Projektstruktur „Ganz In“ zunächst die Möglichkeit, ein Netzwerk auszuwählen, in welchem man häufig agiert und den Schulen als Person bekannt ist. Dadurch reduziert sich bereits die Auswahl der Fälle auf sieben bis acht Schulen. Aus diesen Schulen galt es Schulen auszuwählen, die einen unterschiedlichen Standorttyp aufweisen, aber in der Grundgesamtheit der Projektgymnasien oft vertreten sind, um so ein detaillierteres Bild zu erhalten und dem Durchschnitt der Projektgymnasien annäherungsweise entsprechen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden letztlich zwei Schulen ausgewählt, die mit den in ihnen tätigen schulischen Akteuren die für diese Arbeit zugrundeliegenden Fälle bilden.

Schule A

Die Schule A, die einen der Fälle dieser Untersuchung darstellt, liegt im Ruhrgebiet und wird von circa 850 Schülerinnen und Schülern besucht. Seit dem Schuljahr 2010/2011 befindet sich diese Schule im gebundenen Ganztag, welcher von ungefähr 65 Lehrerinnen und Lehrern gestaltet wird. Die individuelle Förderung ist ein zentraler Bestandteil des Leitbildes dieser Schule und bildet auch für den gebundenen Ganztag eine wichtige Säule, auf der die schulische Arbeit dieser Schule fußt. Insgesamt lässt sich diese Schule dem Standorttyp 3 zuordnen und entspricht somit dem allgemeinen Durchschnitt der Standorttypen von Gymnasien.

Schule B

Schule B, welche als weiterer Fall für diese Untersuchung ausgewählt wurde, liegt in Ostwestfalen und befindet sich ebenfalls seit dem Schuljahr 2010/11 im gebundenen Ganztag. Das Gymnasium wird von ungefähr 950 Schülerinnen und Schülern besucht. Insgesamt 85 Lehrerinnen und Lehrer bilden das Kollegium dieser Schule. Wie auch für Schule A ist für Schule B die individuelle Förderung ein besonderes Arbeitsfeld und ebenso zentraler Bestandteil des Schulkonzeptes. Im Gegensatz zu Schule A lässt sich Schule B dem Standorttyp 1 zuordnen und weist somit nur einen geringen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf. Insgesamt stammt hier die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler aus einem Wohnumfeld mit einem hohen Wohnwert.

6.4.3 Problemzentrierte Experteninterviews als Erhebungsmethode

Für das vorliegende Erkenntnisinteresse ist im Kontext der qualitativen Studie das Interview die zentrale Erhebungsmethode. Es wurden problemzentrierte Experteninterviews geführt, um eine Datengrundlage zu erhalten, die Aufschluss über die zugrunde liegenden Fragestellungen geben kann. Das Experteninterview ist eines der am häufigsten verwendeten qualitativen Methoden empirischer Forschung. Das Ziel von Experteninterviews liegt hier in der Erfassung des ‚Insiderwissens‘ einer Person (vgl. Liebold & Trinczek, 2009). Aus diesem Grund sind Experteninterviews keine einfachen ‚Informationsgespräche‘, da das Expertenwissen aus den Äußerungen des Experten rekonstruiert wird und infolgedessen eine rekonstruktive Untersuchungsmethode darstellt (vgl. Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2003). Als Experten gelten Personen, die selbst Teil eines Handlungsfeldes sind, welches es zu erforschen gilt. Es ist demnach abhängig vom Forschungsinteresse, ob jemand als Experte angesehen werden kann.

Das Ziel von Experteninterviews kann je nach Zusammenhang variieren: In einem Fall werden die Experten „[...] die Zielgruppe der Untersuchung und die Interviews sind darauf angelegt, dass Experten Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld geben“ (Meuser & Nagel 2005, S. 75). Im anderen Fall, wie hier vorliegend, bilden die Experten eine zur Zielgruppe zusätzliche Gruppe, in der die Interviews die Aufgabe haben, „[...] Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe zu liefern“ (Meuser & Nagel 2005, S. 75). Da die Inhalte der Experteninterviews eher komplexer Natur sind, kann hier die Form eines leitfadengestützten Interviews angewendet werden. Um trotzdem die Offenheit zu wahren, wurde ein „[...] offen und unbürokratisch zu handhabender Leitfaden [...]“ (Liebold & Trinczek 2009, S. 35) gewählt, der so genügend Handlungsspielraum bietet und auch eigene Schwerpunktsetzungen mit einbeziehen kann. Durch die gegebene offene Struktur wird wiederum gewährleistet, dass Vorannahmen bedenkenlos revidiert oder modifiziert werden können, „[...] so dass die Theoriegenerierung durch die Befragten erhalten bleibt“ (Liebold & Trinczek 2009, S. 37). So sind die Leitfragen innerhalb einer offenen Gesprächsführung vielmehr als Gedächtnisstützen gedacht (vgl. ebd.).

Die Problemzentrierung erhält in dem Maße Einzug, dass der Forscher bereits mit einem theoretischen Konzept ins Feld geht, welches durch die Interviews modifiziert wird (vgl. Lamnek, 2005). Dabei teilt der Forscher sein theoretisches Konzept den Interviewten nicht mit, da es die Aussagen nicht beeinflussen soll (vgl. ebd.). Im Rahmen von Interviews mit Problemzentrierung ist auch die Zuschaltung eines Kurzfragebogens möglich, deshalb werden problemzentrierte Interviews auch als Vermittlerform zwi-

schen quantitativen und qualitativen Interviews bezeichnet (vgl. ebd.). Für die vorliegende Untersuchung wurde der Leitfaden um Satzergänzungen erweitert, die vornehmlich dazu dienen sollten, Merkmale oder Zuschreibungen zu präzisieren.

Auswahl der Interviewpartner

Die individuelle Förderung, verstanden als Innovation und Aufgabe der gesamten Schule, wird als Anlass genommen, um unterschiedliche schulische Akteure als Interviewpartner aufzunehmen. Als Interviewpartner dienten an den Fallschulen die Schulleitungen, Lehrkräfte der Jahrgangsstufe 6 und die Ganztagskoordination. Die Bestimmung der Personengruppen erfolgte hierbei nicht willkürlich, sondern basiert auf bisherigen Erkenntnissen im Bereich individueller Förderung. Wie bereits innerhalb von Kapitel 2 und Kapitel 4 aufgezeigt werden konnte, spielt die Schulleitung sowohl im Kontext individueller Förderung als auch im Rahmen von Innovations- und Schulentwicklungsprozessen eine bedeutende Rolle. Diese Perspektive galt es demnach aufzunehmen, um auch ein Bild aus Leitungsperspektive zur individuellen Förderung zu erhalten. Des Weiteren wurden Lehrkräfte der Jahrgangsstufe 6 an den Schulen als Interviewpartner ausgewählt. Lehrkräfte handeln im operativen Geschäft der Schule, dem Unterricht, und sind somit Experten für das Unterrichtsgeschehen und damit auch für die individuelle Förderung. Insbesondere Lehrkräfte der Jahrgangsstufe 6, welche als weitere Selektionsstufe in NRW bezeichnet werden kann, sind mit der Notwendigkeit individueller Förderung konfrontiert. Sie unterrichten in heterogenen Schulklassen und entscheiden maßgeblich mit, welche Schülerinnen und Schüler weiterhin an dieser Schulform nach Ende der Jahrgangsstufe 6 verbleiben. Nach Beendigung der Grundschulzeit ist hier der nächste Zeitpunkt, wo eine Abschlusung oder Querversetzung an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen möglich ist (SchuG NRW, 2016, §13).

Die Erweiterung der Interviewpartner um die Gruppe der Ganztagskoordination resultiert aus dem Erkenntnisinteresse, dass hier die Perspektiven der Ganztagschule im Fokus stehen. Keine anderen Akteure sind sowohl im Unterrichtsgeschehen involviert als auch mit dem Ganztags so sehr vertraut, wie die Ganztagskoordination an den Schulen (vgl. Kahnert, Hoef, Neuber, Lorenz, Gerick, Schwanenberg & Jarsinski, 2015).

Nachfolgende Tabelle (vgl. Tab. 14) gibt einen detaillierteren Überblick über die Interviewpartner an den Fallschulen:

Tabelle 14: Überblick über die Interviewpartner

Fallschule	Interviewpartner	Anzahl
A	Schulleitung	7 Interviews insgesamt
	Lehrkräfte	
	Ganztagskoordination	
B	Schulleitung	6 Interviews insgesamt
	Lehrkräfte	
	Ganztagskoordination	

Demnach ergibt sich eine Stichprobengröße für die qualitative Studie von $N = 13$.

Interviewsituation

Um das Vertrauen auch der Interviewpartner zu gewinnen, die bislang nicht aktiv in den Projektkontext von „Ganz In“ eingebunden waren, sollte eine zweiwöchige Praktikumszeit an den Schulen zur Herstellung der Vertrauensbasis dienen. Während dieser Praxisphase wurden die später interviewten Lehrkräfte im Regelunterricht begleitet und beobachtet. Die Notizen, die während dieser Zeit entstanden sind, werden jedoch nicht Teil der Analysen sein.

Die Interviews fanden dementsprechend nach dem Unterricht in gesondert geplanter Zeit statt, sodass sich die Befragten gut auf die Interviewsituation einlassen konnten. Gleichsam wurden die Interviewsequenzen so gewählt, dass der Interviewtermin nicht das Ende der gemeinsamen Zeit symbolisierte, sondern wurde in die Mitte der Praxiszeit gelegt. Die Interviews wurden mit Hilfe eines Aufnahmegerätes aufgenommen, um nach Beendigung der Interviews ein Transkript erstellen zu können, welches die genaue Wortwahl der Interviewpartner wiedergibt.

6.4.4 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

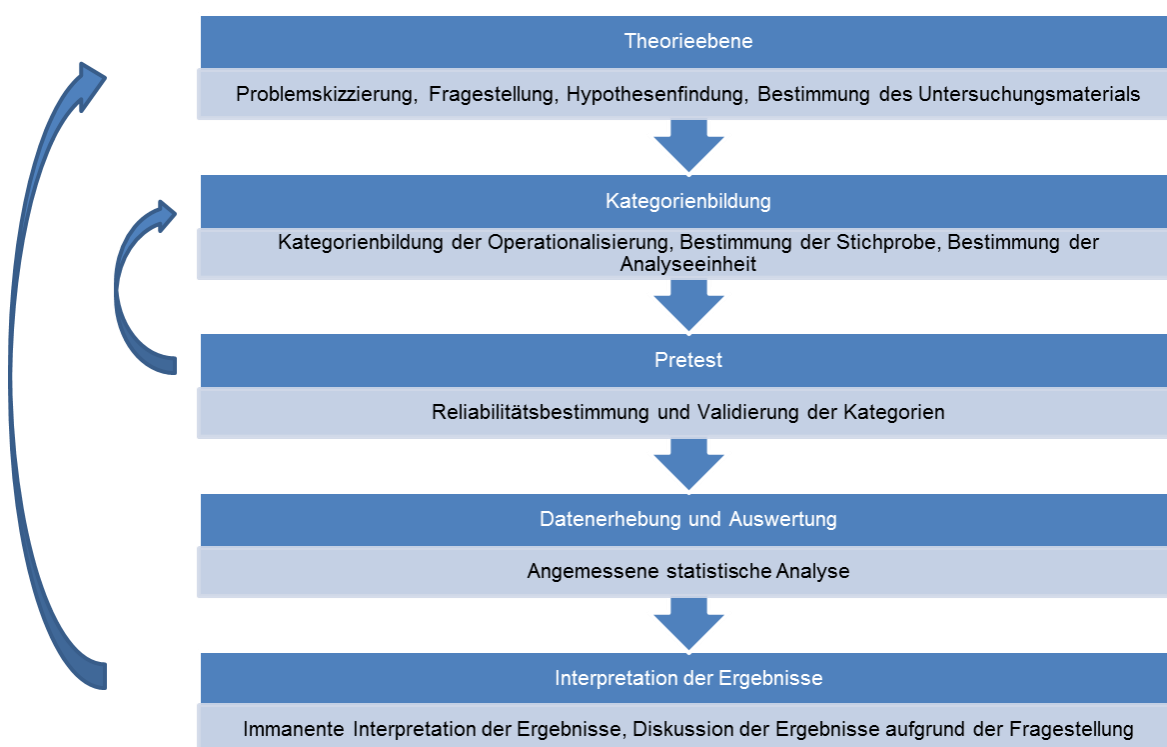
Die Auswertung der vorliegenden Interviews erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Inhaltsanalyse stellt ein Verfahren dar, wodurch auch größere Materialmengen anhand inhaltsanalytischer Regeln empirisch und methodisch kontrolliert ausgewertet werden können (vgl. Mayring, 2000). Dabei unterscheidet Mayring (2003) drei verschiedene Auswertungsstrategien, die je nach Zielsetzung anzuwenden sind: Techniken der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Im Rahmen der Zusammenfassung gilt es nach Mayring (2003), die komplexen Inhalte zunächst zu paraphrasieren, um diese in einer abstrakteren Darstellung zu vereinfachen. Ziel des Vorgehens ist die Herausbildung von allgemeingültigen Aussagen, die die Intentionen des Ausgangsmaterials aufgreifen. Der Einbezug zusätzlichen Materials zur Explikation des vorliegenden Datenmaterials bildet die Vorgehensweise im Rahmen der Explikation. Als dritte Technik beschreibt Mayring (2003) die Strukturierung, die für ihn die zentrale Technik der Inhaltsanalyse bildet. Hierbei wird unter Verwendung eines Kategoriensystems, welches auf der Grundlage von theoretischen Überlegungen und aus dem Material heraus entwickelt wird, das vorliegende Datenmaterial analysiert, um so die Inhalte zu strukturieren (vgl. ebd.).

Entgegen den Einwänden, dass diese Technik eher der quantitativen Inhaltsanalyse zuzuordnen ist (vgl. Fussangel, 2008 in Anlehnung an Groeben & Rustemeyer, 1995), stellt diese Methode nach Bos und Tarnai (1989) einen Zugang dar, der qualitative und quantitative Arbeitsschritte sinnvoll miteinander verbindet. So sind die Phasen der Erhebung der Fragestellung, die Bildung von Kategorien und die Interpretation der Ergebnisse als qualitative Arbeitsschritte anzusehen, wobei das Erheben der Kategorienhäufigkeiten als quantitativer Arbeitsschritt angesehen werden kann (vgl. Mayring, 2005). Die abschließende Interpretation der Ergebnisse und die Rückkopplung an die forschungsleitenden Fragestellungen und theoretischen Annahmen erfolgen dann jedoch erneut qualitativ.

Im Zentrum des inhaltsanalytischen Vorgehens (vgl. Abb. 21) im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse steht nach Bos und Tarnai (1989) die Bildung der Kategorien und somit die Erstellung des Kategoriensystems. Die Entwicklung der Kategorien sollte dabei „im Spannungsfeld von Deduktion und Induktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8) erfolgen. Während hierbei die induktiven Kategorien aus dem Material abgeleitet werden, entstehen deduktive Kategorien auf der Grundlage der theoretischen Zugänge und des Forschungsstandes. Durch unterschiedliche Operationalisierungsprozesse werden die

Kategorien auf das Material hin bestimmt. Dabei erfolgt die erste Operationalisierung auf Basis der Theorie, sodass die daraus resultierenden Kategorien anschließend am Datenmaterial spezifiziert und ergänzt werden können (vgl. Bos & Tarnai, 1989). „Eine angemessene statistische Analyse der erhobenen Daten auf dieser Grundlage erlaubt dann eine adäquate Interpretation und Diskussion der Ergebnisse.“ (ebd., S. 10).

Abbildung 21: Allgemeines Verlaufsschema der Inhaltsanalyse nach Bos & Tarnai (1989, S. 9; eigene Darstellung)



Um einen erfolgreichen Kodierprozess unter Verwendung des Kategoriensystems zur abschließenden Analyse vollziehen zu können, ist eine Beschreibung der Kategorien notwendig. Durch die definitorische Bestimmung der (Unter-)Kategorien wird unterstützt, dass die Kodierung dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit entspricht und somit die Reliabilität des Analysevorgangs gesteigert werden kann (vgl. ebd.; Früh, 2011).

6.4.5 Auswertungsverfahren, Kategorisierung und Kodierung des Datenmaterials

Für die vorliegende Untersuchung wurde das Verfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse angewandt. Basierend auf dieser Vorgehensweise galt es unter anderem, ausgehend von den forschungsleitenden Fragestellungen ein Kategoriensystem zu entwickeln, anhand dessen die Annahmen von schulischen Akteuren zur individuellen Förderung und die Kontextbedingungen der Innovation herausgestellt werden können.

Dies soll letztlich dazu führen, dass Erkenntnisse darüber gewonnen werden können, wie schulische Akteure den Auftrag der individuellen Förderung ausgestalten und welche Inhalte für diese Innovation kennzeichnend sind. Weiter soll anhand des Kategoriensystems offengelegt werden, welche Faktoren bei der Realisierung dieser Innovation unterstützende und hemmende Wirkungen aufweisen. Aussagen innerhalb des Datenmaterials bilden für das gesamte Kategoriensystem die kleinste Kodiereinheit. Für die Kodierung war es für das vorliegende Kodierverfahren nicht notwendig, dass die Aussagen aus einem vollständigen Satz bestehen, auch Satzteile, die aussagekräftig genug waren, wurden den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Integrierte eine Aussage Inhalte, die eine Zuordnung zu mehreren Kategorien erforderte, wurden diese mehrfach kodiert.

Während in den Anfängen der Auswertung von Datenmaterial nach dem inhaltsanalytischen Vorgehen noch von Hand gearbeitet und dementsprechend ausgewertet wurde (vgl. Mayring, 2000), unterstützen seit circa den 1960er Jahren Computerprogramme bei der Eingabe und Auswertung von großen Mengen an Datenmaterial (vgl. ebd.; Lissmann, 1989). Das computerbasierte Vorgehen unterstützt den Forscher in vielfacher Hinsicht. Es unterstützt beim Ordnen der Materialmengen, bei der Erstellung des Kategoriensystems und bei der Zuordnung der Textpassagen zu den entsprechenden Kategorien. Dabei nimmt das Programm diese Schritte nicht selbstständig vor, sondern bietet dem Forscher nur eine Grundlage, um dies per Hand in einer virtuellen Umgebung vorzunehmen, die unterstützende Tools bietet (vgl. ebd.). Für die Kodierprozesse der vorliegenden Studie wurde das Programm MAXQDA10 verwendet. Dafür wurden die transkribierten Interviews in das Programm geladen und unter Verwendung entsprechender Anwendungs-Tools das Kategoriensystem erstellt. Per ‚drag and drop‘ konnten dann die zu kodierenden Passagen den jeweiligen Kategorien des Kategoriensystems zugeordnet werden. Die Kodierung der einzelnen Interviews erfolgte nacheinander und erst nach Abschluss eines Interviews wurde mit der Kodierung des nächsten begonnen.

Das Kategoriensystem

Die drei Elemente, die nach dem Wellenmodell von Jäger (2004) den ersten Entwicklungskontext der Innovation bilden, stellen die Hauptkategorien für die Auswertung der vorliegenden Interviews dar. Die Bildung dieser Hauptkategorien folgte den Prinzipien der deduktiven Kategorienbildung. Auf Grundlage weiterer theoretischer Bezüge konnten weitere deduktiv gewonnene Unterkategorien gebildet und nach erster Analyse durch induktiv gewonnene Unterkategorien ergänzt werden. Tabelle 15 zeigt die Ge-

samtübersicht über die induktiv und deduktiv gewonnenen Kategorien, die nachfolgend anhand der Oberkategorien detaillierter vorgestellt werden.⁴¹

Tabelle 15: Übersicht über Auswertungskategorien⁴²

Hauptkategorie: Inhalt			
Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II	
Bausteine individuelle Förderung	Evaluation		
	Förderplanung		
	Diagnostik	Diagnose von Leistungen	
		Allgemein	
		Diagnose von äußeren Rahmenbedingungen der SuS ⁴³	
Methoden zur individuellen Förderung	Realisierungsformen (äußere)	Im Unterricht	
		In zusätzlichen Angeboten	
	Realisierungsformen (innere)	Zusatzaufgaben	
		Selbstständiges Lernen und Arbeiten	
		Individuelle Förderung durch Feedback	
		Individuelle Förderung durch Beratung	
		Individuelle Förderung durch Differenzierung	
		Hilfestellung	
Kleingruppenarbeit			
Ziele	Leistungen fördern		
	Persönlichkeit fördern		
	Fachübergreifende Kompetenzen fördern		
	Motivation und Interesse fördern		
	Förderung sozialer Kompetenzen		
	Stärken abbauen und Schwächen ausbauen		
Zielgruppe	Alle SuS		
	Leistungsstarke SuS		
	Leistungsschwache SuS		
Hinderungsgründe Inhaltsebene	Unklarheit IF ⁴⁴		

41 Das ausführliche Kategoriensystem mit entsprechendem Kodierleitfaden ist dem Anhang dieser Arbeit zu entnehmen.

42 Die deduktiv gewonnenen Kategorien sind in dieser Übersicht grau hinterlegt, während die induktiv entwickelten Kategorien hier weiß hinterlegt sind.

43 Abkürzung für Schülerinnen und Schüler

44 Abkürzung für individuelle Förderung

Hauptkategorie: Person		
Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
Positive Werthaltungen/ Überzeugungen	Perspektivwechsel	Anderer Blick auf SuS
	Engagement	Bereitschaft Kommunikation und Kooperation
		Bereitschaft zur Förderung allgemein
		Teilnahme an Fortbildungen
		Bereitschaft Methodenwechsel
		Bereitschaft Ideen einzubringen
	Chancen durch IF	
	Änderung der Lehrerrolle	
Entlastung	Entlastung durch Ganztagsselemente	
Vertrautheit mit Thematik		
Hinderungsgründe	Negative Werthaltungen/ Überzeugungen	Konzeptuelle Unsicherheit
		Belastung
		Änderung der Lehrerrolle
Aufgaben	der LK ⁴⁵	Austausch mit Eltern
		Konzeptentwicklung
		Informationen zur IF sammeln
		Beratung der SuS
	der SuS	Motivation
	der SL ⁴⁶	Unterstützung Kollegium
		Unterstützung GTK
		Konzeptsichtung
		Rahmenbedingung schaffen
	der GTK ⁴⁷	Motivation Kollegium
		Aufbereitung und Vorstellung von Ideen
		Konzeptsichtung
	der Eltern	

45 Abkürzung für Lehrkräfte

46 Abkürzung für Schulleitung

47 Abkürzung von Ganztagskoordination

Hauptkategorie: Struktur		
Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
Ganztagspezifische Bedingungen	Rhythmisierung	Zeit für Fördermaßnahmen
		Taktung Unterricht förderlich
		Zeit für Lehrerkooperation
		Zeit für Lehrer-Schüler-Beziehung
	Räumliche Ressourcen für individuelle Förderung	
	Personelle Ressourcen für individuelle Förderung	
	Erweiterte Lernvarianten	
Hinderungsgründe (Mesoebene/ innerschulisch)	Zeitmangel	Für Kooperation
		Im Unterricht
		Für eigene Vorbereitung
	Fehlendes Fördermaterial	
	Zu kleine Räume	
Hinderungsgründe (Makroebene/ Kommune o. Land)	Mangel an Fortbildungsmöglichkeiten	
	Überfüllter Lehrplan	
Allgemeine schulstrukturelle Voraussetzungen für individuelle Förderung	Mediale Ausstattung	
	Finanzielle Ressourcen	
	Räumliche Ressourcen	
	Personelle Ressourcen	
	Zeitliche Ressourcen	Für Förderung in Angeboten
		Für kollegiale Kooperation
	Klassengröße	
	G8	
Ausstattung Fördermaterialien		

Hauptkategorie Inhalt

Wie die Ausführungen in Kapitel 3 zeigen, stehen nach Jäger (2004) im Zentrum des Inhaltsbereiches die Fragen, was es zu gestalten gilt, welche Ziele damit verfolgt werden und welche Relevanz die Innovation hat. Jäger bezieht sich in seinen Ausführungen auf Rogers (2003) und den von ihm vorgelegten Bewertungskriterien von Innovationen. Für die Beschreibung des Inhalts der Innovation lassen sich unter anderem in Anlehnung an Modellen zur individuellen Förderung wie dem Förderzyklus nach Buholzer (2006) unterschiedliche *„Bausteine individueller Förderung“*⁴⁸ fassen wie die *„Diagnostik“*, die *„Evaluation“* oder auch die *„Förderplanung“*. Darüber hinaus ist für die vorliegende Analyse auch von Interesse, welche *„Methoden zur individuellen Förderung“* die Akteure anführen, welche *„Ziele“* sie für diese Innovation nennen und auf welche *„Zielgruppe“* sie sich dabei beziehen. Aus den vorherigen aufgeführten empirischen Studien zur individuellen Förderung ist darüber hinaus bekannt, dass schulische Akteure mit diesem Auftrag der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern auch Hinderungsgründe anführen, sodass für diesen Kontextbereich auch die *„Hinderungsgründe“* anhand des Kategoriensystems erfasst werden sollten.

Hauptkategorie Person

Das Merkmal Person umfasst nach Jäger (2004) die unterschiedlichen Kompetenzen, die Motivation und die Haltung der schulischen Akteure gegenüber der Innovation.

„Zusammenfassend steht auf der Ebene der Person die Bewertung der Innovation unter dem Blickwinkel verschiedener Rollen im Mittelpunkt. Die Bewertung erfolgt einerseits auf Basis individueller Erwartungen an die Innovation, andererseits unter Berücksichtigung von Kosten und Nutzen der wahrgenommenen Effekte. Mitarbeiter [Adressat], Führungskraft und Change Agent können dabei ihre jeweilige Funktion im Transferprozess nur erfüllen, wenn sie sowohl dazu befähigt als auch motiviert sind.“ (Jäger, 2004, S. 125).

Diese Aspekte werden in den Unterkategorien dieser Dimension aufgegriffen. Da bisherige Studien nur Hinweise darüber liefern, dass Lehrkräfte verschiedene negative Aspekte mit der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern assoziieren (vgl. Solzbacher, 2009), stellt die *„negative Überzeugung/Werthaltung“* eine Unterkategorie dar. Der Bereich der Kosten und des Nutzens wird mittels der Kategorien *„Aufgaben“* und *„positive Werthaltungen“* erfasst.

48 Nachfolgend werden die verwendeten Kategorien im Fließtext durch eine kursive Schreibweise gekennzeichnet.

Hauptkategorie Struktur

Die theoretischen Ausführungen sowohl zur individuellen Förderung als auch zum Auftrag individueller Förderung an Ganztagschulen machen bereits deutlich, dass die Umsetzung dieser Forderung schulstrukturelle und schulorganisatorische Veränderungen mit sich bringen müssen. Vor allem Ganztagschulen sollen aufgrund ihrer zeitlichen Erweiterung und weiterer personeller und finanzieller Ressourcen (vgl. Holtappels, 2006; Coelen, 2014) mehr Umsetzungsmöglichkeiten zur individuellen Förderung bieten. Unter Rückgriff auf die Komponenten des Entwicklungskontextes der Innovation nach Jäger (2004), bezieht sich das Merkmal Struktur unter anderem auf die Rahmenbedingungen, unter denen zunächst die Innovation entwickelt und erprobt wurde. Demzufolge stellt diese Hauptkategorie die Zuordnungsgrundlage für die Bedingungen des Umfeldes dar, in denen die Innovation (individuelle Förderung) eingebettet ist. Hierunter fallen neben den Merkmalen des Ganztags auch die allgemeinen Ausstattungsmerkmale der Schulen. Dementsprechend stellt die Kategorie ganztagspezifische Bedingungen einer Oberkategorie dar, die sich in die wesentlichen Elemente des Ganztags und somit in die Unterkategorien ‚*Rhythmisierung*‘, ‚*räumliche Ressourcen*‘, ‚*personelle Ressourcen*‘ und ‚*erweiterte Lernvarianten*‘ unterteilt.

Die Oberkategorie ‚*allgemeine schulstrukturelle Voraussetzungen*‘ dient der Erfassung von Aspekten struktureller Art, die an Schulen gegeben sein sollten, damit die Umsetzung individueller Förderung erfolgen kann. Die Oberkategorie ‚*Hinderungsgründe*‘ erfasst ergänzend dazu strukturelle Merkmale, die für eine Realisierung individueller Förderung hinderlich sind.

6.4.6 Allgemeine Gütekriterien und Bestimmung der Güte der eigenen Untersuchung

Um die Güte inhaltsanalytischer Auswertungs- und Analyseverfahren zu bestimmen, erfolgt dies unter Berücksichtigung der allgemeingültigen Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität. Dem Kriterium der Objektivität wird nach Früh (2004) entsprochen, wenn Untersuchungs- oder Testergebnisse unabhängig vom Forscher sind. Für den Forschenden gilt es jedoch, seinen Forschungsprozess hinsichtlich Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse offen zu legen, damit Dritte das Vorgehen nachverfolgen und gegebenenfalls überprüfen können (vgl. ebd.). Dies ist notwendig, da der Forschende sich seinen Zugang zum Forschungsgegenstand erschließt und über die entsprechenden Analysemethoden und Interpretationsansätze entscheidet. Somit ist sein Vorgehen nicht rein objektiver Natur (vgl. ebd.). Vor diesem Hinter-

grund entspricht eine inhaltsanalytische Auswertung jedoch genau dann diesem Kriterium, wenn verschiedene Untersuchungen gleiche Resultate erzielen (vgl. Bos, 1989). Dass diese Bedingung erfüllt werden kann, ist wiederum abhängig von der Reliabilität und der Validität des Kategoriensystems (vgl. ebd.), welches den Forscher durchaus vor eine herausfordernde Aufgabe stellen kann.

Bei der Erstellung des Kategoriensystems und der Beschreibung und Abgrenzung von Kategorien besteht die Gefahr, aufgrund begrifflicher Unschärfen eine Mehrdeutigkeit von Begrifflichkeiten aufrechtzuerhalten, die eine exakte gleiche Zuordnung von Textpassagen zu Kategorien zweier unabhängiger Forscher erschweren (vgl. Ritsert, 1972; Merten, 1983) und folglich die Einhaltung des Gütekriteriums der Objektivität gefährden kann.

Um diese Gefahr zu umgehen, bietet die Bestimmung der Intercoderreliabilität ein wichtiges Instrument, um nicht nur die Reliabilität und Validität der Untersuchung offenzulegen, sondern um über diese auch die Herstellung der Objektivität der Untersuchung zu gewährleisten. Durch Verwendung des gleichen Kategoriensystems auf gleiches Untersuchungsmaterial, durchgeführt von unterschiedlichen Forschern, sollen Übereinstimmungen und Unterschiede aufgezeigt werden (vgl. Mayring, 2010). Ein Reliabilitätskoeffizient von $>.70$ wird dabei als „[...] allgemein [...] zufriedenstellend [...]“ (Bos, 1989, S. 62) bezeichnet.

Als eine der häufig verwendeten Formeln zur Bestimmung des Reliabilitätsmaßes gilt die Holsti-Formel (Abb. 22):

Abbildung 22: Formel zur Bestimmung des Holsti-Reliabilitätsmaßes (nach Holsti 1969; in Früh, 2011, S. 190)

$$CR = 2 \cdot \ddot{U} / C_1 + C_2$$

CR = Codierer-Reliabilität

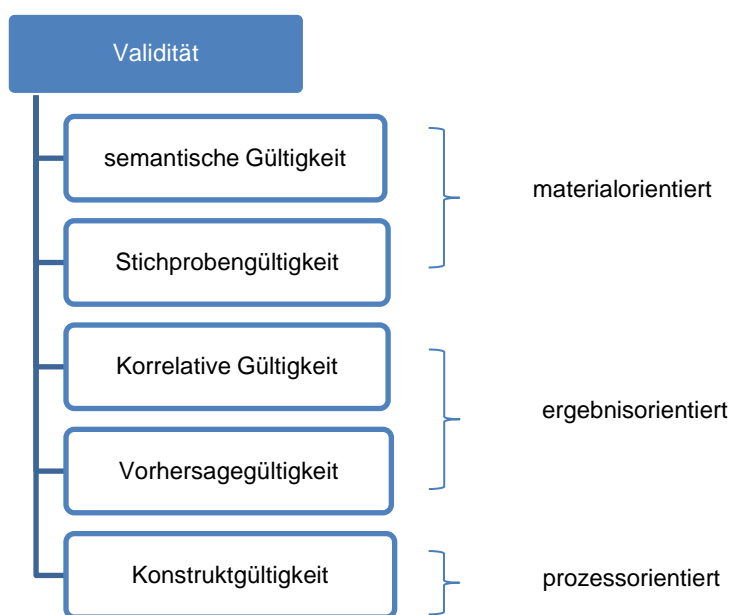
\ddot{U} = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen

C_1 = Anzahl der Codierungen von Codierer 1

C_2 = Anzahl der Codierungen von Codierer 2

Die alleinige Bestimmung dieses Koeffizienten lässt jedoch keine Schlüsse hinsichtlich der Qualität der Kategorien zu (vgl. Mayring, 2010). Krippendorff (1980) unterscheidet für den Bereich der Validität fünf Konzepte zur Bestimmung der Güte (vgl. Abb. 23) zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Forschungsprozess.

Abbildung 23: Inhaltsanalytische Gütekriterien für den Bereich der Validität (eigene Darstellung nach Krippendorff (1980, S. 158))



Semantische Gültigkeit meint, dass die Kategorien ausreichend und entsprechend definiert wurden (vgl. Mayring, 2010). Stichprobengültigkeit wird erreicht, wenn sie den Vorgaben zur Stichprobenziehung entsprechen (vgl. ebd.). Korrelative Gültigkeit bezieht sich auf die „Validierung durch Korrelation mit einem Außenkriterium. Eine Überprüfung ist nur möglich, wenn bereits Ergebnisse einer Untersuchung mit ähnlicher Fragestellung und ähnlichem Gegenstand vorliegen.“ (Mayring, 2010, S. 119).

Falls sich Prognosen aus dem Material ableiten lassen, entspricht eine Überprüfung dieser der Realität der Vorhersagegültigkeit (vgl. ebd.). Die Überprüfung der Konstruktgültigkeit erfolgt anhand der Darstellung von Erfolgen mit ähnlichen Konstrukten oder Erfahrungen mit dem Datenmaterial (vgl. ebd.). In der allgemeinen Forschungspraxis beschränkt sich die Gültigkeitsprüfung hingegen vorrangig auf eine Inhaltsvalidierung (vgl. Bos, 1989).

Bestimmung der Güte der vorliegenden Untersuchung

Für die Gewährleistung der Gütekriterien hinsichtlich dieser qualitativen Studie gilt es, Stellung zu den einzelnen Gütekriterien zu beziehen. Um der Objektivität zu entsprechen, wurde für diese Untersuchung und die Auswertung des Datenmaterials ein Kodierleitfaden entwickelt, der sowohl genaue inhaltliche Beschreibungen der Kategorien als auch passgenaue Ankerbeispiele aufweist. Um die Interoderreliabilität sicherzustellen, wurde ein zusätzlicher Kodierer in die Thematik der Untersuchung eingeführt und mit den Inhalten und dem Vorgehen vertraut gemacht. Um das Reliabilitätsmaß zu

ermitteln, wurden von dem zusätzlichen Kodierer vier der 13 Interviews kodiert. Die Kodierung erfolgte auch hier unter Verwendung der Software MAXQDA, in der das Kategoriensystem, die Definitionen und die Ankerbeispiele abgespeichert wurden. Es ergab sich ein Reliabilitätskoeffizient von $R=.79$, welches als zufriedenstellend bewertet werden kann. Um dem Kriterium der Validität zu entsprechen, wurden Ergebnisse von beiden Forschern überprüft und diskutiert. Auch das Kategoriensystem wurde im Austausch zwischen Verfasserin und einer weiteren wissenschaftlichen Mitarbeiterin entwickelt und optimiert.

7. Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die empirischen Befunde zu den forschungsleitenden Fragestellungen dieser Studie aufgezeigt. Dem methodischen Design folgend, werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Vorstudie berichtet (vgl. Kap. 7.1). Im Anschluss folgt in Kapitel 7.2 die Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse, welche das gewählte methodische Vorgehen komplettieren.

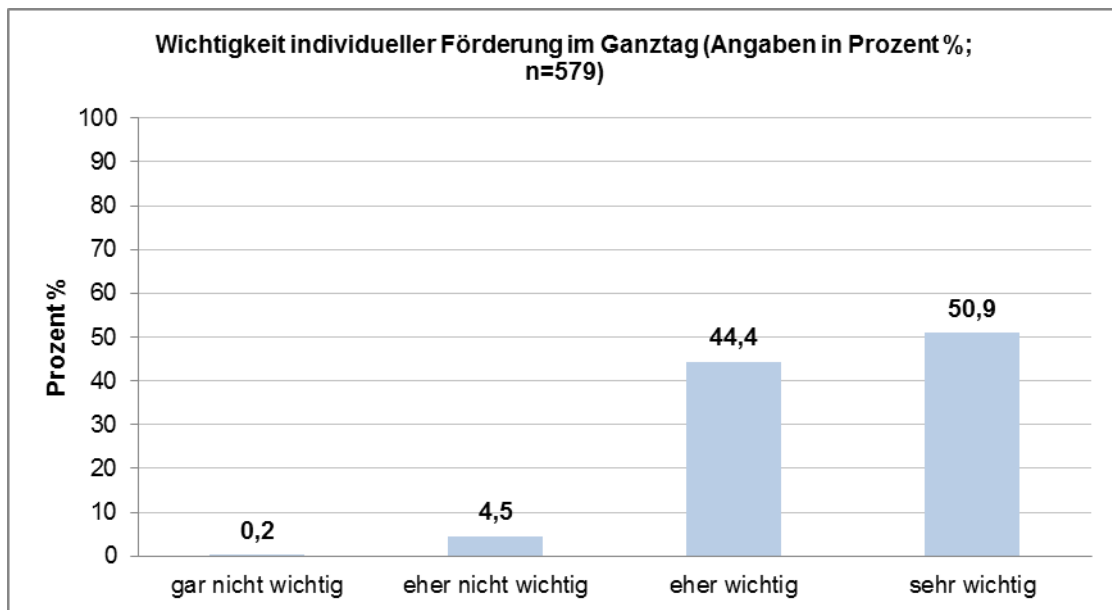
7.1 Ergebnisse der quantitativen Studie

Wie bereits in Kapitel 6 beschrieben, basiert die vorliegende Studie auf einem Mixed-Methods-Ansatz, sodass sich diese aus einem quantitativen und einem qualitativen Forschungsteil zusammensetzt. Die verwendeten Skalen im Rahmen der Lehrkräftebefragung des Projektes ‚Ganz In‘, welche die quantitative Vorstudie konstituiert, wurden bereits detailliert vorgestellt. Innerhalb dieses Kapitels liegt nun der Fokus auf der Darstellung der deskriptiven Analysen, die einen ersten Zugang zu den Einschätzungen von schulischen Akteuren zu den Themenfeldern ‚Ganztag‘ und ‚individuelle Förderung‘ bieten. So werden zunächst allgemeine Erkenntnisse zu den Bereichen ‚Ganztag‘ und ‚individuelle Förderung‘ vorgestellt (Kap. 7.1.1), um anschließend die Ergebnisse der eigenen Schule zu den Themenfeldern ‚Konzeptionierung‘ und ‚Umsetzung‘ darzustellen (Kap. 7.1.2). Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zu den Hinderungsgründen individueller Förderung komplettieren abschließend die Darstellung der Auswertungen der quantitativen Studie (Kap. 7.1.3)

7.1.1 Einschätzungen zum Ganztag und zur individuellen Förderung allgemein

Die Lehrkräfte der 31 Ganztagsgymnasien wurden im Rahmen der Gesamterhebung unter anderem befragt, für wie wichtig sie generell die individuelle Förderung im Ganztag halten. In Abbildung 24 sind die prozentualen Anteile auf die jeweiligen Antwortkategorien visualisiert. Demzufolge geben rund 95 Prozent der befragten Lehrkräfte (n=579) an, dass sie den Aspekt der individuellen Förderung für „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“ halten, wenn sie an eine Ganztagschule denken. Diese Aussagen wurden allgemein abgefragt und beziehen sich nicht zwangsläufig auf die eigene Schule, in der die befragten Akteure wirken. Nur fast 5 Prozent halten die individuelle Förderung an Ganztagschulen als (eher) „nicht wichtig“.

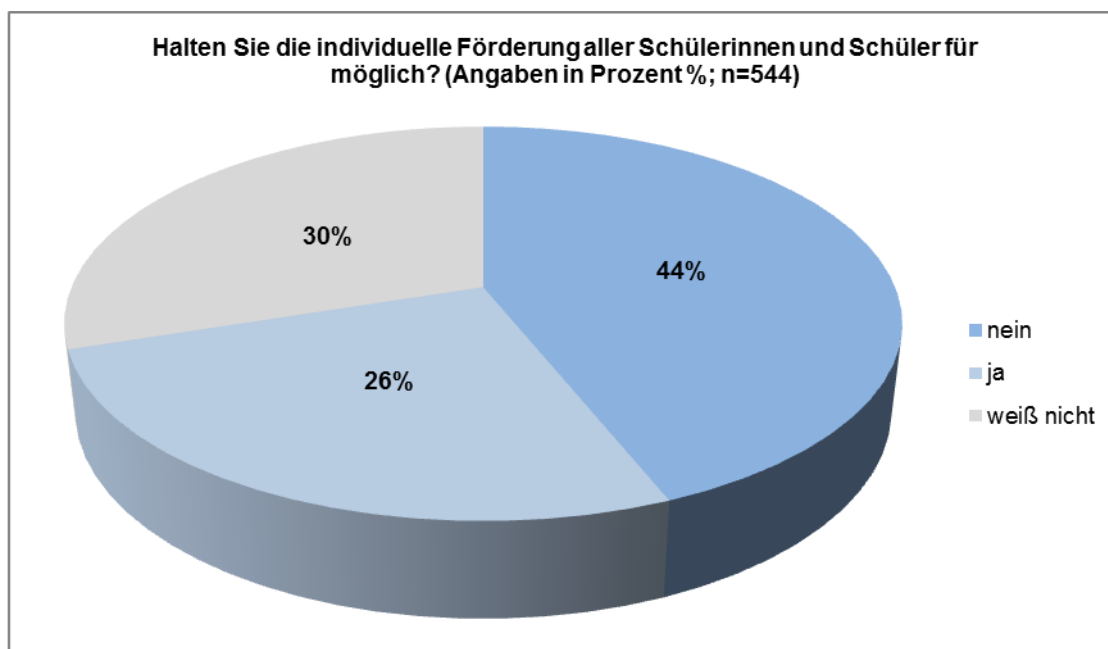
Abbildung 24: Einschätzung Wichtigkeit 'Individuelle Förderung' an Ganztagschulen



Neben der Einschätzung der Wichtigkeit der individuellen Förderung wurde auch erfasst, ob die Lehrkräfte die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern generell für möglich erachten. Diese Frage wurde bereits im Rahmen der Studie von Kunze und Solzbacher (2009) erhoben, sodass sich die Ergebnisse zu dieser Fragestellung zwischen den Studien unter Berücksichtigung der Schulform und der zeitlichen und (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen vergleichen lassen.

Abbildung 25 stellt die Verteilung der Antworten für diese Fragestellung dar. Während der Großteil der befragten Lehrkräfte angibt, dass sie die individuelle Förderung im Ganztag für sehr wichtig erachten (vgl. Abb. 24), geben jedoch nur 26 Prozent der Lehrkräfte (n=544) an, dass sie die individuelle Förderung für möglich halten (vgl. Abb. 25). 30 Prozent der Lehrkräfte, die Angaben zu dieser Frage machen, sind sich diesbezüglich unschlüssig und rund 44 Prozent halten die individuelle Förderung für nicht möglich (vgl. Abb. 25). Insgesamt generiert sich ein ähnliches Bild, wie bereits in der Studie zu Positionen von Lehrkräften der Sekundarstufe I (Solzbacher, 2009) dargestellt. Die individuelle Förderung scheint für schulische Akteure eine wichtige Thematik zu sein, aber die Realisierung hält ein Großteil für nicht möglich. Es ist hierbei jedoch zu berücksichtigen, dass die Frage, ob die Lehrkräfte die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern für möglich halten, auf eine allgemeine Erfassung der Einstellung zur individuellen Förderung abzielt und nicht der Frage nachgeht, ob die befragten Lehrkräfte die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler an der eigenen Schule für möglich erachten.

Abbildung 25: Einschätzung der Lehrkräfte zur Umsetzung individueller Förderung



7.1.2 Einschätzungen zur Konzeptionierung und Umsetzung individueller Förderung an der eigenen Schule

Um über allgemeine Fragen der Einstellung zur individuellen Förderung hinaus zu gehen, wurde in der Lehrkräftebefragung des Projektes vertiefend erfasst, ob die individuelle Förderung ein Konzept an den Schulen darstellt, welches von den Akteuren gemeinsam entwickelt und konzeptioniert wird und welche Elemente individueller Förderung im eigenen Unterricht berücksichtigt werden.

Mittels der Skala ‚Gemeinsame Konzeptentwicklung individueller Förderung an Schule‘ wurde unter anderem erhoben, ob eine gemeinsame Konzeptionierung individueller Förderung an den Schulen stattfindet. Tabelle 16 liefert Informationen darüber, ob die befragten Lehrkräfte der Ansicht sind, dass in ihrer Schule gemeinsam erarbeitet wird, was sie unter individueller Förderung verstehen und dementsprechend gemeinsame Konzeptionen im Kollegium vorherrschen. Zur besseren Interpretation wurden die jeweiligen prozentualen Verteilungen von Lehrkräften auf die Antwortdimensionen ‚trifft nicht zu‘, ‚trifft eher nicht zu‘, ‚trifft eher zu‘ und ‚trifft zu‘ zusammengefasst. Die Trennwerte für die Gruppenzuordnungen wurden basierend auf dem Antwortformat der Skalen vorgenommen, sodass sich vier äquidistante Segmente ergaben. In Tabelle 16 wird die prozentuale Verteilung auf diese vier Segmente dargestellt.

Tabelle 16: Einschätzung zur gemeinsamen Konzeptentwicklung und inhaltlichen Ausgestaltung individueller Förderung an der Schule

Skala	Prozentuale Verteilung auf Antwortoptionen			
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Gemeinsame Konzeptentwicklung individueller Förderung an Schule	9%	45,9%	41,3%	3,8%

Differenzen zu 100% sind rundungsbedingt.

Es zeigt sich, dass 54,9 Prozent der Lehrkräfte angeben, dass es für ihre Schule (eher) nicht zutrifft, dass gemeinsam erarbeitet wird, was unter individueller Förderung verstanden wird oder dass festgelegt wird, wie diese ausgestaltet sein sollte. Hingegen geben 45,1 Prozent an, dass es für ihre Schule (eher) zutrifft.

Um weiter Aufschluss darüber zu erhalten, inwiefern die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern Teil des eigenen Unterrichts ist, wurde mittels der Skala „Einsatz Elemente individueller Förderung im Unterricht“ erhoben, wie häufig Elemente individueller Förderung wie Diagnostik, Förderplanung etc. im Unterricht berücksichtigt werden. Auch für diese Skala wurden zur besseren Interpretation die prozentualen Verteilungen von Lehrkräften auf die Antwortdimensionen zusammengefasst und ebenfalls die Trennwerte basierend auf dem Antwortformat gebildet. Tabelle 17 gibt Auskunft über die prozentuale Verteilung auf diese vier Segmente.

Tabelle 17: Einschätzung zum Einsatz von Elementen individueller Förderung im eigenen Unterricht

Skala	Prozentuale Verteilung auf Antwortoption			
	Nie	selten	ab und zu	regelmäßig
Einsatz Elemente individueller Förderung im Unterricht	1,1%	24,4%	66,7%	7,8%

Differenzen zu 100% sind rundungsbedingt.

Den Angaben zufolge binden 64,5 Prozent der befragten Lehrkräfte Elemente individueller Förderung ab und zu bis regelmäßig in ihren eigenen Unterricht ein. 24,4 Prozent der Lehrkräfte geben an, dies eher selten zu tun, und 1,1 Prozent geben an, nie Elemente individueller Förderung in den Unterricht zu integrieren. Etwa Dreiviertel der befragten Lehrkräfte binden demnach ab und zu bis regelmäßig Elemente individueller Förderung in den Unterricht mit ein. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass dies keine Aussagen über die Qualität des Unterrichts und der individuellen För-

derung von Schülerinnen und Schülern zulässt. Diese Skala liefert nur erste Hinweise, ob die individuelle Förderung ein Thema für das eigene unterrichtliche Handeln darstellt und ob schulische Akteure versuchen, Aspekte individueller Förderung in den eigenen Unterricht zu integrieren.

7.1.3 Einschätzungen zu Hinderungsgründen individueller Förderung

Basierend auf den Ergebnissen bisheriger Studien, die Aufschluss darüber geben konnten, dass Lehrkräfte für die Umsetzung individueller Förderung Hinderungsgründe nennen (vgl. Kunze & Solzbacher, 2009), wurden auch im Rahmen der Erhebungen des Projektes ‚Ganz In‘ Hinderungsgründe gegen die Realisierung individueller Förderung aus Sicht der Lehrkräfte erfasst. Die Grundlage für die Skalen bildeten die Hinderungsgründe, die im Rahmen anderer Studien identifiziert werden konnten (vgl. Solzbacher, 2009). Unter Rückgriff auf das Wellenmodell von Jäger (2004) wurden Skalen in Anlehnung an die Kontextmerkmale der Innovation gebildet. Aus den abgefragten Einzelitems konnten für die Merkmale ‚Person‘ und ‚Struktur‘ entsprechende Skalen gebildet werden, jedoch keine zum Merkmal ‚Inhalt‘.

Nachfolgend werden in den Tabellen 18-20 die prozentualen Verteilungen von Lehrkräften auf die Antwortdimensionen abgebildet. Das Vorgehen hierzu basiert wie bereits bei den Skalen zuvor auf die Bildung von äquidistanten Segmenten auf der Grundlage der Antwortformate.

Tabelle 18: Einschätzung zu Hinderungsgründen für die Umsetzung individueller Förderung für den Bereich Struktur

Skala	Prozentuale Verteilung auf Antwortoptionen			
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Hinderungsgründe: Struktur	0,7%	13,4%	60,1%	25,8%

Differenzen zu 100% sind rundungsbedingt.

Fast 86 Prozent der befragten Lehrkräfte geben an, dass es (eher) zutrifft, dass die Hinderungsgründe für die Umsetzung individueller Förderung auf struktureller Ebene zu verorten sind. Hierunter fallen neben den räumlichen Ressourcen sowohl die allgemeine Ausstattung an den Schulen als auch die Taktung der Unterrichtsstunden. Nur rund 14 Prozent der Lehrkräfte sind diesbezüglich anderer Meinung und geben an, dass es (eher) nicht zutrifft, dass strukturelle Merkmale eine individuelle Förderung erschweren.

Die Skala Hinderungsgründe im Merkmal ‚Person‘ gegen die Umsetzung individueller Förderung ist zweigeteilt. In Tabelle 19 werden die prozentualen Verteilungen für die Hinderungsgründe aus Sicht der Lehrkräfte angegeben, die auf Schülerseite zu verorten sind. Hierunter fallen beispielsweise mangelnde Motivation oder fehlender Wille als Hinderungsgründe für die Umsetzung individueller Förderung.

Tabelle 19: Einschätzung zu Hinderungsgründen für die Umsetzung individueller Förderung für den Bereich Person (Schülerbezogen)

Skala	Prozentuale Verteilung auf Antwortoptionen			
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Hinderungsgründe: Person (Schülerbezogen)	17,4%	38,7%	34,9%	9%

Differenzen zu 100% sind rundungsbedingt.

Während knapp 44 Prozent der befragten Lehrkräfte Hinderungsgründe auf Schülerseite angeben, trifft dies für rund 56 Prozent der befragten Lehrkräfte (eher) nicht zu. Während sich für diesen Bereich im Merkmal ‚Person‘ ein geteiltes Bild zeigt, sind die Verteilungen im Bereich lehrerbezogene Hinderungsgründe für diesen Kontextbereich der Innovation eindeutiger (vgl. Tab. 20). Hier geben knapp 83 Prozent der befragten Lehrkräfte an, dass es (eher) nicht zutrifft, dass Hinderungsgründe auf Seite der Lehrkräfte liegen. Abgefragt wurde innerhalb dieser Skala, ob Lehrkräfte ein mangelndes Engagement aufweisen, oder ob sie nicht bereit sind, mit anderen Lehrkräften zu kooperieren oder Aufgaben im außerunterrichtlichen Bereich zu übernehmen. Lediglich rund 18 Prozent der befragten Lehrkräfte geben an, dass dies (eher) zutrifft.

Tabelle 20: Einschätzung zu Hinderungsgründen für die Umsetzung individueller Förderung für den Bereich Person (Lehrerbezogen)

Skala	Prozentuale Verteilung auf Antwortoptionen			
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Hinderungsgründe: Person (Lehrkraftbezogen)	27,6%	55,2%	16,2%	0,9%

Differenzen zu 100% sind rundungsbedingt.

Die Ergebnisse der quantitativen Studie deuten an, dass die individuelle Förderung auch an Ganztagschulen noch Herausforderungen an die schulischen Akteure stellt, auch wenn sich die Lehrkräfte sicher sind, dass die individuelle Förderung ein wesent-

liches Merkmal von Ganztagschulen bildet. Auch lassen sich erste Hinweise entnehmen, die für Hinderungsgründe auf struktureller Ebene sprechen. Jedoch ist auch hier zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse der quantitativen Erhebung nur einzelne Hinweise zum Inhaltsbereich oder zum Merkmal ‚Person‘ liefern. Die einzelnen Ergebnisse dieser Studie werden dem methodischen Ansatz folgend an späterer Stelle detaillierter und differenzierter interpretiert und in einen Gesamtzusammenhang gebracht.

7.2 Ergebnisse der qualitativen Studie

Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen der Lehrkräftebefragung wurden zum Anlass genommen, um mittels qualitativer Verfahren einen vertiefenden Einblick darüber zu erhalten, wie schulische Akteure die Innovation, die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, ausgestalten. Der Fokus des Studiendesigns lag vornehmlich in der Gewinnung von Erkenntnissen darüber, wie sich aus Sicht der schulischen Akteure der Inhalt der Innovation konstituiert, wie dieser seitens der Akteure bewertet wird, welche Strukturen als innovationshemmend und -unterstützend wahrgenommen werden und welche Aufgaben und Rollen sich die Akteure in dem Ausgestaltungsprozess dieser Innovation selbst zuschreiben.

Innerhalb des Kapitels werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse präsentiert. Dabei folgt der Aufbau der Unterteilung des Wellenmodells in die Bereiche ‚Inhalt‘ (Kap. 7.2.1), ‚Struktur‘ (Kap. 7.2.2) und ‚Person‘ (Kap. 7.2.3), sodass die Ergebnisse zu den jeweiligen Dimensionen getrennt voneinander dargestellt werden.

7.2.1 Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Bereich ‚Inhalt‘

Da sich aus der quantitativen Vorstudie keine Erkenntnisse zum Inhaltsbereich der Innovation ableiten lassen konnten galt es, durch die anschließende qualitative Studie diese Erkenntnislücke zu schließen. Ziel der Analyse lag unter anderem in der Bestimmung des Inhalts der Innovation, demzufolge der zentralen inhaltlichen Elemente individueller Förderung. Im Fokus standen hier neben der Fragestellung nach wichtigen Bausteinen auch die Frage nach Zielgruppen und Zielen, die mit dieser Innovation verfolgt werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit und zur Strukturierung werden an dieser Stelle noch einmal die zentralen forschungsleitenden Fragestellungen aufgeführt, die innerhalb dieses Unterkapitels beantwortet werden:

1. Welche Inhaltsbereiche schreiben schulische Akteure (Schulleitung, Ganztagskoordination und Lehrkräfte) der Innovation – individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern – zu?

a) Welche Ziele verbinden sie mit der Ausrichtung ‚individueller Förderung‘ von Schülerinnen und Schülern?

b) Welche Methoden und Elemente sind für die schulischen Akteure für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zentral?

c) Welche Herausforderung und Hinderungsgründe, bezogen auf den Inhalt der Innovation, sehen die schulischen Akteure?

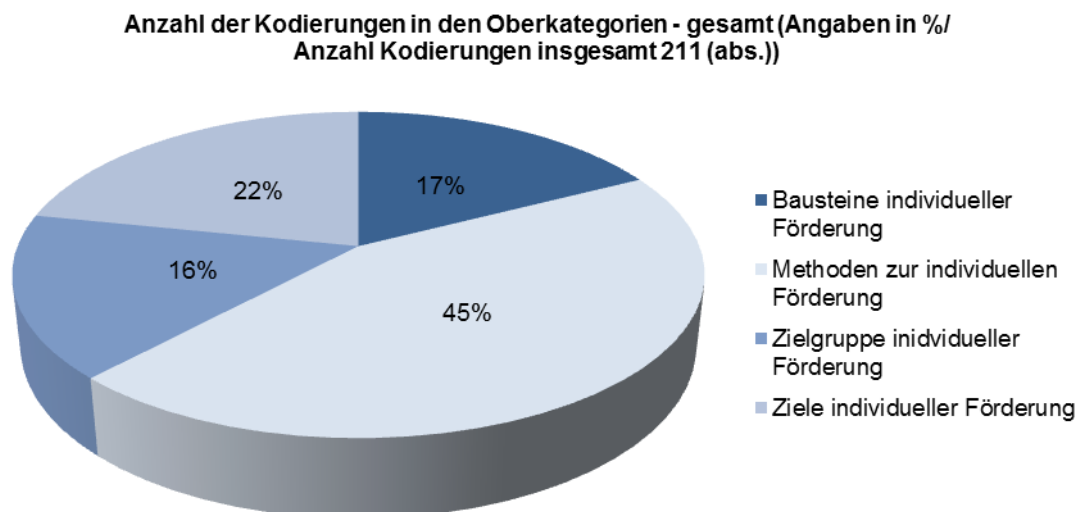
Aus den bisherigen, wenn auch sehr unterschiedlichen und vagen Definitionsansätzen (vgl. Kap. 2.4) konnten bereits wichtige Elemente, die den Inhalt der Innovation konstituieren, benannt werden. Diese bilden zusammen mit den aus der einschlägigen Literatur gewonnenen Bausteinen individueller Förderung die deduktiv gewonnenen Kategorien zum Bereich ‚Inhalt‘. Tabelle 21 liefert einen detaillierten Überblick über die Ober- und Unterkategorien zum Inhaltsbereich.

Tabelle 21: Übersicht zu Ober- und Unterkategorien zum Bereich ‚Inhalt‘

Dimension	Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II	
Inhalt (Erläuterung: Unter dieser Dimension werden Aussagen kodiert, die Aufschluss darüber geben, welche Inhalte der Innovation (individuelle Förderung) zugeschrieben werden.	Bausteine individueller Förderung	Evaluation		
		Förderplanung		
	Methoden zur Individuellen Förderung	Diagnostik	Diagnose von Leistungen Allgemein	Diagnose von äußeren Rahmenbedingungen der SuS
			Realisierungsformen (äußere)	Im Unterricht In zusätzlichen Angeboten
		Realisierungsformen (innere)	Zusatzaufgaben	Selbstständiges Lernen und Arbeiten
			Individuelle Förderung durch Feedback	Individuelle Förderung durch Beratung
			Individuelle Förderung durch Differenzierung	Hilfestellung
			Kleingruppenarbeit	
	Ziele	Leistungen fördern	Persönlichkeit fördern	
		Fachübergreifende Kompetenzen fördern	Motivation und Interesse fördern	
		Förderung sozialer Kompetenzen	Stärken abbauen und Schwächen ausbauen	
		Alle SuS	Leistungsstarke SuS	
		Leistungsschwache SuS		
	Zielgruppe			
	Hinderungsgründe Inhaltsebene	Unklarheit IF		

Zwar erfolgte die Gewinnung der Kategorien stets „im Spannungsfeld von Deduktion und Induktion“ (Bos & Tarnai, 1989, S. 8), jedoch überwiegen hier die deduktiv gewonnenen Kategorien, die in dieser Abbildung grau hinterlegt wurden. Abbildung 26 liefert einen Überblick über die prozentuale Verteilung der Kodierungen zu den entsprechenden Oberkategorien, um zu veranschaulichen, dass die aus der Theorie extrahierten Kategorien durch eine Vielzahl an Kodierungen gestützt werden können.

Abbildung 26: Verteilung der Kodierungen zu den Oberkategorien der Dimension 'Inhalt'

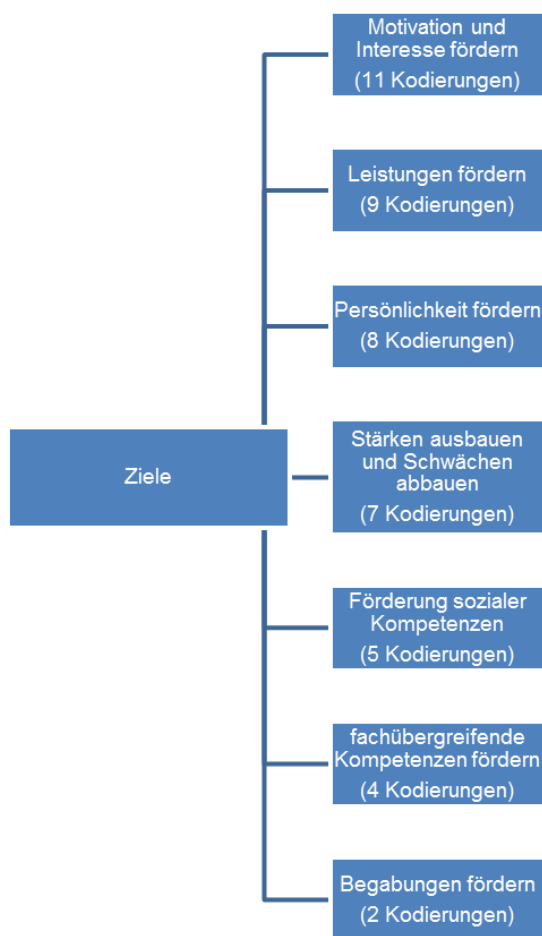


Um zu erfassen, was die befragten Akteure unter der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern verstehen, wurde diese Grundfragestellung im Rahmen der geführten Interviews erhoben, um Aufschluss über Inhaltsbereiche zu erhalten, die sie als kennzeichnend für eine individuelle Förderung ansehen. Der Verteilung der Kodierungen folgend, stellen vor allem Methoden und Ziele individueller Förderung einen Hauptteil der inhaltlichen Beschreibung dar. Darüber hinaus sind die Bestimmung von Bausteinen und die Aufnahme der Zielgruppen weitere wichtige Bestandteile des Inhaltsbereiches der Innovation, die seitens der befragten Personen benannt wurden. Die individuelle Förderung konstituiert sich den Kodierungen zufolge somit über Methoden, zu definierende Ziele und Zielgruppen sowie der Aufnahme wichtiger Bausteine, die für eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern notwendig erscheinen.

Forschungsfrage 1a) Welche Ziele verbinden sie (die schulischen Akteure) mit der Ausrichtung ‚individueller Förderung‘ von Schülerinnen und Schülern?

Jede Innovation folgt einer eigenen Zielsetzung, die letztlich zu einer Neuerung und oftmals Verbesserung des bisherigen Zustandes beitragen soll (vgl. u. a. Rogers, 2003). Unter Rückgriff aus denen aus Theorie und bisherigen Forschungsbefunden identifizierten Zielbereichen individueller Förderung – ‚Leistungen fördern‘, ‚Persönlichkeit fördern‘ und ‚soziale Kompetenzen fördern‘ –, die als Kategorien in das Kategoriensystem überführt wurden, konnten weitere aus der Theorie bekannte Zielbereiche, wie ‚Motivation und Interesse fördern‘, ‚fachübergreifende Kompetenzen fördern‘, ‚Begabungen fördern‘ und explizit der ‚Abbau von Schwächen und Aufbau von Stärken‘ aus dem Datenmaterial bestätigt werden und komplettieren somit die Zielsetzungen individueller Förderung (vgl. Abb. 27).

Abbildung 27: Oberkategorie Ziele – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Zwar gibt die Anzahl an Kodierungen keine Rangfolge der Zielsetzungen wieder, dennoch erfolgt die Darstellung der einzelnen Zielbereiche absteigend anhand der Anzahl an Kodierungen, um keine eigene Gewichtung in der Rangfolge zu suggerieren.

Als ein Ziel individueller Förderung nennen die befragten Personen unter anderem die Förderung von Motivation und Interesse.

„Auch Interessen zu wecken, das ist für mich auch ein Teil der individuellen Förderung.“ (Interview 1_E_01).

„Das heißt, wenn man es auf den Punkt bringen müsste, dann wäre das vorrangige Ziel individueller Förderung Motivation.“ (Interview 2_D_02).

Den Aussagen zufolge wird es sowohl als Teil der individuellen Förderung wahrgenommen als auch als „vorrangiges Ziel“ (Interview 2_D_02) bezeichnet. Darüber hinaus geht aus den Interviews hervor, dass die Förderung von Leistungen allgemein ein weiteres Ziel individueller Förderung darstellt. Interviewaussagen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, betonen die Verbesserung von Leistungen sowohl auf individueller als auch auf Klassenebene.

„Aber letztendlich ist es ja, ist es ja dann auch das Ziel, sozusagen, die ganze Klasse dann doch potentiell nach oben zu kriegen.“ (Interview 1_D_01).

Gleichzeitig stellen die Interviewpartner auch heraus, dass eine individuelle Förderung über eine fachliche Förderung hinausgeht, welches eine ganzheitliche Förderung unterstützt. Den Aussagen zufolge ist es auch die Förderung der Persönlichkeit, die mit einer individuellen Förderung einhergeht.

„Also, es gibt einmal die rein unterrichtlichen Fähigkeiten, die man individuell fördern kann, man kann aber auch den Menschen als Person, in seiner Arbeits- und Ausdrucksweise, aber auch in seiner Persönlichkeit fördern.“ (Interview 1_E_01).

Übergreifend formulieren die befragten Akteure den mit der individuellen Förderung verbundenen Auftrag der Kompensation von Schwächen und dem gleichzeitigen Ausbau von Stärken, die sich sowohl auf Leistungen als auch auf Persönlichkeitsmerkmale beziehen können.

„Das eine ist eben diese fachliche Förderung, die wir im Blick haben, also im Hinblick auf natürlich das Abitur und die fachliche Kompetenz, und auf der anderen Seite dann aber auch eben die, ja, wozu es auch gehört, Interessen natürlich zu fördern, also auch Stärken der Kinder zu fördern, sowohl eben Schwächen zu beseitigen als auch eben Stärken heraus zu heben und weiter zu fördern.“ (Interview 2_G_01).

Der individuelle Entwicklungsprozess ist für die schulischen Akteure dabei das Hauptziel.

„Eigentlich ist das eine, die Frage ist für mich eigentlich schon das Ziel, dass sich jemand entwickeln kann. Seine Stärken entwickeln kann, aber auch an seinen Schwächen arbeiten kann.“ (Interview 1_E_01).

Eine Ausrichtung auf diese Zielperspektive individueller Förderung verbinden die Akteure zugleich mit dem eigenen Handlungsauftrag von Diagnostik und Differenzierung. Darüber kann letztlich der Abbau von Schwächen und der Ausbau von Stärken der Schülerinnen und Schüler erfolgen.

„Das bedeutet dann, dass ich sowohl Stärken als auch Schwächen des Schülers natürlich in erster Linie erstmal diagnostiziere, um dann zu gucken, inwiefern kann ich für den Schüler individuelle, also für den Schüler zugeschnittene Angebote geben, dass er entweder seine Stärken noch sozusagen weiter fördern kann oder, dass seine Schwächen sozusagen nach und nach ausgemerzt werden.“ (Interview 1_D_01).

Ein weiterer Zielbereich, der auch durch die Aussagen deutlich wurde, ist die Förderung von sozialen Kompetenzen. Unter diese Kategorie fallen Aussagen, die speziell auf soziale Kompetenzen ausgerichtet sind und an den Erziehungsauftrag von Schulen anknüpft.

„Das eine ist eben diese fachliche Förderung, die wir im Blick haben, also in Hinblick auf natürlich das Abitur (...) Auf der anderen Seite aber natürlich auch diese sozialen Kompetenzen schulen und weiterentwickeln, die man heute bestritten braucht, ja. Im Sinne von natürlich nicht nur Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit, aber auch wie wird das Kind zu einem mündigen Mitglied der Gesellschaft am Ende, ja.“ (Interview 1_G_01).

Die individuelle Förderung teilt sich den Aussagen folgend in zwei Bereiche. Zum einen in die Förderung von Kompetenzen und zum anderen in die Unterstützung der Ausbildung junger, mündiger, gesellschaftsfähiger Menschen, die sowohl Leistungen vorweisen, aber zugleich Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit am Ende der Schulzeit besitzen sollen. Dass Leistungen nur eine Säule der individuellen Förderung darstellen, verdeutlicht auch ein weiterer benannter Zielbereich der individuellen Förderung. Auch die Förderung von fachübergreifenden Kompetenzen wird seitens der befragten Akteure als Ziel einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern gesehen. Damit sind nach Aussagen der befragten Personen Kompetenzen wie die eigene Arbeitsorganisation gemeint, die grundlegend für alle Fächer sind.

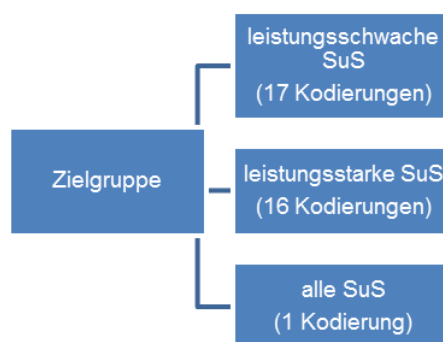
„Ich definiere für mich auch individuelle Förderung an arbeitsorganisatorischen Möglichkeiten, die Schüler haben und an fachübergreifenden Fähigkeiten oder Kompetenzen, die man bei Schülern fördern kann.“ (Interview 1_E_01).

Als weiteres Ziel individueller Förderung und damit auch bisherigen Ansätzen folgend, wurde die Förderung von Begabungen herausgestellt, wenn auch nur sehr selten benannt. Die Lehrkräfte, Ganztagskoordinatoren und Schulleitungen gehen der nachfolgenden Textpassage entsprechend davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler Begabungen und Talente besitzen, die es durch die Lehrkräfte zu identifizieren und zu fördern gilt.

„Also, erstmal denke ich, dass die Schüler alle gewisse Begabungen oder Talente haben und da müsste man die in dem Bereich natürlich fördern, individuell und ich denke, dass wir halt als Lehrer wissen müssen, wo die Talente sind und wo halt Begabungen sind, und dementsprechend müssen wir sie ja in diesem Bereich halt mehr oder weniger fördern.“ (Interview 2_M_02).

Auch wenn hier von allen Schülerinnen und Schülern gesprochen wird, heben die interviewten Personen im Kontext der Frage nach Zielsetzungen individueller Förderung immer wieder auch bestimmte Zielgruppen hervor. Während theoretische Ansätze zur individuellen Förderung alle Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe individueller Förderung bestimmen, beschränken sich die Aussagen hauptsächlich auf leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler. Zwar zeigt die prozentuale Verteilung der Kodierungen ein Gleichgewicht zwischen den Extremgruppen auf, jedoch wurde die Aussage, dass die Förderung aller Aufgabe im Unterricht sei, nur einmal getroffen (vgl. Abb. 28).

Abbildung 28: Oberkategorie Zielgruppe - Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Wenn die interviewten Personen sich auf die Zielgruppe individueller Förderung beziehen, werden jedoch oftmals leistungsschwache und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in einen Zusammenhang mit der individuellen Förderung gebracht.

„Ja, einerseits die Förderung von starken Schülern, dass die halt eben sich, ja, nicht sozusagen untergebuttert fühlen, weil sie immer abbremsten müssen in ihrem Leistungsniveau. Vor allem ist bei uns aber auch, ist es in erster Linie so, dass wir auf die Förderung von den Leistungsschwächeren dann eben auch abzielen, damit die eben auch angeglichen werden.“ (Interview 2_D_02).

Das Zitat verdeutlicht zum einen die Bedeutung der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler, um ein ‚Abbremsen‘ zu verhindern und zugleich die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler, um die untere Seite der Leistungssche-re zu schließen. Diese Zielrichtung wird auch durch folgendes Zitat gestützt.

„Also, erstmal die Förderung leistungsschwacher Schüler mit Lücken, allerdings auch die Förderung sehr leistungsstarker Schüler, um die Spitze zu stärken.“ (Interview 2_G_02).

Dass die Förderung aller Schülerinnen und Schüler die Zielperspektive individueller Förderung sein sollte, wird durch folgende Aussage deutlich.

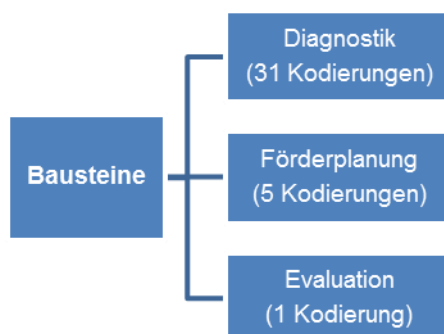
„Also, man hat ja oft nur die ganz Starken und die ganz Schwachen im Blick, aber eigentlich wäre es schön, wenn man alle irgendwie im Blick haben könnte und da fördern könnte.“ (Interview 1_E_01).

Forschungsfrage 1b) Welche Methoden und Elemente sind für die schulischen Akteure für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern zentral?

Der Auftrag der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern wurde unter anderem durch gesetzliche Verankerungen (vgl. Kap. 2) als Handlungsauftrag an schulische Akteure formuliert. Die einzelnen Lehrkräfte und Schulleitungen an den Schulen stehen somit in der Pflicht, diesem Auftrag zu entsprechen und die Forderung mit entsprechenden passenden Inhalten zu füllen, da seitens der Bildungsadministration keine konkreteren Umsetzungsstrategien und Handlungskonzepte formuliert worden sind (vgl. Kap 2; Kap. 3). Die zweite Teilforschungsfrage geht somit dem Erkenntnisinteresse nach, wie die schulischen Akteure die Innovation konzeptionieren und mit welchen Bausteinen beziehungsweise Methoden sie versuchen, die Innovation zu füllen. Aus den theoretischen Ausführungen zur individuellen Förderung lässt sich bislang nur ableiten, dass sich die individuelle Förderung als Prozess über die Bausteine Diagnostik, Förderplanung und Evaluation vollzieht, weshalb diese auch als Kategorien in das Ka-

tegoriensystem aufgenommen wurden. Abbildung 29 veranschaulicht die Anzahl der Kodierungen für diese Oberkategorien.

Abbildung 29: Oberkategorie Bausteine – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorie



Während eine Zuordnung zur Kategorie ‚Evaluation‘ nur einmal erfolgen konnte, stellt der Bereich der ‚Diagnostik‘ den am häufigsten benannten Bereich individueller Förderung dar. Hierbei konnten den theoretischen Ausführungen zur Diagnostik im Kontext individueller Förderung deduktiv die Subkategorien ‚Diagnostik von Leistungen‘ und ‚Diagnostik der Rahmenbedingungen der SuS‘ in das Kategoriensystem überführt werden. Der Subkategorie ‚Diagnostik allgemein‘ wurden alle Aussagen zugeordnet, die den Bereich der Diagnostik anführen, ohne dass konkreter auf den Gegenstandsbe- reich der Diagnostik eingegangen wird, wie folgende Beispielkodierungen darlegen.

„Die drei wichtigsten Elemente individueller Förderung sind für mich Diagnose“ (Interview 1_E_01).

„Und das ist natürlich eine Grundvoraussetzung, dieses, wie ich jetzt sage, di- agnostizieren, damit ich die den Schülern individuell helfen kann und sie fördern kann.“ (Interview 2_M/E_02).

„Also, die perfekte individuelle Förderung, wenn halt wirklich Diagnosen bei je- dem Schüler einzelnen durchzuführen, entweder über Diagnosetests, die man ja auch schon fertig bekommt oder halt wirklich das ganz, ganz individuell im Vier-Augen-Gespräch zu tun, um daraufhin dann für Schüler spezielle Förder- pläne, Forderaufgaben daraus zu erstellen, die dann wirklich ganz auf die Schü- ler speziell und auf ihre Schwierigkeiten bezogen sind.“ (Interview 2_G_02).

Allgemein wird hier der Bereich der Diagnostik in diesen Aussagen als wichtigstes Element und als Grundvoraussetzung individueller Förderung benannt. Darüber hinaus

geben die befragten Personen explizit die Diagnose von Leistungen der Schülerinnen und Schüler an und nehmen hier eine Spezifizierung der Diagnostik vor.

„Also, einmal ist natürlich das alles immer auf Basis von gewissen Diagnoseabläufen, die voran gehen müssen. Das kann man ja zum Teil aus Klassenarbeiten ersehen, das kann man aus dem Unterricht ersehen. Es gibt aber auch, jetzt bei Rechtschreibung, spezielle Diagnosetests, die wir regelmäßig durchführen, woraufhin dann auch Lernpässe ausgestellt werden, wo der Schüler dann kann: Das und das sind meine Besonderheiten, wo ich sozusagen noch Fehler mache.“ (Interview 1_D_01).

Der Aussage nach vollzieht sich die Förderung als Prozess, der mit der Diagnose von Ausgangslagen bezüglich der erbrachten Leistungen in Klassenarbeiten oder spezifischen Tests beginnt. Diese Prozesshaftigkeit wird auch durch die theoretischen Erkenntnisse zum Förderkreislauf gestützt. Dabei dient die Diagnose der Aussage zufolge nicht nur der Lernstandserhebung, sondern soll zugleich den Schülerinnen und Schülern ein Feedback darüber geben, in welchen Bereichen dieser bislang noch Schwächen aufweist. Dass zusätzlich zur Diagnose von Leistungen auch die Rahmenbedingungen der Schülerinnen und Schüler seitens der Lehrkräfte zu erheben und zu berücksichtigen sind, verdeutlicht folgende Kodierung.

„Ja, Bestandsaufnahme, abklären des jetzt im kognitiven Bereich, kognitiven rhetorischen Bereich, dann Abklärung der sozialen, persönlichen Hintergründe und vielleicht auch wichtig dann Bezugspartner. Die eben diese oder mit denen sozusagen diese individuelle Förderung dann letztendlich passieren kann. Das heißt also, irgendwo dann auch vertrauen und konstruktiv die Dinge dann in die Wege leiten.“ (Interview 2_S_02).

Nach der Diagnostik vollzieht sich die dem Förderkreislauf folgende Phase der Förderplanung. Diese als weitere Kategorie aufzunehmen, ergibt sich zudem durch den dezierten Auftrag durch das Schulgesetz NRW, dass solche Förderpläne seitens der Lehrkräfte zu verfassen sind. Demzufolge ist es ein direkter Handlungsauftrag, dem Lehrkräfte nachkommen müssen, welches auch seitens der befragten Personen bestätigt wird.

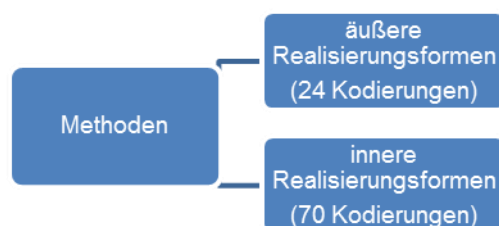
„Es gibt ja jetzt diese Förderpläne, die wir machen müssen, das ist etwas ganz Neues, das heißt, wenn jemand eine Fünf hat auf dem Zeugnis, mussten wir jetzt immer die Lern-Förder-Empfehlung schreiben.“ (Interview 1_M_01).

Dabei sehen einige der befragten Lehrkräfte dies nicht nur als Verpflichtung und als Auftrag, sondern vielmehr als Notwendigkeit für eine „perfekte individuelle Förderung“ (Interview 2_G_02).

„Also, die perfekte individuelle Förderung, wenn halt wirklich Diagnosen bei jedem Schüler einzeln durchzuführen, entweder über Diagnosetests, die man ja auch schon fertig bekommt oder halt wirklich das ganz, ganz individuell im vier Augen Gespräch zu tun, um daraufhin dann für Schüler spezielle Förderpläne, Forderungsaufgaben daraus zu erstellen, die dann wirklich ganz auf die Schüler speziell und auf ihre Schwierigkeiten bezogen sind.“ (Interview 2_G_02).

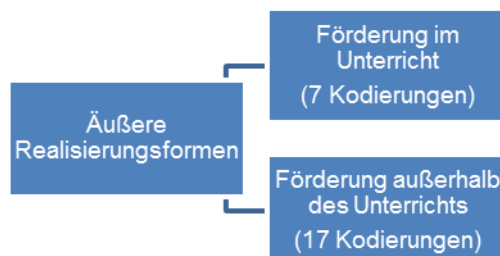
Der Förderkreislauf aus Diagnostik, Förderplanung und Evaluation konnte somit aus dem Analysematerial bestätigt werden. Neben dem Ablauf der Förderung sind für den Inhaltsbereich individueller Förderung immer die Fragen nach geeigneten Methoden und Instrumenten ein weiterer zentraler Bestandteil, sodass die ‚Methoden individueller Förderung‘ eine weitere Kategorie des Kategoriensystems bildet. Die individuelle Förderung geht für die befragten Personen immer mit der Frage nach Umsetzungsmöglichkeiten und Methoden einher. Als Oberkategorien konnten zunächst die äußeren und inneren Realisierungsformen aufgenommen werden. Bei den äußeren Realisierungsformen geht es primär um die Realisierung individueller Förderung, entweder in unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Settings, die zugleich auch ein Spezifikum des Ganztags aufgreifen. Unter den inneren Realisierungsformen werden die tatsächlich angewendeten Methoden gefasst, die zur individuellen Förderung genutzt werden. Diese können sowohl in außerunterrichtlichen als auch in unterrichtlichen Settings zum Tragen kommen. Abbildung 30 stellt die Anzahl der Kodierungen auf die beiden Realisierungsformen individueller Förderung dar.

Abbildung 30: Oberkategorie Methoden – Übersicht zu Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Um einen detaillierteren Blick zu erhalten, sind in Abbildung 31 die Verteilungen auf die Subkategorien I der Kategorie ‚äußere Rahmenbedingungen‘ veranschaulicht.

Abbildung 31: Subkategorie I ‚Äußere Realisierungsformen‘ – Übersicht über die Anzahl der Kodierungen in der Subkategorie II



Dass die individuelle Förderung an Schulen, insbesondere an Ganztagschulen, sowohl in unterrichtlichen als auch in außerunterrichtlichen Angeboten stattfindet, belegen unterschiedliche Studien (vgl. StEG-Studie), weshalb diese Unterscheidung in das Kategoriensystem aufgenommen wurde und durch entsprechende Textpassagen aus dem Interviewmaterial bestätigt wird.

„Im Unterricht ist es für mich erstmal naheliegender, auf die individuelle Förderung einzugehen bei der Gestaltung und Konzipierung meines Unterrichts.“ (Interview 1_E_01).

„Also, wenn ich sehe, dass jemand im Fach (...) Schwierigkeiten hat, dass der individuell (...) eben gefördert werden kann im Rahmen des Unterrichts.“ (Interview 1_E_01).

Den Aussagen zufolge wird eine individuelle Förderung im Unterricht bereits bei der Konzeption des Unterrichts mitgedacht. Neben einer Förderung im (Fach-)Unterricht wird an den Fallschulen auch eine individuelle Förderung in außerunterrichtlichen Angeboten realisiert.

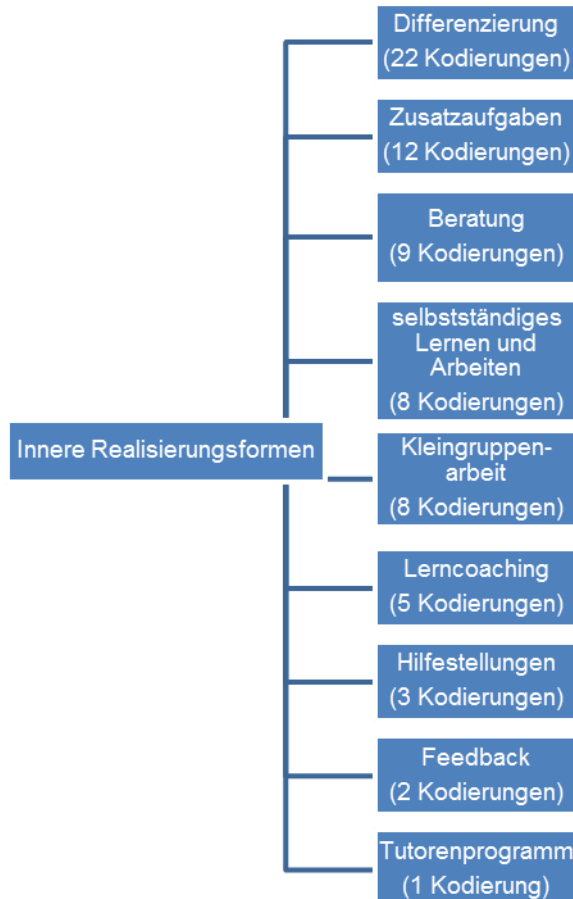
„Und bei uns jetzt speziell am Gymnasium ist individuelle Förderung sicher dadurch gegeben, dass wir so außerunterrichtliche Angebote haben.“ (Interview 1_E_01).

Doch nicht nur zusätzliche Angebote sollen die individuelle Förderung sichern, sondern auch spezielle Räumlichkeiten, die zum Lernen anregen, sollen den Förderprozess unterstützen.

„Und ein weiteres Element der individuellen Förderung haben wir jetzt durch Lernstudios eingeführt. Also, wenn jetzt ein Lehrer sieht, dass ein Schüler speziell Probleme hat in einem Bereich, kann er auch da wieder entsprechend den mit einem in der Regel Aufgabenblatt versehen und dann in ein Lernstudio schicken, wo dann der Schüler unter Anleitung eines anderen Fachlehrers in der Regel diese Aufgaben bearbeiten kann.“ (Interview 2_G_02).

Unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler innerhalb oder außerhalb des Unterrichts gefördert werden, kommen in Lernarrangements unterschiedliche Methoden oder auch Instrumente zum Einsatz. In der einschlägigen Literatur zur individuellen Förderung werden umfangreiche Methoden vorgestellt, dessen Wirksamkeit jedoch noch nicht umfassend belegt werden konnte, auch wenn sich erste Hinweise vorfinden lassen (vgl. Kap. 3). Die häufig aufgeführten Methoden wurden hier als ‚innere Realisierungsformen‘ in das Kategoriensystem überführt und konnten durch die Kategorie ‚Zusatzaufgaben‘ auf Grundlage des Datenmaterials ergänzt werden. Um einen Überblick zu erhalten, welche Methoden zur individuellen Förderung kodiert werden konnten, ist in Abbildung 32 die Verteilung der Kodierungen auf die Subkategorien II visualisiert.

Abbildung 32: Subkategorie I ‚Innere Realisierungsformen‘ – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in der Subkategorie II



Maßnahmen, die eine individuelle Förderung per se erfordern, sind die der Differenzierung. Auch die befragten Personen konstatieren Differenzierung als wichtige Methode individueller Förderung.

„Die drei wichtigsten Elemente individueller Förderung sind Differenzierung auf alle Fälle, Berücksichtigung individueller Interessen und Berücksichtigung individueller Fähigkeiten.“ (Interview 2_D_02).

Realisiert wird dies an den Fallschulen durch die Vergabe unterschiedlicher Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Niveauanforderungen. In diesem Zusammenhang wird die Prozesshaftigkeit einer individuellen Förderung erneut herausgestellt, dass bevor Maßnahmen der Differenzierung getroffen werden können, eine vorherige Diagnose notwendig, aber nicht immer umsetzbar im Unterrichtsgeschehen sei, wie folgender Auszug verdeutlicht.

„Auf das unterschiedliche Lernniveau eingehen. Also, auf die Schwächeren, alle da abholen, wie es so schön heißt, wo sie stehen und wo sie sind und möglichst, was nicht immer möglich ist im Unterrichtsgeschehen, halt mit unterschiedlichen Arbeitsblättern, unterschiedlichen Leistungsniveaus und das dann eben halt steigern und staffeln.“ (Interview 1_M_01).

Um die Lernniveaus auch für die Schülerinnen und Schüler transparent zu gestalten, greifen die Akteure an den Fallschulen unter anderem auf farbliche Unterscheidungen zwischen den Aufgabenordnern zurück:

„Wie wir das machen, und gerade auch in der fünften Klasse gibt es so Ordner, auch mit unterschiedlichen Leistungsniveaus, ich glaube, das ist farblich sortiert oder so, dass dann irgendwie Gelb das Einfachste ist und Blau das Schwerste oder so.“ (Interview 1_M_01).

Nach Aussagen der Befragten erfolgt eine Differenzierung jedoch auch durch die Vergabe von Zusatzaufgaben für die leistungstärkeren Schülerinnen und Schüler, vor allem die,

„die sich dafür interessieren und dass ich die noch ein bisschen mehr fördere oder auch einfach die, die einfach schneller sind, dass die noch ein bisschen Zusatzmaterial kriegen, dass sie sich mit dem Fach ein bisschen besser identifizieren können und da ein bisschen mehr lernen praktisch als die anderen“ (Interview 1_N_01).

Im Rahmen eines Interviews wird diese Art der Förderung als „quantitative Förderung“ (Interview 1_F_01) bezeichnet, „also der, die Schnelleren kriegen Zusatzmaterialien“ (Interview 1_F_01).

Neben einer Differenzierung setzen die Interviewpartner die individuelle Förderung auch durch die Arbeit in Kleingruppen um.

„Ebenfalls mache ich halt sehr viel Gruppenarbeit und Präsentationen in meinem Unterricht, und da denke ich, fördere ich auch individuell, dass Schüler halt Sachen erklären, Sachen präsentieren, Zusammenhänge vor der Klasse präsentieren.“ (Interview 2_M_02).

Dabei wird unter anderem darauf geachtet, dass ungefähr gleichstarke Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten.

„Das ist natürlich das, was über den Unterricht hinausgeht. Ansonsten findet eine individuelle Förderung auch dadurch statt, dass sozusagen auf verschiedene Lerntempi geachtet wird durch Lerntempoduetts.“ (Interview 1_D_01).

Eine andere Art der Hilfestellung, die nicht durch Peers erfolgt, erhalten die Schülerinnen und Schüler durch Hinweise, entweder persönlich durch die Lehrkraft oder in Form von zusätzlichen Vermerken auf den Arbeitsmaterialien, wie folgende Interviewauszüge verdeutlichen.

„Und da kann man, wenn man Arbeitsphasen hat, kann man herumgehen und kann Hinweise geben.“ (Interview 1_E_01).

„Und darüber hinaus stellenweise bei Arbeitsplatzgestaltung, dass es dann sozusagen den gibt, der eine Hilfestellung mit auf dem Arbeitsblatt hat (...) und da findet dann auch eine individuelle Förderung und Anpassung an der Stelle statt.“ (Interview 1_D_01).

Auch Tutorenprogramme kommen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler zum Einsatz. Durch die Begleitung jüngerer Schülerinnen und Schüler durch ältere Lernpaten, soll dies ein Kompetenzzugewinn auf beiden Seiten ermöglichen.

„Und das ist ein System, was auch von Schülern verwaltet wird und da ermöglichen wir Schülern halt auch dementsprechend – ich mein das ist jetzt, das ist vielleicht keine individuelle Förderung, aber ja, zu einem gewissen Grad schon, weil man ja auch lehren muss und das natürlich auch anspruchsvoll ist für die Lernpaten. Und Lernpaten betreuen dann andere Schüler aus unteren Jahrgangsstufen und dadurch, ja, da hat man halt, könnte man als individuelle Förderung betrachten.“ (Interview 2_M_02).

Als ein Ziel individueller Förderung und als Maßnahme zugleich kann hingegen das selbstständige Lernen und Arbeiten angesehen werden, welches bereits in Kapitel 2.4.2 erläutert wurde. Auch die Interviewpartner sehen in der Anleitung zum selbstständigen Lernen und Arbeiten gute Chancen, um den Unterricht und die Materialien

möglichst individuell zu gestalten. Der Prozess der Auswahl benötigter Hilfestellung obliegt hier in erster Linie den Schülerinnen und Schülern.

„Dann erstelle ich relativ viele eigene Materialien, wie mir die aus den Schulbüchern entweder nicht gefallen oder nicht tief genug gehen oder nicht auf meinen Unterricht passen, sodass ich auch gerne in den achten beziehungsweise dann eher in den neunten Klassen die so anrege, dass sie selbstständig arbeiten können, dass wir sagen „wir haben das und das Thema, dazu macht ihr das und das Experiment, ihr müsst das aber selber auswerten, ich habe euch verschiedenes Material mitgebracht, ihr könnt selber entscheiden, ob ihr den schwierigen Text nehmen möchtet oder den leichten Text nehmen möchtet oder ihr nehmt alle drei, wenn ihr es nicht verstanden habt.“ (Interview 1_Na_01).

Die Vielzahl an Maßnahmen, die an den Fallschulen eingesetzt werden, lassen sich noch durch Coaching und Beratungsprogramme ergänzen. Die Interviewpartner sehen in Lerncoachings, also auch in der Beratungsfunktion, Vorteile, um leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess zu unterstützen.

„Wir haben noch, also, wir haben diese Coaching-Programme, wo wir wirklich Schüler, die leistungsschwach sind oder andere Probleme haben, von einem Lehrer individuell eins zu eins betreut werden.“ (Interview 2_G_02).

„Der Anspruch ist ja tatsächlich individuelle Förderung, geschieht in jeder Stunde. Das geschieht im Rahmen von, das geschieht sicherlich auch in einem mir nicht bekannten Maß. Was viel geschieht, da bin ich mir sehr sicher, ist sehr viel kleine Beratung. Das ist so diese ganz kleine Unterstützung. In einer Pause, während der Unterrichtsstunde, während Kinder Gruppenarbeit machen, Partnerarbeit machen oder so, das geschieht vielfach auf ganz kleine Art und Weise.“ (Interview 1_G_01).

Diese Formen der Beratung werden von den schulischen Akteuren auch durchaus als eigene Aufgabe angesehen, die über den eigenen Unterricht hinausgeht.

„Dass man als Klassenleiter auf jeden Fall, das habe ich gerade heute Morgen noch gemacht, so eine Berater-Funktion auch hat und Schüler berät, individuell berät, wenn man sieht, dass da zum Beispiel fachübergreifende Schwächen sind.“ (Interview 2_E_01).

Neben der Beratung bei Lernprozessen und der Gestaltung dieser verweisen die Interviewpartner ebenso auf jegliche Formen von Feedback als Maßnahme zur individuellen Förderung. Die Schülerinnen und Schüler sollen der Aussage zufolge Rückmeldungen darüber erhalten, an welchen Stellen sie ansetzen müssen, um ihre Schwächen zu reduzieren. Diese Form des Feedbacks geht über eine Bezifferung der erbrachten Leistung hinaus und schließt auch eine gemeinsame Besprechung der Leistung nicht aus.

„Und natürlich macht das auch jeder Fachlehrer, indem er individuelle Rückmeldungen gibt an die Schüler. Das ist für mich auch eine Form der Förderung, dass ich, wenn ich, Beispiel, eine Mappe durchgucke, nicht nur einen Haken drunter mache oder ‚gut‘ oder eine Zensur drunter schreibe, sondern ganz konkret schreibe, was kann dieser Schüler verbessern und worauf muss er achten. Das ist für mich eine Form der individuellen Förderung und Rückmeldung und ihm dann auch Hinweise gebe und mit ihm bespreche, wie er das ändern kann, dass er da Fortschritte macht und sich verbessert.“ (Interview 1_E_01).

Forschungsfrage 1 c) Welche Herausforderung und Hinderungsgründe, bezogen auf den Inhalt der Innovation, sehen die schulischen Akteure?

Hinderungsgründe gegen die Umsetzung individueller Förderung, die sich auf den Inhaltsbereich der Innovation beziehen, werden seitens der befragten Personen nur in Bezug auf die ‚Unklarheit individueller Förderung‘ gesehen. Eine Kategorie, die somit aus dem Datenmaterial gewonnen werden konnte. Für die schulischen Akteure scheint es eine Herausforderung zu sein, einem Auftrag zu entsprechen, von dem ihnen die Inhalte nicht genau definiert und zudem keine richtungsweisenden Empfehlungen formuliert worden sind.

„Ja, es passt vielleicht auch, eine gewisse Akzeptanz erstmal, ne? Oder auch wissen, wie ich, ich glaube das ist das eigentliche Problem, dass viele Lehrer nicht wissen, was das eigentlich bedeutet, individuelle Förderung, und ich glaube, das ist das größte Problem, dass man gar nicht weiß, wie man das machen muss.“ (Interview 2_M_02).

„Nein, nein, das steht überall drin, aber das ist wirklich, das sind Worthülsen. Ich kenne niemanden, der das richtig umsetzt. Und ich finde, das ist ein ganz, ganz großes Defizit. Eigentlich ist das skandalös, dass das überall drin steht und nicht gemacht wird. Alle sagen immer: Wir wissen, wie es geht! Nein! Wir wissen nicht, wie es geht.“ (Interview 1_F_01).

7.2.2 Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Bereich ‚Struktur‘

Aus den Ergebnissen bisheriger Studien zur individuellen Förderung ließen sich bereits erste Rückschlüsse auf die Struktur-Dimension schließen und verschiedene Aspekte ableiten, die auf struktureller Ebene die Innovation kennzeichnen sollten (vgl. Kap. 3.2). Im Rahmen der vorgenommenen Analysen galt es zu prüfen, ob zum einen diese Elemente wie räumliche und personelle Ressourcen bestätigt werden können und zum anderen welche Vorteile sich insbesondere durch die Ganztagschulentwicklung ergeben. Daraus konnten sich folgende Forschungsfragen ableiten lassen, die nachfolgend durch die vorgenommenen Analysen beantwortet werden sollen.

2. Welche strukturellen Merkmale an gebundenen Ganztagschulen schätzen schulische Akteure als förderlich beziehungsweise hemmend in Bezug auf die Ausgestaltung der Innovation – individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern – ein?

- a) Welche strukturellen Bedingungen sollten allgemein an Schulen gegeben sein, damit Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden können?
- b) Welche Vorteile bietet explizit der gebundene Ganztag im Hinblick auf die Umsetzung dieser Innovation?
- c) Worin sehen schulische Akteure auf struktureller Ebene Hinderungsgründe, die die Realisierung individueller Förderung erschweren?

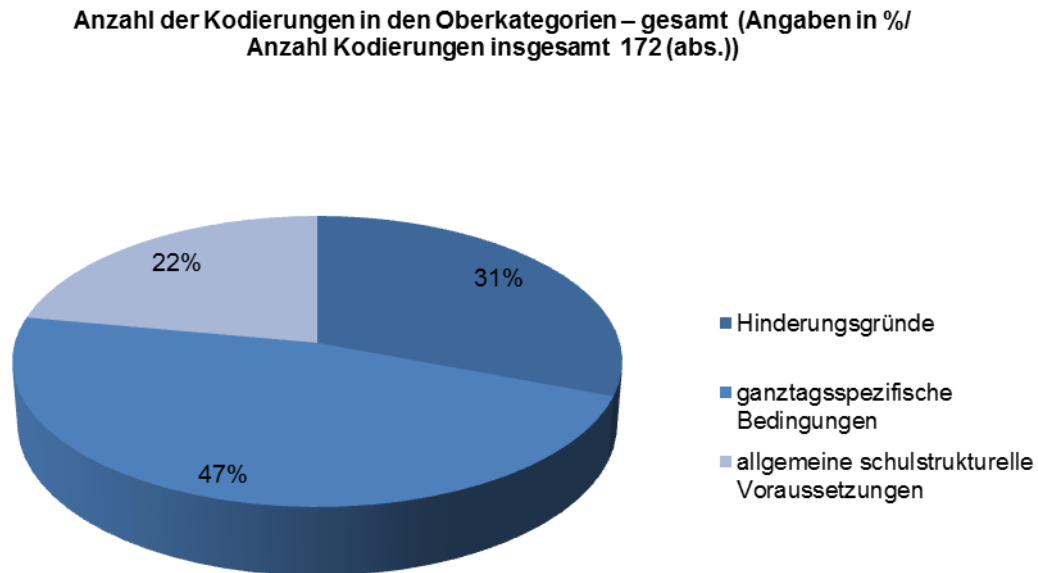
Tabelle 22 liefert einen Überblick über die Ober- und Unterkategorien, die deduktiv wie induktiv abgeleitet werden konnten und somit das Kategoriensystem für die nachfolgenden Analysen bilden.

Tabelle 22: Übersicht zu Ober- und Unterkategorien zum Bereich 'Struktur'

Dimension	Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II	
Struktur des Umfeldes der Innovation (Erläuterung: Diese Dimension erfasst alle Bedingungen des Umfeldes, in denen die Innovation (individuelle Förderung eingebettet ist. Hierunter fallen neben den Merkmalen des Ganztags auch die allgemeine Ausstattung der Schule.)	Ganztagspezifische Bedingungen	Rhythmisierung	Zeit für Fördermaßnahmen	
			Taktung Unterricht förderlich	
			Zeit für Lehrerkooperation	
			Zeit für Lehrer-Schüler-Beziehung	
		Räumliche Ressourcen für individuelle Förderung		
		Personelle Ressourcen für individuelle Förderung		
	Erweiterte Lernvarianten			
	Hinderungsgründe (Mesoebene/inerschulisch)	Zeitmangel		Für Kooperation
				Im Unterricht zur individuellen Förderung
				Für eigene Vorbereitung
			Fehlendes Fördermaterial	
			Zu kleine Räume	
	Hinderungsgründe (Makroebene/Kommune o. Land)	Taktung Ganztag unterbricht Lernen	Mangel an Fortbildungsmöglichkeiten	
			Überfüllter Lehrplan	
			Rahmenbedingungen allgemein	
			Mediale Ausstattung	
	Allgemeine schulstrukturelle Voraussetzungen für individuelle Förderung	Finanzielle Ressourcen		
			Räumliche Ressourcen	
			Personelle Ressourcen	
			Zeitliche Ressourcen	Für Förderung in Angeboten Für kollegiale Kooperation
		Klassengröße		
		G8		
		Ausstattung Fördermaterialien		
Strukturelle Bedingungen allgemein				

Zur Veranschaulichung, wie sich die Kodierungen auf die Oberkategorien verteilen, sind der Abbildung 33 die prozentualen Verteilungen zu entnehmen.

Abbildung 33: Verteilung der Kodierungen zu den Oberkategorien der Dimension 'Struktur'



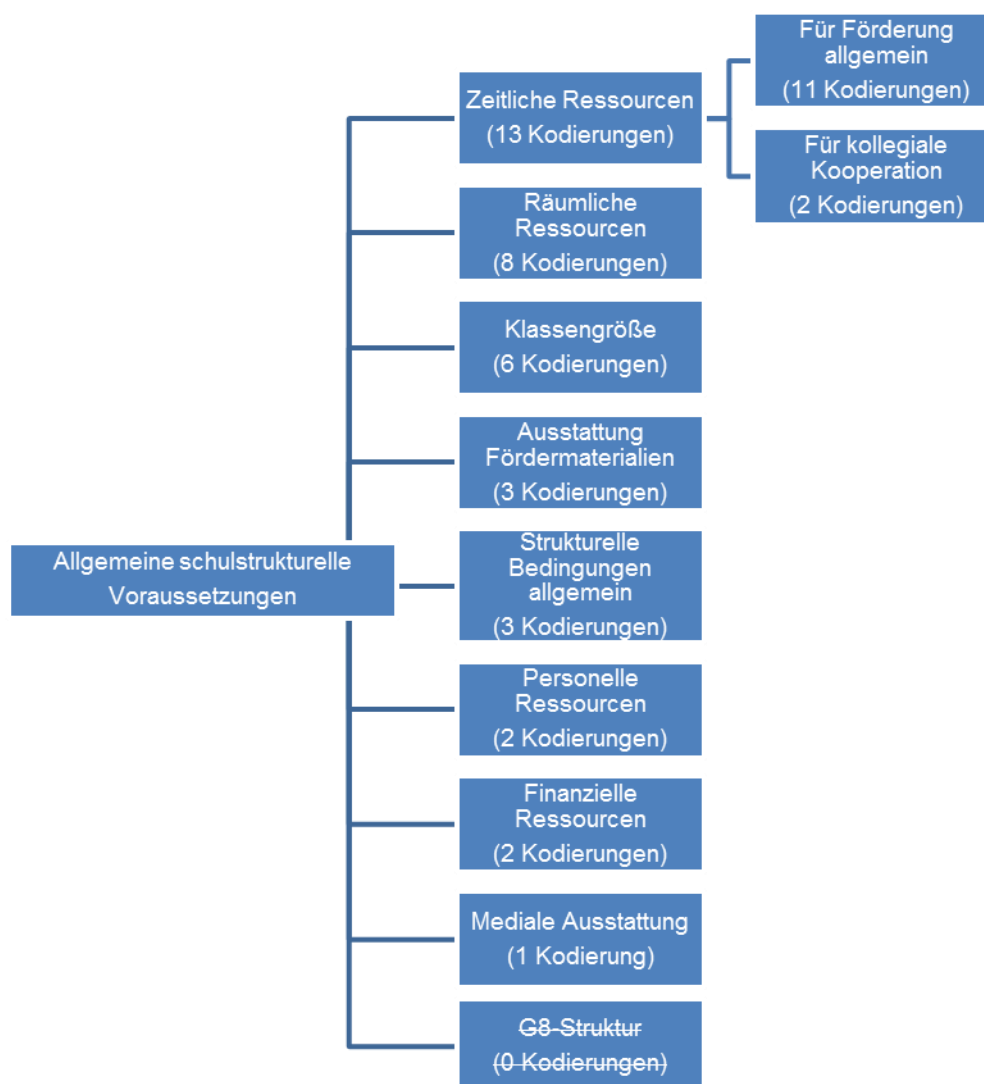
„Hinderungsgründe“ auf struktureller Ebene, die seitens der Befragten benannt wurden, bilden für diese Dimension in den Oberkategorien 31 Prozent aller Kodierungen (53 Kodierungen absolut). Mit 47 Prozent aller Kodierungen, welches einer absoluten Anzahl von 81 entspricht, bildet der Bereich der „ganztagspezifischen Bedingungen“ den größten Anteil der Kodierungen. Mit 38 Kodierungen (22 Prozent) ist der Bereich der „allgemeinen schulstrukturellen Voraussetzungen“ zu nennen. Die Verteilung auf die Oberkategorien können zunächst als Bestätigung der strukturellen Ebene der Innovation angesehen werden. Die Teilforschungsfragen dienen letztlich dazu, inhaltliche Antworten zu geben, welche strukturellen Voraussetzungen für die Innovation der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern gegeben sein sollten.

Forschungsfrage 2a) Welche strukturellen Bedingungen sollten allgemein an Schulen gegeben sein, damit Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden können?

Die erste Teilforschungsfrage zum Bereich „Struktur“ geht insbesondere der Frage nach, welche strukturellen Bedingungen allgemein an Schulen gegeben sein sollten, damit Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden können. Der Ganztagsbe-

zug kommt bei dieser Fragestellung nicht explizit zum Tragen, da hier zunächst Grundbedingungen zu erfassen sind, unabhängig von der Schulform. Wie unterschiedliche Studien belegen konnten, sind strukturelle Bedingungen wie ‚zeitliche Ressourcen‘, ‚räumliche Ressourcen‘, ‚personelle Ressourcen‘ und die ‚Klassengröße‘ wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung individueller Förderung. Zumeist wurden diese Indikatoren in den Ergebnissen bekannter Studien wie bei Kunze und Solzbacher (2009) als bisherige Hinderungsgründe benannt. Diese deduktiv gewonnenen Kategorien wurden demzufolge in das Kategoriensystem überführt und durch weitere Subkategorien wie die ‚Ausstattung mit Fördermaterialien‘, ‚finanzielle Ressourcen‘ und die ‚mediale Ausstattung‘ ergänzt. Einzig die Kategorie ‚G8-Struktur‘, welche aus bisherigen theoretischen Ausführungen als Bedingung zur individuellen Förderung gehandelt wird, konnte aus dem Datenmaterial nicht bestätigt werden. Eine Übersicht über die Ober- und Subkategorien sowie die Anzahl der Kodierungen in den jeweiligen Kategorien bietet die nachfolgende Abbildung (34).

Abbildung 34: Oberkategorie 'Allgemeine schulstrukturelle Voraussetzungen' – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Wie auch bei den Kodierungen zuvor, lassen sich aufgrund der Anzahl der Kodierungen keine Aussagen über eine Gewichtung dieser treffen. Die Übersicht über die Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien dient vornehmlich der Bestätigung der Subkategorien und liefert zudem Erkenntnisse darüber, welche Kategorien, die deduktiv gebildet wurden, nicht durch das Datenmaterial bestätigt werden konnten.

So stellen unter anderem ‚Zeitliche Ressourcen‘ den Aussagen der Befragten zufolge eine Voraussetzung auf struktureller Ebene dar, damit eine individuelle Förderung erfolgen kann. Differenziert wird hierbei seitens der Befragten jedoch in Zeitressourcen für die Förderung allgemein und in Zeit für die kollegiale Kooperation. Unter Zeitressourcen für die Förderung allgemein sind Aussagen gefasst, die den Faktor Zeit allgemein aufnehmen und ihn als Voraussetzung zur Förderung festsetzen, wie folgender Textauszug verdeutlicht.

„Wichtige Voraussetzung in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung sind Offenheit und Zeit. Ich glaube, das ist so das. Man braucht einfach, man muss erst mal offen sein, und dann ist das natürlich ein total großer Zeitfaktor.“ (Interview 1_M_01).

Darüber hinaus muss nach Ansicht der Befragten auch Zeit zur Verfügung stehen, damit kollegiale Kooperationen entstehen und gemeinsam Konzepte zur individuellen Förderung erarbeitet werden können.

„Ich halte die [individuelle Förderung] für möglich, wenn uns diese zeitlichen Ressourcen zur Entlastung gegeben werden und wir dann als Kollegen miteinander beraten können und besser Konzepte erarbeiten können.“ (Interview 2_M/E_02).

Doch nicht nur Zeit, sondern auch räumliche Ressourcen werden als Bedingungen zur individuellen Förderung benannt.

„Über räumliche Situationen können wir hier uns jetzt dadurch, dass diese Schule hier ja sozusagen auf den Ganzttag ausgerichtet gebaut wurde, nicht beschweren, die sind aber natürlich absoluter Bedingungsfaktor.“ (Interview 1_D_01).

Die schulischen Akteure geben an, dass Klassenräume eine gewisse Größe benötigen, um unterschiedliche Lernarrangements umsetzen zu können und zusätzliche Räume von Vorteil sein können, um Lernsituationen zu entzerren.

„Ja, wir müssen natürlich ausreichend große Klassen haben, also bei einer Gruppenarbeit bringt es wenig, wenn der Klassenraum so klein ist, dass man noch nicht mal Gruppentische stellen kann.“ (Interview 1_Na_01).

„Wir brauchen unbedingt Gruppenräume, das heißt, dass ich sie auch mal auslagern kann oder, ja früher hatten wir das halt, auf dem Flur, jetzt haben wir mittlerweile einen eigenen Raum, finde ich sehr schön, sowas muss beachtet werden.“ (Interview 1_Na_01).

Raumgröße und Anzahl der Räume werden als unterstützende Strukturelemente angeführt, auch die Klassengröße wird in diesem Zusammenhang von den befragten Personen benannt und bestätigen somit Erkenntnisse aus anderen Studien (vgl. Solzbacher, 2009).

„Mit kleinen Gruppen, wo man dann natürlich auch viel besser individuell fördern kann, weil man ja nur noch so 10 bis 12 Leute da sitzen hat und dann wirklich auf den Einzelnen eingehen kann.“ (Interview 1_D_01).

Erst Erfahrungen mit kleineren Gruppenkonstellationen sorgen dafür, dass die Arbeit in kleineren Schülergruppen effektiver wahrgenommen wird, wie nachfolgendes Unterrichtsbeispiel aus den Interviews darlegt.

„Oder letztem Freitag, nachdem die Hälfte der Schüler nicht erschienen ist wegen dem Orkan, hatte ich 15 Leute in meiner achten Klasse. Da konnte ich dann eine Reaktionsgleichung vom Wasser, anstatt in einer Doppelstunde in 45 Minuten mit jedem besprechen, weil ich nicht so viel rumgehen musste und jeden einzelnen vielleicht nochmal helfen musste. Das wär natürlich auch praktisch, also kleinere Klassen, würde ich auch bevorzugen (lacht).“ (Interview 1_Na_01).

Die Schulausstattung mit entsprechenden Fördermaterialien ist den Aussagen zufolge ein weiterer Aspekt, der die individuelle Förderung unterstützen kann. Wie genau die Ausstattung mit Materialien aussehen soll, ist den Aussagen nicht zu entnehmen. Es wird hingegen allgemein von einer materiellen Ausstattung gesprochen, wie der nachfolgende Auszug aus den Interviews verdeutlicht.

„Die drei wichtigsten Elemente individueller Förderung sind Diagnose, Motivation, ja, und die grundsätzlichen Rahmenbedingungen, also Material und so weiter.“ (Interview 1_D_01).

In den Interviews wurden auch die strukturellen Bedingungen allgemein angesprochen, ohne eine Konkretisierung dieser vorzunehmen. Die Befragten sprechen von einer Struktur, die zur Förderung gegeben sein sollte.

„Ich halte die individuelle für möglich wenn, ja, kann man wieder so einen lapidaren Satz sagen, wenn die Strukturen und das Personal, Ja, schon, wenn entsprechende Rahmenbedingungen, Strukturen vorhanden sind.“ (Interview 1_E_01).

Dieser Auszug aus den Interviews führt jedoch nicht nur allgemeine Strukturen als Bedingung an, sondern es wird zugleich auch auf personelle Strukturen verwiesen, die gegeben sein sollten, damit eine individuelle Förderung möglich ist. Neben räumlichen und personellen Ressourcen werden auch finanzielle Ressourcen angeführt, die dann für Investitionen in entsprechendes Material genutzt werden können.

„Wir haben mit Ganz In-Geldern Material des Verlages aufkaufen können, was ein solches Arbeiten ermöglicht, und es ist eine große Erleichterung für die Kolleginnen und Kollegen, weil sie nicht alles selber neu erfinden müssen.“ (Interview 1_G_01).

Auch die mediale Ausstattung an den Schulen wird im Kontext der Voraussetzungen zur individuellen Förderung angesprochen.

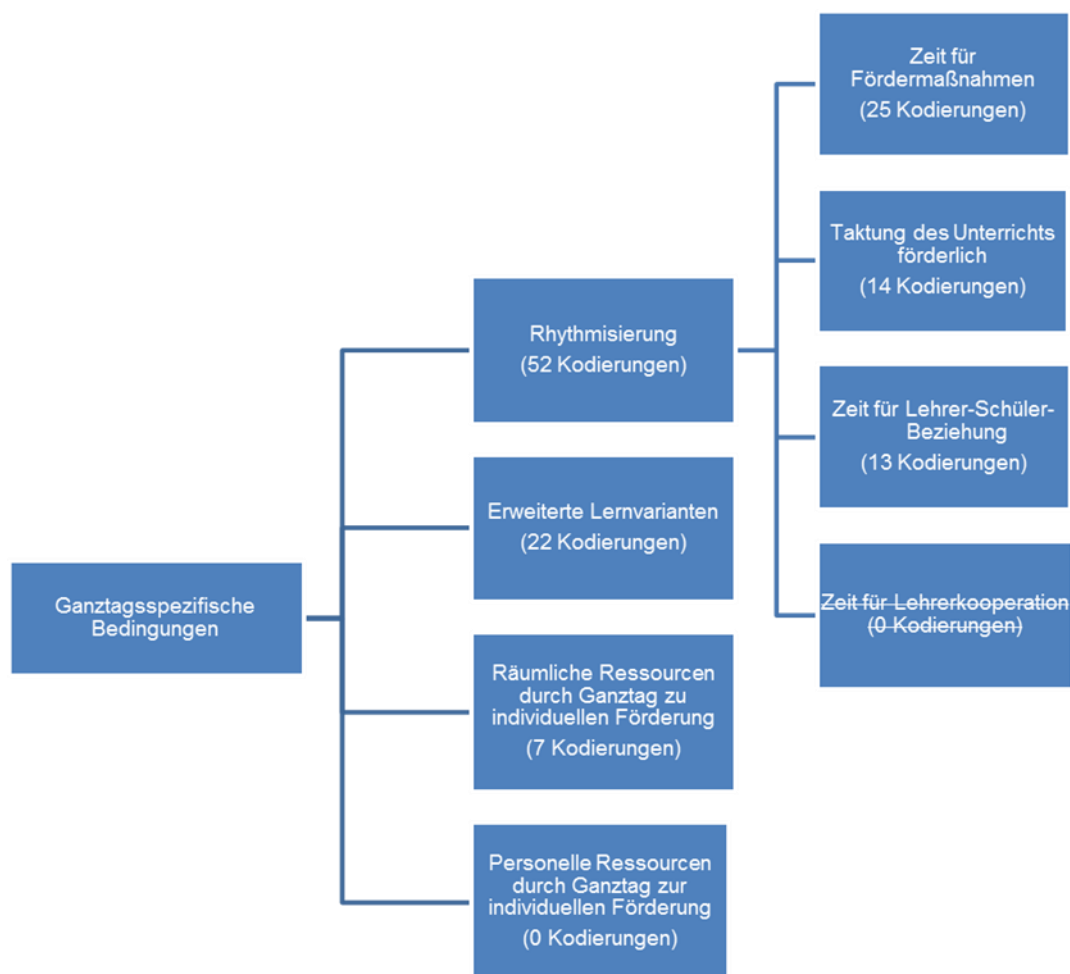
„Ich brauche das dementsprechende Equipment [zur Förderung], das heißt ich muss in jedem Raum eine Tafel, einen Overheadprojektor, wenn nicht sogar eine Dokumentenkammer mal vorfinden habe, damit ich die zielgerichtet einsetzen kann.“ (Interview 1_Na_01).

Die hier aufgeführten Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertungen konnten Bedingungen auf struktureller Ebene hervorbringen, die allgemein an Schulen nach Ansicht schulischer Akteure gegeben sein sollten, damit dem Auftrag einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprochen werden kann. Aus den theoretischen Ausführungen und empirischen Befunden zur individuellen Förderung ist bekannt, dass insbesondere strukturelle Merkmale für die Gestaltung des Ganztags weitere Vorteile zur individuellen Förderung bieten, weshalb sich die zweite Teilforschungsfrage zu dieser Dimension diesen (suggerierten) Vorteilen widmet.

Forschungsfrage 2b) Welche Vorteile bietet explizit der gebundene Ganztag im Hinblick auf die Umsetzung dieser Innovation?

Viele Hinderungsgründe für die Umsetzung der individuellen Förderung von Schülern, die aus anderen Studien bekannt sind, könnten durch den Umbau zu ganztägigen Schulformaten abgebaut werden, da es sich hierbei zumeist um spezifische Elemente des Ganztags handelt. So ist zum Beispiel unter anderem aus der Studie von Kunze und Solzbacher (2009) bekannt, dass in zu wenig Personal, mangelnden zeitlichen und finanziellen Ressourcen Aspekte gesehen werden, die eine individuelle Förderung von Schülern bislang erschweren oder gar verhindern. Genau diese Elemente sind zentrale Stellschrauben des Ganztags, sodass die Frage naheliegt, ob in einer zeitlichen Erweiterung und beispielsweise dem Ausbau zeitlicher Ressourcen für die Realisierung der individuellen Förderung Vorteile gesehen werden. Abbildung 35 liefert einen Überblick zu der Oberkategorie ‚Ganztagspezifische Bedingungen‘ und den Verteilungen der Kodierungen in den entsprechenden Subkategorien. Wie bereits Tabelle 22 entnommen werden konnte, handelt es sich bei den Subkategorien 1. Ordnung um deduktiv gewonnene Kategorien, die auf dieser Ebene durch keine induktiv gewonnenen ergänzt werden konnten. Lediglich im Hinblick auf die Subkategorie ‚Rhythmisierung‘ konnten auf einer weiteren Ebene die induktiv gewonnenen Kategorien ‚Zeit für Fördermaßnahmen‘, ‚Taktung des Unterrichts förderlich‘, ‚Zeit für Lehrer-Schüler-Beziehung‘ hinzugefügt werden. Die deduktiv abgeleitete Subkategorie ‚Zeit für Lehrerkooperation‘ konnte im Zuge der Analyse des Datenmaterials nicht bestätigt werden.

Abbildung 35: Oberkategorie 'Ganztagsspezifische Bedingungen' – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Ganztagsspezifische Bedingungen

Ganztagsschulen haben unter anderem aufgrund der zeitlichen Erweiterung (vgl. Kap. 4) vielfältige Möglichkeiten der Rhythmisierung. In ihr sehen die befragten Akteure Vorteile im Hinblick auf die individuelle Förderung, da mehr Zeit für Fördermaßnahmen durch den Ganztag zur Verfügung steht, wie folgende Zitate darlegen und dabei auch konkretisieren, für welche Aspekte mehr zeitliche Ressourcen entstehen.

„Das hat das schon ergeben mit dem Ganztag. Dass wir da einfach ein bisschen mehr Zeit haben, das anders planen konnten, ein bisschen auch Auslagern vielleicht aus dem normalen Unterricht.“ (Interview 1_M_01).

„Also, wir haben natürlich viel mehr Möglichkeiten durch die Zeit, die wir zur Verfügung haben und auch, wir hätten auch mehr Möglichkeiten, denk ich, Schüler zu beobachten, zu begleiten und so.“ (Interview 1_F_01).

„Ich kann es nur sagen, wie ich es jetzt so erlebe, das ist ja auch das interessantere, wie man es im Alltag erlebt. Ich finde es eigentlich sehr positiv, weil ich

einfach jetzt dadurch auch mehr Zeit habe, ich sag mal so, ein Unterricht wie naturwissenschaftlicher Unterricht, wie Biologie, auch mal zwischendurch jetzt Zeiten zu nehmen, wenn die Schüler eine Arbeitsphase haben oder eine Gruppenarbeit haben und dann wirklich mal in Ruhe herum zu gehen und nicht durch zu hechten, wie wenn man nur 45 Minuten zur Verfügung hat.“ (Interview 1_E_01).

Den Interviewauszügen zufolge ergeben sich durch den Ganzttag und der damit verbundenen zeitlichen Erweiterung Möglichkeiten der Auslagerung von Fördermaßnahmen und Zeitfenstern zur Förderung. Zudem sehen die befragten Akteure Vorteile in der Veränderung der Unterrichtstaktung.

„Ja, dadurch, dass ich jetzt mehr Zeit auch habe für die Schüler mit diesem, also, dieser Stundentaktung, würde ich klar von Vorteil sehen, dass ich mich halt besser auf die einlassen kann, weil wir mehr Zeit dafür haben.“ (Interview 1_Na_01).

Insbesondere die Taktung von 90 Minuten Unterrichtszeit sehen die Befragten in Bezug auf die individuelle Förderung als förderlich an.

„Außerdem ist es natürlich so, dass diese, das was immer mitschwingt bei Ganzttag, ist die Hausaufgabendiskussion, und da sind dann 90 Minuten auch effektiver, weil dieses gewisse Maß an, na, ich nenne es jetzt mal salopp Verplemperung der Zeit, ist ja pro Stunde oder Stundenblock sozusagen immer das gleiche, ne, wenn ich 10 Minuten von meiner 45 Minuten-Stunde durch irgendetwas Organisatorisches oder bis die Kids zur Ruhe gekommen sind oder was auch immer, verplempert habe, das sind bei 90 Minuten auch 10 Minuten sozusagen, dieses Anfang-und-Ende-Ding.“ (Interview 1_D_01).

Zugleich wird in den Interviews betont, dass eine Veränderung der Unterrichtstaktung auch mit einer Veränderung des Unterrichts einhergehen sollte, damit zudem Möglichkeiten zur Förderung entstehen.

„Kein Mensch kann 90 Minuten alten Unterricht machen, sondern man muss mit, man muss immer wieder wechseln zwischen gemeinsamen Arbeiten und individualisierendem Arbeiten, Stillarbeitsphasen, Partnerarbeitsphasen, Gruppenarbeitsphasen und so, und das ist die Chance. Also, da bietet diese Doppelstundenorientierung für uns eine ganz große Chance. Das ist richtig toll.“ (Interview 1_G_01).

Neben dem Wechsel von Unterrichtsgestaltungselementen bietet der erweiterte zeitliche Rahmen auch Zeitkapazitäten für die Schüler-Lehrer-Beziehung, die nach Hattie (2009) als wichtiger einflussnehmender Faktor auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern bewertet wird.

„Ganztag bedeutet, dass ich die Möglichkeiten habe, die Schüler besser kennen zu lernen und das zu berücksichtigen, um sie individuell fördern zu können.“ (Interview 2_M/E_02).

Die Zeit, die den schulischen Akteuren durch die ganztägige Schulstruktur zur Verfügung steht, nehmen sie sich, um Schülerinnen und Schüler näher kennen zu lernen und so auch die Förderung besser abstimmen zu können.

„Ich finde auch, dass man die Schüler (.) vielleicht tatsächlich noch ein bisschen dadurch, dass man eben auch, ja, an unserer Schule Ateliers [Anmerkung: spezielles Element des Ganztags] hat, dass man die noch als Person ganzheitlicher kennenlernt oder zumindestens die Möglichkeiten hat, wenn man sich entsprechend kommuniziert und austauscht.“ (Interview 1_E_01).

Vor allem die Möglichkeit, Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern führen zu können und die Zeit zu haben, mit ihnen individuelle Lernwege zu erarbeiten, wird von den Befragten hervorgehoben, wie nachfolgende Kodierung zu dieser Subkategorie deutlich werden lässt.

„Dass man sich dann auch, wenn man donnerstags die Lernstunde zum Beispiel hat, sich dem, der Probleme mit Leseverstehen hat, zu greifen sozusagen und sich mal kurz mit ihm hin zu setzen und mit ihm, was weiß ich, mal 10 Minuten irgendwie eine Taktik durchzusprechen oder, oder Übungen zu machen, und häufig geht das ja auch über Einzelgespräche, den Schüler auch einfach zu motivieren und da ist natürlich der Ganztag ganz hervorragend, weil er immer wieder Räume bietet, um mit Schülern wirklich zu sprechen. Sei es in der Mittagspause, sei es in Lernstunden, sei es in so projektorientierten oder in Fit-Kursen. Da gibt es natürlich immer wieder Möglichkeiten, um mit dem Schüler wirklich auch einzeln zu sprechen, was ja, was vorher teilweise ja nicht möglich war.“ (Interview 1_D_01).

Bereits in diesem Interviewauszug wird deutlich, dass durch den Ganztag nicht nur Zeitfenster geschaffen werden, sondern auch vielfältige Lerngelegenheiten entstehen. Ein Ziel, welches indirekt mit dem Ganztagsschulaausbau formuliert wurde und vor diesem Hintergrund eine weitere Subkategorie des Kategoriensystems bildet. Erweiterte Lernvarianten ergeben sich dabei den Interviewaussagen zufolge unter anderem durch die zeitliche Erweiterung.

„Wir haben da also eine extra Stunde, für die ich mich einsetzen muss, damit sie so genutzt wird, und diese Stunde soll sozusagen der Stein sein, den man ins Wasser wirft, um dann eine Bewegung zu erreichen. Also, damit sollen Kolleginnen und Kollegen auch stärker dann in die Lage versetzt werden, im normalen Unterricht differenzierend zu arbeiten.“ (Interview 1_G_01).

Im Ziel dieser Bemühungen steht das differenzierte Arbeiten, welches bereits im Zuge der Analysen des Inhaltsbereiches bestätigt werden konnte. Darüber hinaus soll den Schülerinnen und Schülern ein anregungsreicher Kontext geboten werden, wie folgender Interviewauszug belegt.

„Wenn man in einer drei-Zimmer-Wohnung lebt, dann hat man keinen Bastelkeller, wo Holz liegt und wo ich bohren kann und so, und da hat man, da spielt man nicht mehr viel, sondern da bleibt dann wirklich nur noch der Bildschirm in irgendeiner Form, und hier können wir den Kindern viele Anregungen geben, unterschiedliche Dinge zu tun, und das betrifft tatsächlich vor allem die Kinder aus den bildungsfernen Familien, aber es betrifft alle.“ (Interview 1_G_01).

Anregungen bieten und Lernen unterstützen, wenn der sozioökonomische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler eine gezielte Förderung erschwert, wird in dieser Kodierung betont. Wie genau erweiterte Lernvarianten aussehen können, wird durch folgende Kodierung deutlich.

„Also, ich denke schon, einfach wenn man so vergleicht, dadurch, dass wir halt ja vieles in die Schule lagern und aus den Elternhäusern raus, dass wir das dann beaufsichtigen und das Selbstlernzentrum, was wir ja hier auch haben, und durch die, dass man dann wirklich guckt: Okay, die Fit-Gruppen, dass da wirklich individuell geguckt wird für einzelne Fächer oder die Plus-Stunden, die wir dann haben, ab Klasse sieben glaube ich oder vielleicht auch erst ab acht, dass man da dann also wirklich eine zusätzliche Stunde hat. Die haben ja andere Schulen nicht, dass man also wirklich in der Schule auch üben kann und in der Schule auch möglicherweise Lücken füllen kann, die sonst ja zuhause gemacht werden müssen mit Eltern, Nachhilfelehrern und so weiter. Das, glaube ich, ist schon ein Vorteil, dass wir das hier haben.“ (Interview 1_M_01).

Zusätzliche Stunden, Förderkurse, Stunden zum Üben und Vertiefen sind nur ein paar Beispiele, welche Lernvarianten durch den Ganzttag entstehen können und in denen die Interviewpartner Vorteile gegenüber halbtägig organisierten Schulformaten sehen. Doch nicht nur zeitliche Ressourcen werden als Vorteil des Ganzttagsschulbaus gehandelt, auch räumliche Ressourcen sollen das Spektrum an Vorteilen durch den Umbau von Schulen zu Ganzttagsschulen erweitern.

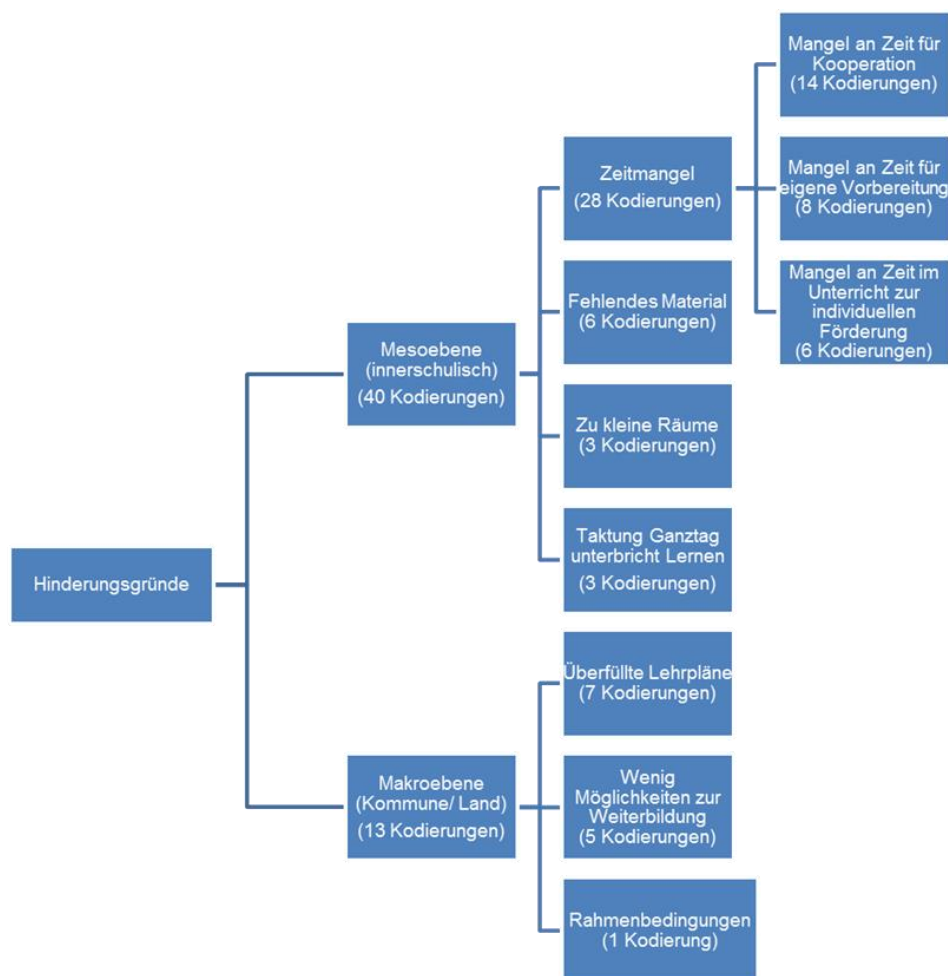
„Über räumliche Situationen können wir hier uns jetzt dadurch, dass diese Schule hier ja sozusagen auf den Ganzttag ausgerichtet gebaut wurde, nicht beschweren, die sind aber natürlich absoluter Bedingungsfaktor.“ (Interview 1_D_01).

Ein ebenfalls strukturelles Element des Ganztags, welches auch die Interviewpartner als Spezifikum und Unterstützung bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern konstatieren.

Forschungsfrage 2c) Worin sehen schulische Akteure auf struktureller Ebene Hinderungsgründe, die die Realisierung individueller Förderung erschweren?

Bisherige Hinderungsgründe gegen die Umsetzung individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern sind insbesondere auf struktureller Ebene anzusiedeln (vgl. Kap. 3). Auch die Interviewpartner verweisen auf strukturelle Faktoren, die die individuelle Förderung erschweren oder gar verhindern können. Abbildung 36 veranschaulicht neben der Benennung der Ober- und Subkategorien auch die Verteilung der Kodierungen auf die jeweiligen Kategorien.

Abbildung 36: Oberkategorie 'Hinderungsgründe' – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Wie auch bereits bei der Erläuterung der Analysen zuvor, dient die Nennung der absoluten Kodierungen nur der Bestätigung der Ober- und Subkategorien, lässt jedoch keine Schlüsse auf eine Wertigkeit der einzelnen Kategorien zu. Der besseren Nachvollziehbarkeit und dem Aspekt der Vereinheitlichung folgend, werden auch die Ergebnisse der Inhaltsanalyse mit der Anzahl der Kodierungen absteigend berichtet. Dem Kategoriensystem zufolge unterteilen sich die Hinderungsgründe in die Meso- und Makro-

ebene des Schul- und Bildungssystems. Mit Blick auf die Analysen und die Anzahl der Kodierungen kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die meisten Kodierungen, die auf Hinderungsgründe ausgerichtet sind, auf der innerschulischen Ebene zu verorten sind, sodass die Ergebnisse der Analysen zu dieser Subkategorie zuerst berichtet werden. Anschließend werden die Analysen zu den Hinderungsgründen, die auf der Makroebene angesiedelt wurden, dargelegt.

Hinderungsgründe Mesoebene

Unabhängig vom Schulformat ist nach Aussagen der Interviewpartner auf innerschulischer Ebene der Mangel an zeitlichen Ressourcen für die Realisierung individueller Förderung ein Hinderungsgrund. Die Analysen zeigen für diesen Bereich ähnliche Ergebnisse, wie bereits andere Studien hervorbringen konnten. So wird auch ein Mangel an Zeit für die kollegiale Kooperation festgestellt, die im Kontext individueller Förderung wichtig erscheint.

„Also, das meine ich so mit diesem pädagogischem Bereich, so der Förderung, dass man sich als Team, alle die diesen Schüler kennen, mal zusammensetzen, kurz austauschen und sagen "Es geht nicht um die einzelnen Noten in Mathe und Englisch, sondern es geht darum, wie können wir diesen Schüler wieder ein bisschen in so ein konzentrierteres Arbeitsverhalten kriegen oder überhaupt in ein Arbeitsverhalten kriegen" Und das finde ich schon schwierig, hier bei uns am Gymnasium. Man kann den einen Kollegen mal in der Mittagspause ansprechen, den nächsten trifft man mal auf dem Nachhauseweg. Aber das ist dann immer so ein Stückwerk, ne.“ (Interview 1_E_01).

Förderung wird hier als gemeinsame Aufgabe verstanden, für die der gemeinsame Austausch wichtig erscheint, aber selbst im gebundenen Ganztag aus zeitlichen Gründen nicht immer umzusetzen ist. Nachfolgender Interviewauszug zu dieser Kategorie konkretisiert die Zeitproblematik, indem zusätzlich darauf hingewiesen wird, dass durch die vielen Aufgaben im Lehreralltag keine Zeitressourcen für einen gemeinsamen Austausch zur Verfügung stehen und auch durch den Ganztag bislang noch nicht genügend Zeitfenster geschaffen werden konnten.

„Und es wäre, wie schon gesagt, noch schöner, man setzt sich einmal kurz zusammen aber das ist ja alles, sowas ist nicht vorgesehen im Schulalltag und alle sind ja randvoll. Also, ich habe jetzt keine volle Stelle, aber viele Kollegen, die volle Stellen machen, sind randvoll mit Aufgaben, die rennen von hier nach da und (.) ja. Also, das ist halt die Frage, ob man sowas auch integrieren könnte in so einem Ganztag, dass man das ab und zu mal hat, ne. Dass da Platz geschaffen wird für so eine Teambesprechung.“ (Interview 1_E_01).

Doch Zeit scheint nicht nur für den gemeinsamen Austausch zu fehlen, auch für die eigene Vorbereitung auf die individuelle Förderung mangelt es an entsprechenden Freiräumen und Zeitfenstern.

„Erstmal tatsächlich zu erkennen, an welcher Stelle man individuell fördern muss, wo es Sinn macht, und eine Herausforderung ist die Zeit. Das ist einfach so. Also, bei dem Ganzen, was drum herum noch so einfach anliegt, wenn man individuelle Förderung richtig ernst nimmt und richtig wirklich umsetzen will, dann kostet das ja schon, die Entwicklung, unheimlich viel Zeit.“ (Interview 1_M_01).

Die Interviewpartner sehen durch ihr Arbeitspensum keine Möglichkeiten, weder bei der Erstellung von Konzepten noch auf Aspekte der individuellen Förderung eingehen zu können.

„Ja, im Grunde genommen auch der Zeitaspekt. Also, wenn man so die Woche sich anguckt, mit vollem Stundenplan, mit Klausuren, mit, wenn man sich dann noch engagiert woanders, auch in unterschiedlichen Arbeitsgruppen in der Schule, plus, wenn man Klassenleitung ist und irgendwann möchte man vielleicht auch mal Freizeit haben, dann ist das einfach die Zeit. Das heißt, da weiß man einfach, man schafft es nicht, für 25,5 Stunden für jede Stunde individuelle Förderung – das geht nicht.“ (Interview 1_M_01).

Der Mangel an Zeit für die eigene Ausgestaltung dieser Forderung wird sogar als „Haupthinderungsgrund“ (Interview 2_D_02) gesehen, der nach Angaben der befragten Akteure

„dafür auch wahrscheinlich sorgt, dass bei vielen Kollegen trotz der Bereitschaft, die erstmal da ist, das irgendwann wieder einschlafen wird, weil das schlicht und ergreifend so in der Form irgendwo nicht zu bewältigen ist. Man bräuchte einfach dann mehr Zeit dafür für das Ganze.“ (Interview 2_D_02).

Auch der Mangel an Zeit im Unterricht wird als Hinderungsgrund angeführt. Die vorherigen Auswertungen konnten bereits zeigen, dass in der Taktung des Ganztags Vorteile gesehen werden und eine 90-minütige Unterrichtsgestaltung positiv für eine individuelle Förderung gewertet wird. Demzufolge ist es nicht widersprüchlich, dass das Personal an Ganztagschulen insbesondere in 45-Minuten Taktungen keine Möglichkeiten zur individuellen Förderung sieht.

„Und ich glaube, dass da so ein bisschen dieser 45 Minuten Zeitstress ansonsten das auch erschwert, da ist man, man hat seinen Unterrichtsstoff, den man irgendwie schaffen will in der Zeit, und man hat wenig Zeit so für Diagnose und Beratung in so einem eng getakteten Zeitfenster von 45 Minuten.“ (Interview 1_E_01).

Eine weitere Kategorie, die induktiv gewonnen werden konnte, stellt die Problematik der Stundentaktung heraus. Während zwar in der Taktung des Ganztags und der Erweiterung der Stundenzahl Vorteile für die individuelle Förderung und in 45-Minuten Taktungen hinderliche Rahmenbedingungen, wie vorherige Kodierung aufzeigt, gesehen werden, konnte bei der Analyse des Datenmaterials aber auch die Kategorie ‚Taktung unterbricht Lernen‘ aufgenommen werden. 90 Minuten Unterricht können zwar Vorteile bieten, es wird aber zugleich auf die Schwierigkeit hingewiesen, dass zu lange Unterrichtszeiten für die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler hinderlich sein und Förderphasen dadurch nur bedingt zum gewünschten Ziel führen können.

„Und das finde ich schon problematisch mit dieser, mit diesen eineinhalb Stunden. Grundsätzlich hatte ich schon erhofft, dass man irgendwie dann so diese Übungsphasen auch länger machen kann, ohne Unterbrechung. Aber im Schulalltag zeigt einfach, dass dann durch unterschiedliche Faktoren, auch der Spannungsbogen einfach bei den Schülern, die Aufnahmefähigkeit, die ist gar nicht eineinhalb Stunden häufig.“ (Interview 1_M_01).

Ein weiterer Faktor, der die individuelle Förderung erschweren kann, ist ein Mangel an entsprechendem Material, welcher durch die folgenden Kodierungen in dieser Kategorie bestätigt werden kann.

„Dann bräuchten wir entsprechendes Material, das uns auch zur Verfügung gestellt wird, weil es utopisch ist, dass wir das selber herstellen. Also, da müssten dann die Verlage vielleicht noch mehr in die Hufe kommen.“ (Interview 1_F_01).

Hier spielt der zeitliche Faktor eine weitere entscheidende Rolle, da eben auch für die Erstellung geeigneter Materialien nicht genügend Zeit zur Verfügung steht und die seitens der Verlage zur Verfügung stehenden Produkte nicht den Vorstellungen der Lehrkräfte entsprechen.

„Das Material der individuellen Förderung das reine Lernmaterial, das gibt es zwar von Verlagen, gibt es eine Menge, aber es ist meines Erachtens noch nicht so aufgebaut, dass ich wirklich stark binnendifferenziert arbeiten kann und (.) genug als Lehrer in der Hinterhand habe, um zu sagen, pass auf, arbeite doch mal an diesem und jenem.“ (Interview 2_SL_02).

Neben Zeit und fehlendem Material ist auch ein Mangel an räumlichen Ressourcen auf innerschulischer Ebene für die individuelle Förderung ein erschwerender Aspekt. Trotz des Ganztags, durch den räumliche Ressourcen entstehen sollen, sind die Möglichkeiten noch nicht ausgeschöpft, wie folgende Kodierung in dieser Kategorie verdeutlicht.

„Und das Ganze umsetzen, dafür bräuchten wir, glaube ich, auch mehr räumliche Möglichkeiten, weil wir hier so gut wie keine Differenzierungsräume über-

haupt zur Verfügung haben. Sobald man die irgendwie in Gruppen arbeiten lässt, wenn ich mal versuche, die irgendwie so nach Geschwindigkeiten zu sortieren, dann bräuchte ich eigentlich auch unterschiedliche Räume, habe ich auch nicht.“ (Interview 1_F_01).

Hinderungsgründe Makroebene (Kommune, Land)

Hinderungsgründe struktureller Art werden nicht nur auf innerschulischer Ebene gesehen, sondern auch auf der Makroebene von Schule, unter die sich Vorgaben durch Land und Kommunen subsumieren lassen. Die Interviewpartner sehen hier insbesondere in den überfüllten Lehrplänen die Herausforderung, dass durch die Lehrpläne vorgegebene Lernziel zu erreichen und zugleich Zeiträume für die individuelle Förderung zu schaffen. Die Lehrkräfte stehen folglich vor der Herausforderung, die vorgegebenen Themen innerhalb der vorgesehenen Zeit zu bearbeiten, ohne dabei Rücksicht auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nehmen zu können, wie folgende Kodierungen darlegen.

„Natürlich habe ich immer den Lehrplan im Nacken, der mir sagt: "Wir müssen jetzt aber irgendwie voran kommen." Das heißt ich kann vielleicht auf die schwächeren Schüler in der Stunde nicht so besonders gut eingehen, weil ich unbedingt dieses nächste Thema jetzt durchkriegen muss.“ (Interview 1_Na_01).

„Ja, ich finde schon den Druck, den wir durch den Lehrplan haben, ist eine Hinderung, sich einfach Zeit zu nehmen auch für die einzelnen Schüler. Ich lasse immer die Schwächsten hinten rüber fallen, weil ich keine Zeit habe, mich zu denen mit dazu zu setzen.“ (Interview 1_F_01).

Die überfrachteten Lehrpläne, wie sie die Interviewpartner beschreiben, werden sogar als Faktor angesehen, dass unter diesen Rahmenbedingungen eine individuelle Förderung für nicht möglich erachtet wird. Doch nicht nur die laut der Interviewpartner überfüllten Lehrpläne sind Hinderungsgründe, sie sehen sich zudem zu wenig unterstützt in Form von Fortbildungsmöglichkeiten.

„Also, Fortbildungen, ich wüsste keine einzige Fortbildung, die angeboten wird, ich würde mich da sofort drauf stürzen, aber ich kenne nichts, was angeboten wird.“ (Interview 1_F_01).

Darüber hinaus werden die Rahmenbedingungen der zu leistenden Arbeit allgemein kritisiert. Organisatorische Aspekte wie Rahmenvorgaben oder Gebäudestrukturen hindern die befragten Akteure, ihre vorhandenen guten Ideen zur individuellen Förderung umsetzen und durchführen zu können, wie folgender Interviewauszug verdeutlicht.

„Und das ist sicherlich einer der Haupthinderungsgründen neben dem, dass es einfach auch durch viele Formalvorlagen unglaublich eingeengt wird alles kann. Es gibt ganz viele gute Ideen, und die sind dann defacto nicht umsetzbar, weil da wieder irgendwas Organisatorisches im Weg ist. Sei es die Gebäudestruktur, wo die Stadt für verantwortlich ist oder sei es irgendwelche Rahmenvorgaben, die dann vom Land kommen für unsere Arbeit hier. Und das hindert.“ (Interview 2_D_02).

7.2.3 Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Bereich ‚Person‘

Bereits die Studie von Kunze und Solzbacher (2009) ging dem Erkenntnisinteresse nach, welche Einstellungen von Lehrkräften an unterschiedlichen Schulformen zur individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern vorherrschen. Dass über 90 Prozent der dort befragten Akteure eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern für nicht möglich halten, kann als besonders prekäres Ergebnis konstatiert werden. Insbesondere Einstellungen und Werthaltungen bestimmen maßgeblich mit, ob Innovationen entwickelt und etabliert und bestmöglich transferiert werden (vgl. Kap. 3). Unter Rückgriff auf das dieser Forschung zugrunde liegende Modell von Jäger (2004), war es ein wichtiges Forschungsanliegen, die subjektiven Theorien der Personen zu erfassen, die maßgeblich an der Ausgestaltung der Innovation beteiligt sind. Neben persönlichen Einschätzungen zu Zielen und Gestaltungsmöglichkeiten sollten auch Aufgaben und Rollen, die sich die Akteure bei dem Ausgestaltungsprozess der Innovation zuschreiben, erfasst werden. Für den Bereich der ‚Person‘ waren folgende Forschungsfragen für die Analysen handlungsleitend.

3. Welche Haltung nehmen Lehrkräfte, Ganztagskoordination und Schulleitungen gegenüber der Innovation – individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern – an gebundenen Ganztagsgymnasien ein?

a) Halten schulische Akteure die Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsgymnasien für möglich? Wenn ja, welche Vorteile verbinden sie mit dem Ansatz auf persönlicher Ebene?

b) Welche Aufgaben und Rollen müssen die Personengruppen (Schulleitung, Ganztagskoordination und Lehrkräfte) aus ihrer Sicht zur Realisierung der ‚individuellen Förderung‘ von Schülerinnen und Schülern übernehmen?

c) Welche Gründe auf der personellen Ebene erschweren oder hindern schulische Akteure in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung?

Während bereits die quantitativen Analysen erste Erkenntnisse zu diesen Fragestellungen liefern konnten, sollen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse tiefergehende Auswertungen vorgenommen werden. Die Verbindung beider Ansätze und deren Ertrag zur Beantwortung der Forschungsfrage werden an späterer Stelle differenziert erfolgen. Tabelle 23 gibt einen Überblick über das für diese Analysen zugrunde liegende Kategoriensystem und stellt die Ober- und Subkategorien zu diesem Bereich dar.

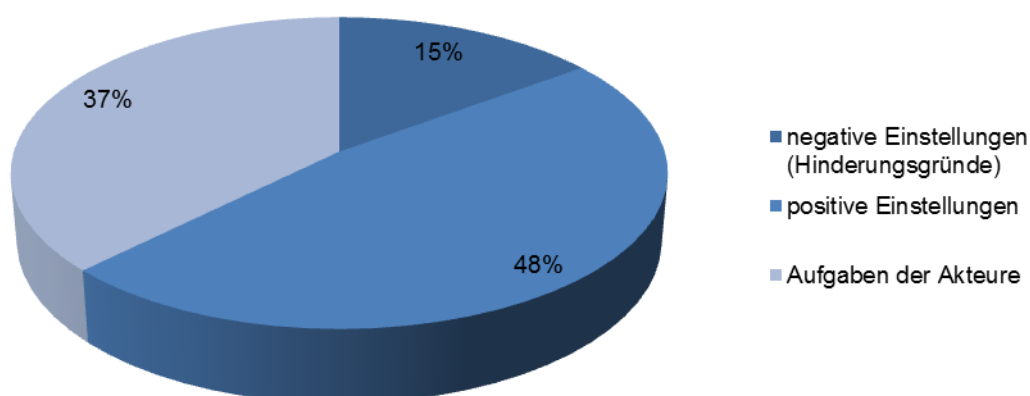
Tabelle 23: Übersicht zu Ober- und Unterkategorien zum Bereich 'Person'

Dimension	Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II
Person (Erläuterung: Unter diese Dimension fallen alle Aussagen, die Hinweise darüber geben, welche Werthaltungen und Überzeugungen seitens der schulischen Akteure zur individuellen Förderung vorliegen. Dies umfasst sowohl positive als auch negative Assoziationen. Des Weiteren fallen darunter Aussagen, die auf die Aufgaben der schulischen Akteure schließen lassen.)	Positive Werthaltungen/ Überzeugungen	Perspektivwechsel	Anderer Blick auf SuS
		Engagement	Bereitschaft Kommunikation und Kooperation
			Bereitschaft zur Förderung allgemein
			Teilnahme an Fortbildungen
			Bereitschaft Methodenwechsel
			Bereitschaft Ideen einzubringen
		Chancen durch iF	
		Änderung der Lehrerrolle	
	Entlastung	Entlastung durch Ganztagelemente	
	Vertrautheit mit Thematik		
	Negative Einstellungen/ Werthaltungen (Hinderungsgründe)	Konzeptuelle Unsicherheit	Im Hinblick auf Diagnose und Förderplanung
			Im Hinblick auf Realisierungsmöglichkeiten
			Im Hinblick auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen
			Im Hinblick auf die Leistungsförderung
		Belastung	Allgemein Handlungssohnmacht durch strukturelle Gegebenheiten
	Verändertes Rollenverständnis		
	Aufgaben	der LK	Austausch mit Eltern
			Konzeptentwicklung
			Informationen zur iF sammeln
			Beratung SuS
			Empathie gegenüber SuS (gute) Lernatmosphäre schaffen
		der SuS	Motivation
		der SL	Unterstützung Kollegium
Unterstützung GTK			
Konzeptichtung Rahmenbedingung schaffen			
der GTK		Motivation Kollegium	
	Aufbereitung und Vorstellung von Ideen		
der Eltern	Konzeptichtung		

Um einen Eindruck zu erhalten, wie sich die Kodierungen verteilen, veranschaulicht nachfolgende Abbildung 37 die prozentuale Verteilung der Kodierungen auf die entsprechenden Oberkategorien.

Abbildung 37: Verteilung der Kodierungen zu den Oberkategorien der Dimension 'Person'

Anzahl der Kodierungen in den Oberkategorien – gesamt (Angaben in %/
Anzahl Kodierungen insgesamt 195 (abs.))



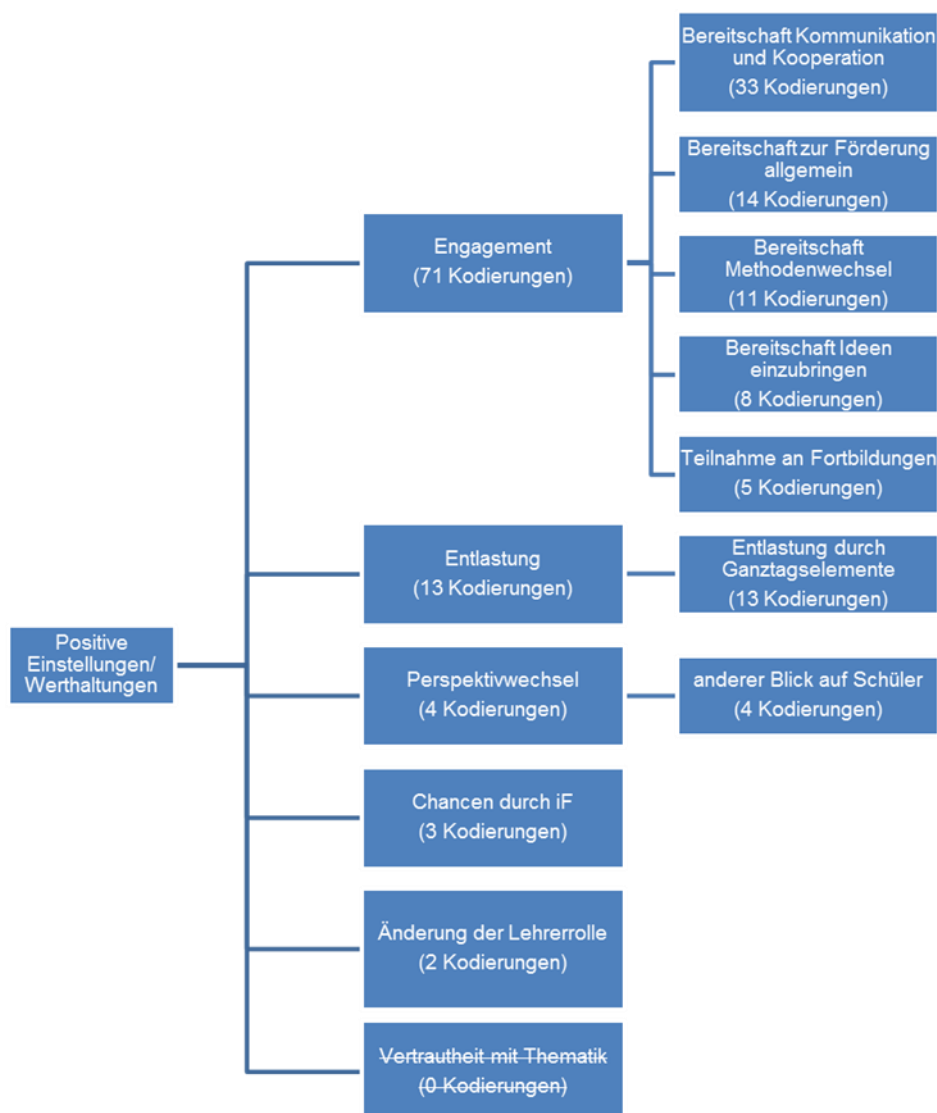
Der Großteil der Kodierungen lässt sich der Oberkategorie ‚positive Einstellungen‘ zuordnen (48 Prozent). Nur 15 Prozent der Kodierungen erfolgten zur Oberkategorie ‚negative Einstellungen (Hinderungsgründe)‘, und 37 Prozent aller Kodierungen konnten in der Oberkategorie ‚Aufgaben der Akteure‘ vorgenommen werden. Die Verteilungen auf die entsprechenden Oberkategorien lassen auch an dieser Stelle keine Rückschlüsse auf mögliche Gewichtungen zu, können aber für die deduktiv gewonnenen Kategorien als Bestätigung angesehen werden. Im Rahmen der Analysen konnten letztlich Erkenntnisse bezüglich der formulierten Teilforschungsfragen gewonnen werden, welche nachfolgend detaillierter präsentiert und erläutert werden.

Forschungsfrage 3a) Halten schulische Akteure die Umsetzung individueller Förderung an Ganztagsgymnasien für möglich? Wenn ja, welche Vorteile verbinden sie mit dem Ansatz auf persönlicher Ebene?

Um Aufschlüsse über wichtige Bereiche innerhalb der Dimension ‚Person‘ zu erhalten, konzentriert sich die erste Forschungsfrage auf die Benennung von Vorteilen und Chancen, die sich durch die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern

ergeben, und geht somit implizit von einer positiven Grundhaltung gegenüber der Innovation aus, die es im Rahmen der Analysen zu spezifizieren galt. In Abbildung 38 sind die jeweiligen Ober- und Subkategorien mit entsprechenden Angaben zu der Anzahl der Kodierungen aufgeführt, die in den einzelnen Kategorien vorgenommen werden konnten.

Abbildung 38: Oberkategorie 'Positive Einstellungen' – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Subkategorien, die unter der Oberkategorie ‚Positive Einstellungen/Werhaltungen‘ generiert werden konnten, beinhalten Aussagen zur individuellen Förderung, die eine positive Grundhaltung der befragten Akteure gegenüber der Innovation deutlich werden lassen. So konnte unter anderem die Unterkategorie ‚Engagement‘ gebildet werden, welche unter Rückbezug auf die Unterkategorien zweiter Ordnung eine erforderliche Bereitschaft und den Willen zur Ausgestaltung der Innovation widerspiegelt. Die meis-

ten Kodierungen erfolgten hier in der Subkategorie zweiter Ordnung ‚Bereitschaft Kommunikation und Kooperation‘. Für die befragten Akteure scheint die Bereitschaft zur Kommunikation mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern für die individuelle Förderung unabdingbar, wie nachfolgende Kodierung belegt.

„Die drei wichtigsten Elemente individueller Förderung sind für mich Diagnose, Kommunikation, damit meine ich Kommunikation unter den, ich sag mal Lehrern, die ein Schüler im Team hat, und auch Kommunikation mit dem Schüler und geeignete Strukturen, um das eben durchführen zu können.“ (Interview 1_D_01).

Der gemeinsame Austausch scheint danach ein wichtiger Aspekt für die individuelle Förderung zu sein. Dabei betonen die befragten Personen, dass es nicht nur darum geht, Materialien auszutauschen, sondern vielmehr über die eigenen Erfahrungen im Kontext individueller Förderung berichten zu können und sich bei Problemen bei anderen Kollegen Hilfestellungen zu suchen.

„Gleichzeitig ist natürlich die Kooperation untereinander unerlässlich, und das ist hier eigentlich vollends gegeben, also ich glaube, wir haben einen super Zusammenhalt im Kollegium und auch eine Kooperation im Bereich Arbeit letztendlich, die gut funktioniert, dass man (.) ja nicht nur Materialien untereinander austauscht, sondern sich auch einfach über, dass da keiner zu scheu ist, sich auch über die Probleme, die entstehen in seinem eigenen Unterricht, austauscht und das sind ja häufig dann auch Probleme der individuellen Förderung: Wie kriege ich den Jungen gepackt sozusagen oder so. Und da findet viel im Gespräch statt, da ist Kommunikation, also auch wirklich allgemeine Kommunikation, glaube ich, ganz, ganz wichtig.“ (Interview 1_D_01).

Auch in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern werden Vorteile gesehen, so ist der Beziehungsaufbau über die Kommunikation auch ein weiteres wichtiges Element, um die Schülerinnen und Schüler motivieren zu können.

„Und die Mittagspause, da ist die Kommunikation auch die individuelle Kommunikation dann natürlich wesentlich besser, was teilweise sich dann auch in der Motivation der Schüler niederschlagen kann, ne, weil man kann, weil man ja auch häufig, es kommt natürlich immer auch auf den Lehrtyp dann an, ne, der man ist, aber wenn man da einen gewissen Draht zu den Schülern aufbaut, dann kann man ja die Motivation in ihm wecken, durch den persönlichen Kontakt dann an der Stelle.“ (Interview 1_D_01).

Doch nicht nur die Kooperation und Kommunikation mit Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern spielen eine wichtige Rolle, insgesamt sollte den Aussagen der befragten Personen zufolge eine allgemeine Bereitschaft zur individuellen Förderung vorhanden sein.

„Ich halte die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern für möglich, wenn die Rahmenbedingungen stimmen und ich mir die Zeit nehme, auch wirklich eine individuelle Förderung für meine Schüler anzubieten.“ (Interview 1_N_01).

Die Bereitschaft, Schülerinnen und Schüler fördern zu wollen und sich der Herausforderung der individuellen Förderung unter zeitlichem Druck zu stellen, wird hier als Voraussetzung auf personeller Ebene formuliert.

„Und was sind so wichtige Voraussetzungen im Kollegium in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung? Offenheit und Zeit. Ich glaube, das ist so das. Man braucht einfach, man muss erstmal offen sein, und dann ist das natürlich ein total großer Zeitfaktor.“ (Interview 1_M_01).

Die Grundhaltung von Lehrkräften scheint mitentscheidend zu sein, ob eine individuelle Förderung im Unterricht seitens der Lehrkraft realisiert wird. So bezieht sich folgende Aussage auf die Bereitschaft, an die Schülerinnen und Schüler zu glauben und eine entsprechende Grundhaltung einzunehmen, die durch Empathie und Unterstützung geprägt ist.

„Die eine Ebene wäre, dass ich sage, was sind die Voraussetzungen, also Elemente im Sinne von Voraussetzungen individueller Förderung. Da benötigen sie nämlich hochgradig viel Empathie und vernünftig eine Bereitschaft zu diagnostizieren und aus dieser Diagnose etwas herauszufiltern und auch die Bereitschaft sehr viel zu investieren in die Begleitung eines Schülers.“ (Interview 2_S_02).

Eine Schülerin oder einen Schüler zu fördern, verlangt von Lehrkräften – den Angaben der Interviewpartner zufolge – auch die Bereitschaft, den eigenen Unterricht hinsichtlich eines Methodenwechsels zu verändern.

„Das heißt, ich kann nicht die ganze Zeit Frontalunterricht machen, damit kann ich nicht einzelne Schüler fördern, sondern dass ich abwechslungsreich meinen Unterricht gestalte. Dass ich vielleicht mal Frontalunterricht drin habe, dann aber auch eine Gruppenarbeit oder mal ein Experiment.“ (Interview 1_N_01).

„Es ist nicht, es ist anstrengender (.) man muss methodisch anders arbeiten (.) man muss sehr viel mehr Methodenwechsel machen, wenn man im Nachmittag im Doppelstunde so hinbringen kann (.) aber ich glaube, es ist gut und richtig so.“ (Interview 1_N_01).

Unterricht im Sinne individueller Förderung zu gestalten, neue Methoden auszuprobieren und eine Veränderung der methodischen Arbeit insgesamt, bedeutet ebenso, neue Ideen gemeinsam zu entwickeln und diese in das Kollegium einzubringen.

„Sicher auch die Bereitschaft selber, sich darauf einzulassen, dass andere auch gute Ideen haben, nicht nur man selbst. Ja, ist ja ein wichtiger Punkt zum Teil auch. Und dann man einfach auch bereit ist, sich eine gewisse Offenheit zu bewahren gegenüber den Schülern und gegenüber Impulsen, die von außen kommen.“ (Interview 2_D_02).

„Ja, ja, also klar, wir haben natürlich eine (.) Fortbildung, die wir besuchen und (.) wir unterstützen uns halt gegenseitig, indem wir die Sachen auf den Wiki-Ordner hochladen, also, da gibt es Unterrichtsmaterialien (.) und wenn dann eine gute Idee, zum Beispiel von einer Kollegin kommt, dann wird die halt hochgeladen und dann wird halt dementsprechend so ausgetauscht.“ (Interview 2_M_02).

Ideen entwickeln sich durch unterschiedliche Anlässe, so ist unter anderem die Teilnahme an Fortbildungen den Interviewpartnern zufolge eine Möglichkeit, um neue Impulse für den eigenen Unterricht zu erhalten.

„Im Rahmen von Ganz In haben wir ja zu jedem Gebiet, ja diese, die Fortbildung, die sich, glaub ich, auch zu 90 Prozent immer mit individueller Förderung beschäftigen. Da habe ich jetzt keinen Überblick, wer wie wohin geschickt wird, ich weiß nur, dass wir halt regelmäßig an den Chemieförderungen teilnehmen, und auch da versuchen, die Elemente, die wir da erlernen, versuchen, irgendwie umzusetzen, wobei natürlich Chemie nicht das zentrale Fach für individuelle Förderung ist.“ (Interview 2_G_02).

Dass die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern auch Entlastung für die Lehrkräfte bringen kann, heben nachfolgende Aussagen hervor. Diese ergibt sich dabei jedoch nicht durch die Umsetzung individueller Förderung allein, sondern vielmehr durch die Ganztagelemente, wie die zeitliche Taktung, die eine Förderung erleichtern und auf diesem Wege die Lehrkräfte entlasten kann.

„Ich kann es nur sagen, wie ich es jetzt so erlebe, das ist ja auch das Interessantere, wie man es im Alltag erlebt. Ich finde es eigentlich sehr positiv (.), weil ich einfach jetzt dadurch auch mehr Zeit habe, ich sag mal so, ein Unterricht wie naturwissenschaftlicher Unterricht wie Biologie, auch mal zwischendurch jetzt Zeiten zu nehmen, wenn die Schüler eine Arbeitsphase haben oder eine Gruppenarbeit haben und dann wirklich mal in Ruhe herum zu gehen und nicht durch zu hechten, wie wenn man nur 45 Minuten zur Verfügung hat.“ (Interview 1_E_01).

Durch die zeitliche Erweiterung ergeben sich für die Lehrkräfte Momente, die gewinnbringend für die individuelle Förderung sind. So profitieren Lehrkräfte von dem Mehr an Zeit mit den Schülerinnen und Schülern und erhalten dadurch einen anderen Blick auf die Schülerinnen und Schüler, zugleich ein Mehrgewinn für die eigene Person.

„Aber hier ist ja ein ganz großer Zeitrahmen, indem sie sich bewegen und deswegen kann man sich unserer Einschätzung nach nicht nur auf diese fachliche Ausbildung beschränken, sondern muss auch eben das Kind als solches im Blick haben, weil hier passiert ja auch ganz viel, was mit fachlicher Leistung gar nicht zu tun hat, ne, also, dass in der Mittagspause das Essen, ja, zum Beispiel das gemeinsame Essen, also, wie gehe ich da mit den anderen um, wie benehme ich mich da und so weiter. Das gehört ja alles damit zu, und das ist auch ein Stück weit wieder dieser klassische Punkt der Erziehung, der hier dann eine Rolle spielt oder hier mit in die Schule Einzug hält oder verstärkt Einzug hält, weil wir die Kinder auch in ganz anderen Situationen erleben.“ (Interview 1_G_01).

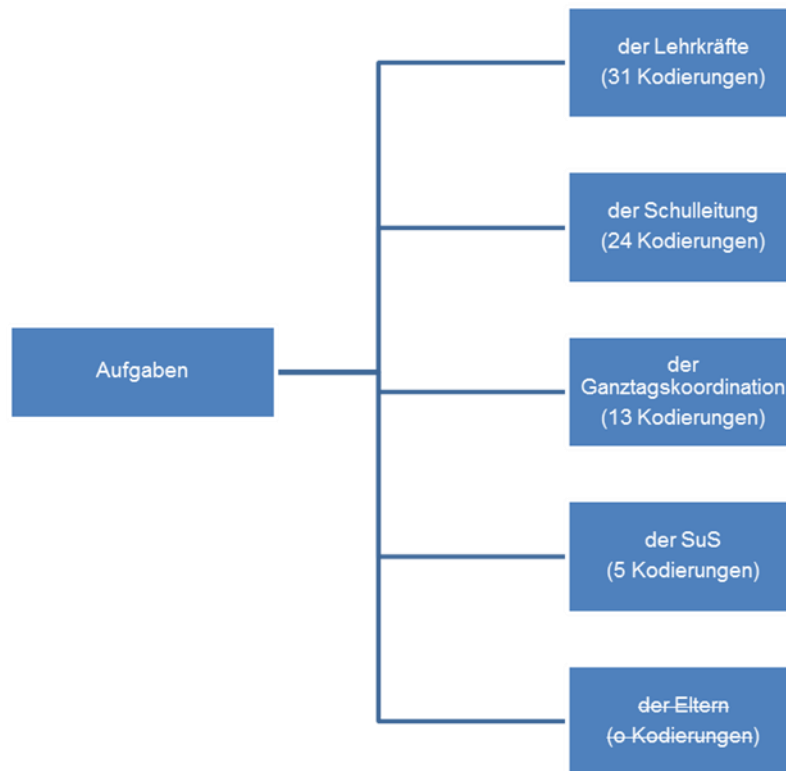
Mit einer individuellen Förderung sind nach Aussagen der befragten Akteure viele Chancen verbunden, so ist die „Individuelle Förderung (...) für jede Person von Vorteil, egal auf welchem Leistungsstand sie in der Schule ist eigentlich.“ Eine Chance auch für die Lehrkräfte selbst, da sie ebenfalls ihre eigene Rolle überdenken müssen und somit auch die Bereitschaft vorhanden sein sollte, die Rollenänderung anzugehen.

„Dass man als Klassenleiter auf jeden Fall, das habe ich gerade heute Morgen noch gemacht, so eine Berater-Funktion auch hat und Schüler berät, individuell berät, wenn man sieht, dass da zum Beispiel fächerübergreifende Schwächen sind, dass man (.) ja, dass man schon gucken muss: Welchen Zugang wähl ich zu den Schülern. Bin ich jetzt, kann ich bei dem Schüler der Kumpeltyp sein oder muss ich der (.) halt der harte Hund sein. Das muss viel individueller angepasst werden. Von Schüler zu Schüler und das ist halt natürlich schwieriger, weil man ja gleichzeitig auch eine ganze Klasse hat und ja, gleichzeitig will man dann so Kooperationsformen durch nimmt ist man ja sowieso eher der Berater und diese Rolle tritt natürlich auch aufgrund des 90 Minuten-Modells stärker in den Vordergrund, also da ändert sich schon einiges.“ (Interview 1_E_01).

Forschungsfrage 3b) Welche Aufgaben und Rollen müssen die Personengruppen (Schulleitung, Ganztagskoordination und Lehrkräfte) aus ihrer Sicht zur Realisierung der ‚individuellen Förderung‘ von Schülerinnen und Schülern übernehmen?

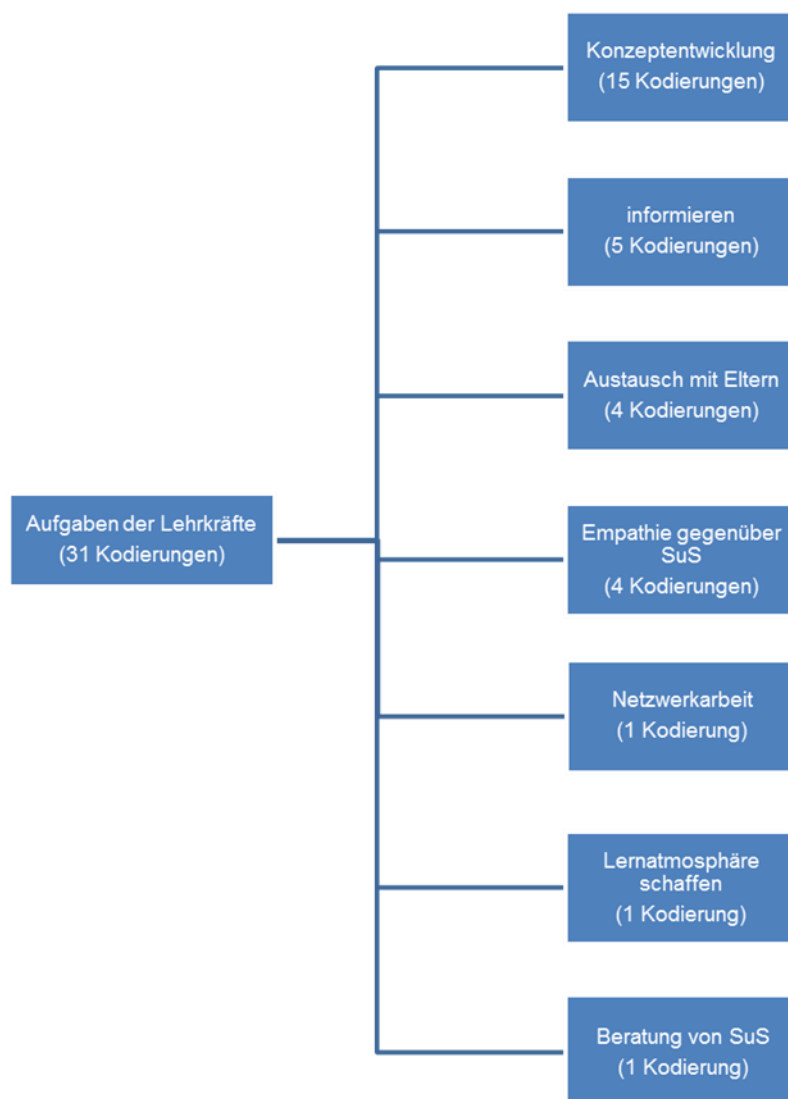
Durch die Interviews mit allen Akteurgruppen konnten im Rahmen der Interviews auch Aufgaben und Rollen identifiziert werden, die sich die Akteure selbst oder anderen Funktionsgruppen zuschreiben. Abbildung 39 liefert einen Überblick über die Verteilungen der Kodierungen und zeigt auf, dass für alle Schulakteure Kodierungen i zu Aufgaben- und Rollenprofilen vorgenommen werden konnten. Einzig der Bereich von Aufgaben der Eltern konnte nicht durch das Material gezeigt werden. Welche Aufgaben und Rollen sich im Rahmen der Analysen eruieren lassen konnten, wird nachfolgend für jede Akteurgruppe differenziert vorgestellt.

Abbildung 39: Oberkategorie ‚Aufgaben‘ – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Bereits aus bisherigen theoretischen Ansätzen und empirischen Studien konnten Aufgaben und Rollenprofile von Lehrkräften abgeleitet und benannt werden, die hier zusammen mit den aus dem Material gebildeten Kategorien das Kategoriensystem komplettieren. Abbildung 40 liefert zunächst einen Überblick über die Anzahl der Kodierungen und deren Verteilungen auf die Subkategorien zweiter Ordnung, die nachfolgend im Detail ausgeführt werden.

Abbildung 40: Subkategorie 'Aufgaben der Lehrkräfte' – Übersicht Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien II



Die Entwicklung von konkreten Konzepten zur individuellen Förderung ist den Aussagen zufolge Aufgabe der Lehrkräfte an den Schulen. Dies geschieht nach Angaben der Interviewpartner oftmals in entsprechenden Fachbereichen oder Fachgruppen.

„Jeder Fachbereich, dafür gibt es ja auch die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten, arbeitet an Konzepten, stellt das dann dem gesamten Kollegium vor, und dann wird das dann natürlich auf der Ebene diskutiert, aber diese Vorarbeit muss sein und diese Impulse, die auch aus dem Kollegium kommen, die werden ja dann von uns dann aufgenommen.“ (Interview 1_ G_01).

Die Schaffung dieser Arbeitsgruppen scheint darüber hinaus eine Besonderheit des Ganztags zu sein, wie folgende Kodierung belegt.

„Gerade auch im Bereich individuelle Förderung sozusagen Konzepte zu entwickeln, also das ist viel mehr, was so in Arbeitsgruppen und Koordinationsstellen

und sowas alles geschaffen wird, als das noch im Vergleich zu (.) Nicht-Ganztagschulen sozusagen ist.“ (Interview 1_D_01).

Neben der Konzeptentwicklung, wie aus der Analyse der Interviews hervorgeht, ist jedoch jede Lehrperson für die entsprechende Umsetzung im eigenen Unterricht selbst verantwortlich.

„Die Kollegen sind dann über die Fachkonferenzen letztlich angehalten worden, zusammen auch in kleineren Grüppchen mal Ideen zu entwickeln, wie man konkret diese Individuelle Förderung zum Beispiel in Deutsch da umsetzen kann. Rausgekommen ist im Wesentlichen so ein Handout, was die Kollegen gemacht haben, was wir dann verteilt haben, eben auch (.) wo wir nochmal gesammelt haben, welche Möglichkeiten gibt es überhaupt? Über diese berühmten drei unterschiedlichen Arbeitsblätter hinaus. Dass man da einfach mehr machen kann. So, ob die Kollegen das jetzt im Einzelnen umsetzen oder nicht, das ist jetzt wieder in der Verantwortung des Einzelnen drin, letztlich wie er es macht. Aber über die Fachkonferenzen wurde das jetzt angestoßen zum Beispiel.“ (Interview 2_D_02).

Wie durch die Interviewauszüge bereits deutlich wird, stellt die alleinige Konzeptentwicklung nur eine Aufgabe der Lehrkräfte dar. Eine weitere Aufgabe stellt die Verteilung von Informationen dar. Nach Sichtung und Erstellung von Konzepten wird das Kollegium über entsprechende Entwürfe informiert, wie auch nachfolgender Interviewauszug belegt.

„Also in so einem großen Kollegium, da wird das schon ausgearbeitet in Teilgruppen, wer auch Interesse daran hat. Die machen dann halt solche Arbeitsgruppen, und dann wird das auf Lehrerkonferenzen oder so mitgeteilt, und wenn es dann um Entscheidungen geht, dann wurde das schon im größeren Rahmen diskutiert.“ (Interview 1_M_01).

Neben der Verständigung im Kollegium sehen die Interviewpartner auch den Austausch mit den Eltern als eine Aufgabe der Lehrkräfte.

„Also, wir haben einmal diese extra Broschüre Individuelle Förderung, wo wir wirklich mit den Eltern sprechen. Wir haben einen Elternabend mit den neuen Eltern, wo wir eine (.) wo wir in verschiedenen Stationen den Eltern (.) mit Eltern bestimmte Themen besprechen, da ist immer eine Station auch der Bereich der individuellen Förderung. Also, es ist für uns wirklich von der Konzeption her ein wichtiges Element.“ (Interview 2_G_02).

„Die [Anmerkung: Lehrer] treffen sich dann in der Regel einmal in der Woche. Die Fachlehrer sind da mit involviert, die Eltern sind da mit involviert und da geht es dann darum, individuelle Förderpläne und Maßnahmen für diese Schüler zu erarbeiten.“ (Interview 2_G_02).

Neben dem Austausch und der Einbindung der Eltern ist es auch Aufgabe der Lehrkräfte, sich in die Schülerinnen und Schüler hineinversetzen zu können, wie folgender Interviewauszug aufzeigt.

„Die eine Ebene wäre, dass ich sage, was sind die Voraussetzungen, also Elemente im Sinne von Voraussetzungen individueller Förderung. Da benötigen sie nämlich hochgradig viel Empathie (.) und vernünftige (.) eine Bereitschaft zu diagnostizieren und aus dieser Diagnose etwas herauszufiltern (.) und auch die Bereitschaft sehr viel zu investieren in die Begleitung eines Schülers.“ (Interview 2_SL_02).

In diesem Zusammenhang ergänzt sich das Rollenprofil von Lehrkräften auch um die Beraterfunktion, insbesondere wenn Lehrkräfte die Klassenleitung übernommen haben.

„Dann ist es sicherlich auch so, dass man als Klassenleiter auf jeden Fall, das habe ich gerade heute Morgen noch gemacht, so eine Berater-Funktion auch hat.“ (Interview 1_E_01).

Für die individuelle Förderung bedeutet es für Lehrkräfte, nicht nur mit Schülerinnen und Schülern und Eltern zu kooperieren, sie zu beraten, sondern Netzwerkstrukturen zu schaffen, den Blick stets auf mögliche Fördermöglichkeiten zu richten und entstehende Kooperationen darauf auszurichten, welches durch die nächste Aussage deutlich wird.

„Ja, die Aufgabe der Lehrkräfte ist letztlich das, was wir dann beschlossen haben, auch umzusetzen. Das heißt also, nach den Schülern zu vermitteln, dass sie (.) das ernst nehmen. Also, dass sie (.) das nicht nur als Appendix ihrer Arbeit ansehen, sondern dass sie wirklich sich um den einzelnen Schüler kümmern im Sinne der Fürsorge, dass sie das auch leben diese Förderung, ja und also nicht nur, also denen ständig das Gefühl geben, ach passt mal auf, wir haben zwar diese Stunde, aber wir machen jetzt doch als Beispiel, ne, ganz normalen Unterricht, das fördert euch ja am meisten. Sondern, dass sie den Unterschied zwischen Unterricht und Förderung sehen. Für sich selbst ein Konzept entwickeln, das muss immer auf den Kollegen zugeschnitten sein, das muss ja irgendwie authentisch sein (.) und dann bereit zu sein, in den Fachkonferenzen und in den Fachgruppen wirklich nach einer Lösung zu suchen, wenn sie Probleme identifiziert haben. Die müssen netzwerkfähig sein, also quasi bereit sind, in Netzwerken zu arbeiten, (.) das alles kommt auf die Kollegen zu, also anders als früher (.) der ganze Kooperationsbereich ist ja nun (.) lässt sich ja nicht verhindern.“ (Interview 2_SL_02).

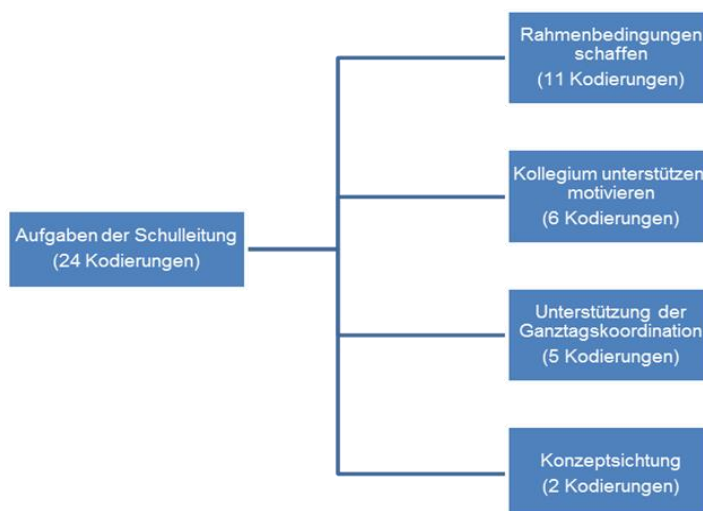
Darüber hinaus stehen Lehrkräfte in der Verantwortung, eine Lernatmosphäre zu schaffen, die auf eine individuelle Förderung ausgerichtet ist. Ein Aufgabenbereich, der

stark den eigenen Unterricht tangiert und den Aussagen zufolge im Ganztags als Herausforderung angesehen wird.

„Ja, erstmal, erstmal natürlich sozusagen Lernatmosphäre zu schaffen, ist eine ganz große Herausforderung, gerade im Ganztags, weil die Schüler natürlich viel und lange arbeiten hier, und wenn du dann in der siebten, achten Stunde noch toll individuell fördern willst und die haben vorher zwei Stunden Mathe, zwei Stunden Deutsch gehabt und einer vielleicht eine Arbeit geschrieben oder so, ist die große Herausforderung da, noch eine Lernatmosphäre für individuelle Förderung zu schaffen.“ (Interview 1_D_01)

Neben den Aufgaben und Rollen, die von Lehrkräften im Kontext einer individuellen Förderung übernommen werden müssen, werden auch den Schulleitungen besondere Aufgaben in diesem Zusammenhang zugeschrieben. Abbildung 41 veranschaulicht die Anzahl der Kodierungen in den jeweiligen Aufgabenbereichen, die sowohl deduktiv als auch induktiv gewonnen werden konnten. Eine differenzierte Darstellung der Subkategorien zweiter Ordnung erfolgt wie bereits zuvor, absteigend nach der Anzahl der ermittelten Kodierungen.

Abbildung 41: Subkategorie 'Aufgaben der Schulleitung' – Übersicht Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien II



Günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, gilt nach Aussagen der Interviewpartner als eine wesentliche Aufgabe von Schulleitungen. Die „Schulleitung muss schon den Grundstein legen für eine Atmosphäre, in der so ein Lernklima entstehen kann“ (Interview 1_F_01). „Die Schulleitung spannt in erster Linie immer diesen organisatorischen Rahmen auf.“ (Interview 2_D_02). Zu diesen Rahmenbedingungen gehören den Aussagen zufolge „zum Beispiel die Veränderung von Stundentaktung oder auch der Personaleinsatz“ (Interview 2_D_02). Doch auch die Verteilung von Stellen, die Koordination der Aufgaben sowie die Errichtung von entsprechenden Arbeitsgruppen werden in diesem Zusammenhang von den befragten Lehrkräften benannt.

„Auch im Bereich individuelle Förderung sozusagen Konzepte zu entwickeln, also, das ist viel mehr, was so in Arbeitsgruppen und Koordinationsstellen und sowas alles geschaffen wird, als das noch im Vergleich zu (.) Nicht-Ganztagsschulen sozusagen ist. Also, das ist schon (..) ein ganzer Batzen. Und da hängt natürlich die Schulleitung auch mit drin, die sozusagen dann gucken muss, was ist über Systemstellen sozusagen leistbar oder wo brauchen wir eine Arbeitsgruppe, kann die Arbeitsgruppe das schaffen? Weil gleichzeitig muss, stell ich mir schwer halt vor für die Schulleitung, weil man auch mit ganz oder auch verbunden mit Ganztagskoordination, wenn man sieht, was für ein Schwall an Aufgaben sozusagen auf ein Kollegium dann zukommt, das so zu koordinieren, auch wenn mit einer zeitlichen Abfolge – wann was zu machen ist – weil gleichzeitig profitiert der Ganztags nur, wenn man ein Kollegium hat, das motiviert an die Sache geht und bei halbwegs guter Laune das auch macht.“ (Interview 1_D_01).

Bereits hier wird zudem die Unterstützung und Motivation des Kollegiums als weitere Aufgabe der Schulleitung thematisiert. So kann als Hauptaussage aus den Interviews festgehalten werden, „dass die Schulleitung dazu da, ist einem den Rücken frei zu halten und dann zuzusehen hat, dass die materiellen Möglichkeiten (...) gegeben werden“ (Interview 2_S_02). Daran anknüpfend wurde in Interviews betont, dass auch die eigene Haltung der Schulleitung entscheidend ist, da die Schulleitung nur ein Kollegium im Hinblick auf Reformen unterstützen kann, wenn sie selbst von der Sache überzeugt ist.

„Also, ich muss, wenn ich individuelle Förderung ernst nehme, muss ich zunächst mal die Akzeptanz dafür mal in dem Kollegium herstellen. Ich kann es natürlich formal durchsetzen (.) aber wenn ich (.) den Kollegen nicht klar machen kann, dass es nicht nur unsere gesetzliche Aufgabe ist, sondern dass wir das jetzt auch inhaltlich zu füllen haben und sozusagen nur immer so formal ran gehe an die Sache, vielleicht auch so nach ablehnender Schulleiter immer durchscheinen lassen ‚ohh wir haben zwar die Aufgabe, aber das ist ja alles Quatsch und so weiter‘, dann kriege ich das in so einem Kollegium nicht

umgesetzt meines Erachtens. Das ist die erste Aufgabe, also eine positive Einstellung der Kollegen erzeugen.“ (Interview 2_SI_02)

Die Unterstützungsleistung, die der Schulleitung zugeschrieben wird, bezieht sich jedoch nicht nur auf das gesamte Kollegium, sondern auch auf die Unterstützung der Ganztagskoordination im Speziellen, dabei wird besonders die enge Zusammenarbeit hervorgehoben.

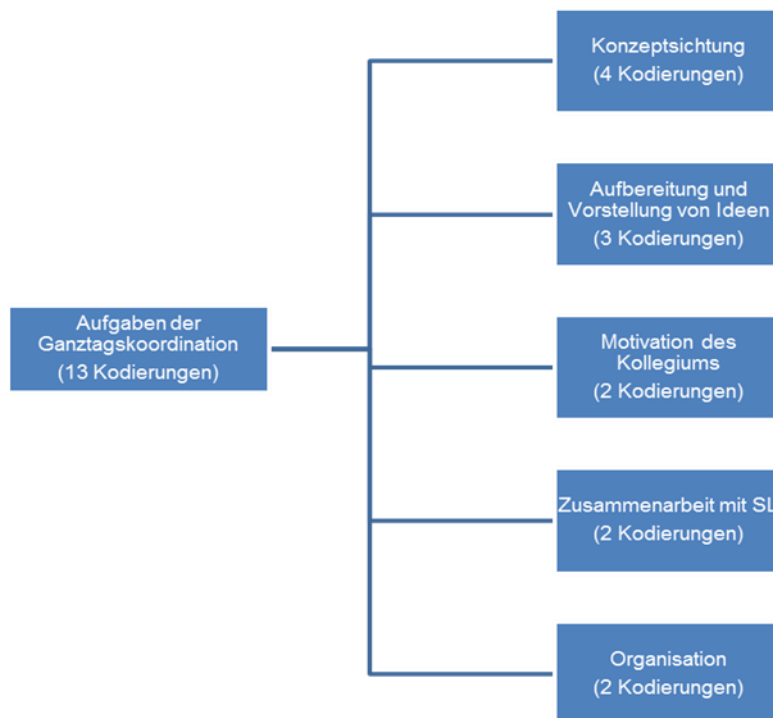
„Also, ich glaube, das wird sehr stark zwischen Ganztagskoordination, also [...] und Schulleitung sehr eng zusammen gearbeitet.“ (Interview 2_G_02).

Doch auch konzeptionell ist die Schulleitung eingebunden, wenn es um die Umsetzung individueller Förderung geht. Gemeinsam mit dem Kollegium ist es nach Angaben der Interviewpartner auch Aufgabe der Schulleitung, gemeinsam Konzepte zu sichten, Anregungen zu geben und Ideen einzubringen.

„Aber da kann es ja nicht bei stehen bleiben (.) wir müssen uns über Schüler unterhalten mit Fachkollegen, also, das sind dann die Lehrer in einer Klasse (.) und in Erprobungsstufenkonferenzen und was sonst Möglichkeiten auch außerhalb des Unterrichts angeht, wie man Schüler fördern kann, siehe diese, ja, statt Förder-Unterricht gibt es jetzt nämlich ganz neu Lernstudios etwa für Schüler (.) die werden jetzt gerade erprobt oder dann eben für interessierte begabte Schüler diese Log-Kurse. Wenn die ein bisschen größer sind, vielleicht auch Schüler-Uni und solche Dinge. Über solche Dinge muss natürlich gesprochen werden, und da müssen auch Initiativen von der Schulleitung zu folgen und Anregungen.“ (Interview 2_M/E_02).

Wie aus den bisherigen Kodierungen hervorgeht, ist eine enge Kooperation mit Kollegium und Ganztagskoordination bedeutsam. Im Zuge der Analysen konnten ebenfalls gesonderte Aufgaben und Rollen identifiziert werden, die der Ganztagskoordination seitens der Lehrkräfte zugeschrieben werden. Abbildung 42 liefert auch an dieser Stelle einen detaillierten Überblick über die Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien zweiter Ordnung.

Abbildung 42: Subkategorie 'Aufgaben der Ganztagskoordination' – Übersicht Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien II



Die Sichtung von Konzepten und der Blick in andere Schulen, wie dort dem Auftrag einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern entsprochen wird, lassen sich als Aufgaben aller schulischen Akteure den Analysen zufolge konstatieren. Demzufolge ist es auch Aufgabe der Ganztagskoordination, wie folgende Interviewaussage belegt und die Ganztagskoordination sogar als „Hauptakteur[e]“ (Interview 1_M_01) bezeichnet.

„Hauptakteure waren, glaube ich, immer die Ganztagskoordinatoren noch mit Schulleitung, dann, die woanders geguckt haben, was gibt es überhaupt?“ (Interview 1_M_01).

„Ganztagskoordinatoren, klar, die haben, sind ja vorher Urzeiten zu anderen Ganztagsgymnasien hingegangen und haben geguckt, was gibt es da? Wir haben uns da so die unterschiedlichen Bausteine rausgeholt.“ (Interview 1_M_01).

Den Aussagen folgend ist es Aufgabe der Ganztagskoordinatoren, Ideen in die Einzelschule einzubringen und letztlich diese Anregungen innerhalb der Schule zu konkretisieren und zu modifizieren.

„Dann diese Ganztagsgruppe, dann einzelne Arbeitsgruppen, dann wurden die Ergebnisse aus diesen Arbeitsgruppen im Grunde genommen schon aufgearbeitet, in die Lehrerkonferenz gegeben, und da wurde dann ja über grundlegende Entscheidungen abgestimmt. Und dann mussten ja teilweise, glaube ich, mussten auch einige Sachen von der Schulkonferenz abgesegnet werden.“ (Interview 1_M_01).

Die Ganztagskoordinatoren müssen nach eigenen Aussagen „die wesentlichen Impulsgeber sein“ (Interview 1_G_01), damit die „Themen stärker in die Fachkonferenzen rein kommen, um da diesen schlafenden Riesen anzupacken“ (Interview 1_G_01). Neben der Motivation der Kollegen stellt eine weitere Aufgabe der Ganztagskoordination die Zusammenarbeit mit der Schulleitung dar, welche bereits als Aufgabe der Schulleitung identifiziert wurde. Den Aussagen der Interviewpartner zufolge, „wird sehr stark zwischen Ganztagskoordination (...) und Schulleitung zusammengearbeitet“ (Interview 2_G_02). Dabei obliegt insbesondere die Organisation den Ganztagskoordinatoren, wie die nachfolgende Kodierung deutlich werden lässt.

„Also, der Ganztagskoordination würde ich da (.) insbesondere die Schaffung von zeitlichen Ressourcen zuschreiben, dass man einfach schaut, wie kann man eben in dem Stundenvolumen da irgendwas ändern, das wir (.) also die (.) organisatorischen Voraussetzungen schaffen, dass man individuell fördern kann und dass man dann in Zusammenarbeit mit der Schulleitung das Ganze dann auch noch inhaltlich füllt, also, passende Förderkonzepte schreibt und dass dann durch die Fachschaften inhaltlich gefüllt wird. Aber ich glaube, hauptsächlich Teil ist da von der Ganztagskoordination, den organisatorischen Rahmen zu schaffen. Die Zeiten irgendwie zur Verfügung zu stellen.“ (Interview 2_G_02).

Im Rahmen der Analysen konnten jedoch nicht nur Aufgaben für Schulleitung, Lehrkräfte und Ganztagskoordinatoren eruiert werden, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler. Abbildung 43 veranschaulicht die Kodierungen in den Subkategorien zweiter Ordnung zu den Aufgabenbereichen von Schülerinnen und Schülern im Kontext individueller Förderung.

Abbildung 43: Subkategorie I ‚Aufgaben der Schüler‘ – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in der Subkategorie II



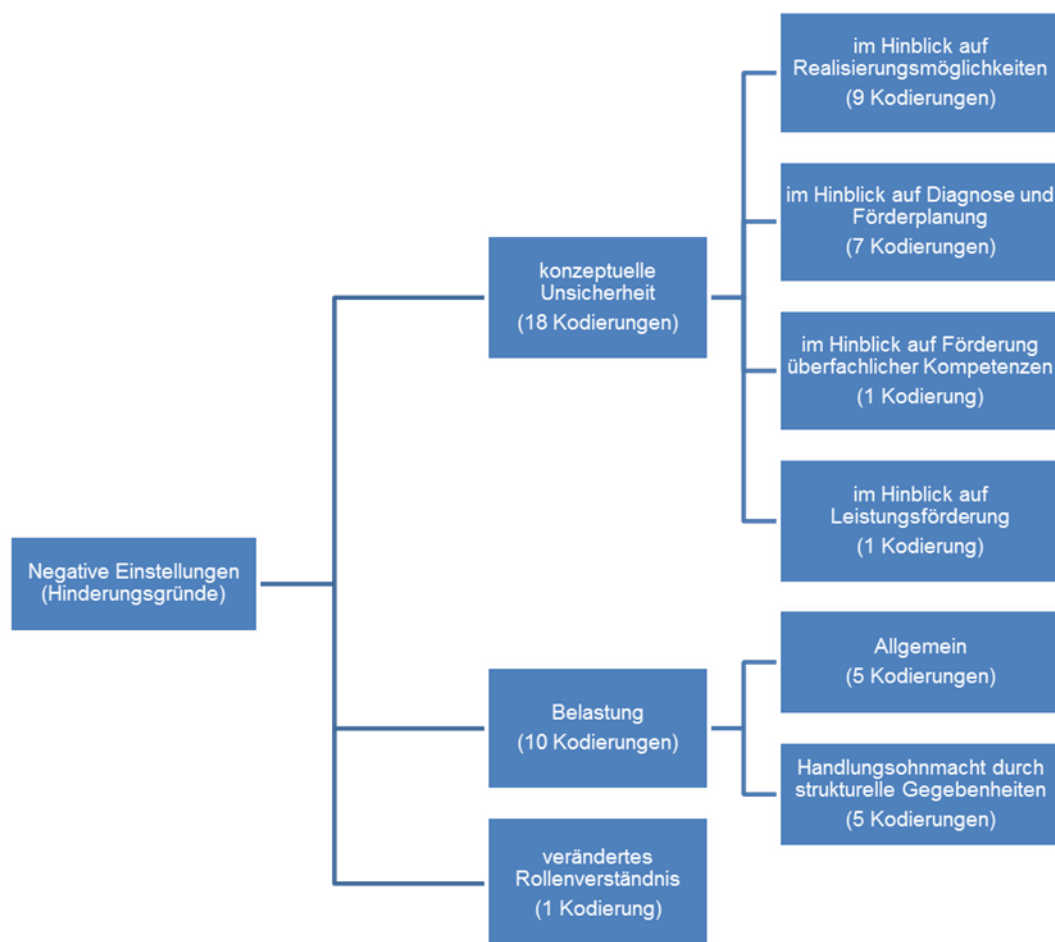
Hier konnte als einzige die Kategorie ‚Motivation‘ durch das Material belegt werden.

„Die individuelle Förderung von Schülern ist möglich, wenn alle Bedingungsfaktoren, die ich eben genannt habe, gegeben sind und ein adäquates Maß an Eigenmotivation sowohl beim Lehrer als auch beim Schüler gegeben sind.“ (Interview 1_D_01).

Forschungsfrage 3c) Welche Gründe auf der personellen Ebene erschweren oder hindern schulische Akteure in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung?

Aus früheren Studien ist bekannt, dass schulische Akteure Vorbehalte gegenüber einer individuellen Förderung haben und ein Großteil eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern für nicht möglich erachtet (vgl. Solzbacher, 2009). Diese Erkenntnisse bildeten unter anderem die Grundlage für die dritte Forschungsfrage, bezogen auf die Dimension ‚Person‘, die dem Erkenntnisinteresse nachgeht, welche Gründe auf personeller Ebene eine Umsetzung individueller Förderung erschweren oder gar verhindern. Abbildung 44 liefert einen Überblick über die einzelnen Kategorien und Subkategorien sowie über die Anzahl der vorgenommenen Kodierungen in den jeweiligen Kategorien.

Abbildung 44: Oberkategorie ‚Negative Einstellungen‘ – Übersicht über Anzahl der Kodierungen in den Subkategorien



Hinderungsgründe, die als Ergebnisse der Analysen festgehalten werden, lassen sich auf personeller Ebene den Subkategorien ‚konzeptuelle Unsicherheit‘, ‚Belastung‘ und ‚verändertes Rollenverständnis‘ zuordnen. Die Zuordnungen zu den jeweiligen Subkategorien zweiter Ordnung werden folgend detaillierter vorgestellt, absteigend der entsprechenden Anzahl der Kodierung, die hier jedoch nur einer Systematik dienen und keine Aussagen über eine Gewichtung zulassen.

Die meisten Kodierungen konnten der Kategorie ‚konzeptuelle Unsicherheit‘ zugeordnet werden. Hierbei bestehen die Unsicherheiten unter anderem im Hinblick auf Realisierungsmöglichkeiten individueller Förderung. Die Interviewpartner geben an, dass für sie noch unklar ist, wie sie Schülerinnen und Schüler individuell in ihrem Unterricht fördern sollen.

„Es wurde ja festgestellt, eben auch uns wie an anderen Schulen bei den Inspektionen, dass die individuelle Förderung noch krankt, aber das liegt vielleicht daran, dass man eben dran arbeiten muss, ich kann ich in meinem Unterricht – im frontalen und in den anderen Phasen und so – das umsetzen?“ (Interview 2_M/E_02).

Kapitel 7 Ergebnisse

„Also, ganz klar, ich habe keine Ahnung, wie ich 28 Schüler individuell (.) fördern sollte.“ (Interview 2_G_02).

Neben der Frage, wie die individuelle Förderung realisiert werden soll, bestehen den Aussagen zufolge auch Unsicherheiten in Bezug auf die Diagnose und Förderplanung, die hier eine weitere Unterkategorie bilden. Bereits die Diagnose von Leistungen stellt Lehrkräfte vor Herausforderungen, da sich die befragten Lehrkräfte ihrer eigenen Fähigkeiten unsicher sind.

„Und ich sehe nicht, ich würde sogar Material selber erstellen, aber ich weiß gar nicht, wie ich es machen soll, weil ich gar nicht Diagnosefähigkeit habe.“ (Interview 1_F_01).

Besonders die Heterogenität in den Klassen und mangelnde Kenntnisse für geeignete Diagnoseformate erschweren eine passgenaue Diagnose.

„Ja, ich denke mal erstmal bei Diagnostik. Wie diagnostiziere ich überhaupt? Also, ich kann natürlich sehen, wenn jemand eine Gleichung nicht lösen kann, das hat vielleicht algebraische Schwierigkeiten. Das, das ist im Endeffekt bei 30 Leuten das zu diagnostizieren, das ist natürlich ein hoher Arbeitsaufwand. Und der eine hat vielleicht, beide haben Probleme beim Gleichungslösen aber der eine hat vielleicht noch ein Multiplikationsproblem und der andere ein Additionsproblem zum Beispiel, also, das ist (.) das ist schwierig zu diagnostizieren, was wo das Problem halt ist.“ (Interview 2_M_02).

Auch der nächste Schritt im Förderzyklus, die Erstellung von Förderplänen, erweist sich für die befragten Akteure als schwierige Aufgabe, da sie entscheiden müssen, wie ein guter Förderplan zu gestalten ist und keine konkreten handlungspraktischen Vorgaben existieren.

„Das heißt im Grunde genommen sagt keiner, wie soll so ein Plan exakt aussehen? Es gibt mehrere Beispiele, wir haben uns das auch schon angeguckt, dazu gab es auch schon einmal eine Konferenz – so eine Teilkonferenz – und da müssen wir das auch für uns, für unsere Bedürfnisse umschreiben. Und das ist halt noch so zusätzlich, was noch oben drauf kommt. Wenn ich mir also überlegen muss, wie so ein Förder-Plan gescheit aussieht, damit es was bringt, habe ich in der Zeit natürlich keine Möglichkeit, die Zeit geht dann halt weg, die ich möglicherweise individuell für meine Klasse, die ich gerade habe, dafür nutzen könnte.“ (Interview 1_M_01).

Unsicherheiten bezüglich der eigenen Diagnosefähigkeiten und der Fähigkeit, passgenaue Förderpläne zu erstellen, bestehen den Aussagen der Interviewpartner folgend insbesondere im Hinblick auf die Leistungsförderung und die Förderung überfachlicher Kompetenzen.

„Ich finde es schwieriger, die eben schon genannten überfachlichen Fähigkeiten bei Schülern individuell zu fördern. Das im Blick zu haben und da auch in

seinem Unterricht an Stellen, wo es machbar ist, darauf einzugehen.“ (Interview 1_E_01).

Doch nicht nur die konzeptuellen Unsicherheiten hindern Lehrkräfte an der Umsetzung individueller Förderung. Einige der Interviewpartner gaben auch an, sich durch diesen Handlungsauftrag belastet zu fühlen.

„Und, aber das ist schon eine enorme Belastung. Und dann halt gleichzeitig noch den Unterricht zu machen, der ja nicht, der sowohl die Kompetenzen erreicht, individuell fördert und, also, das ist schon eine enorme Belastung muss man schon sagen.“ (Interview 1_D_01).

Auch die strukturellen Gegebenheiten, die einerseits als unterstützend seitens der Interviewpartner wahrgenommen werden, werden zugleich auch als Hemmschwellen beschrieben. Aufgrund der Ganztagsstruktur, die für die Akteure sehr komplex erscheint, fühlen sie sich im _Hinblick auf die Realisierung der Forderung im Ganztags-schulsetting belastet.

„Ich glaube, wir sind jetzt so an diesem Punkt, wir müssen jetzt mal prüfen, ob diese Idee, die wir hatten, ob wir diese beiden Seiten als individuelle Förderung verstehen können. Sowohl die Defizitbekämpfung als auch die Förderung von Stärken der Kinder, ob wir das in einem Ganztags-Schultag rein bekommen, ohne die Kinder und die Eltern und die Kollegen zu überfordern.“ (Interview 1_G_01).

Darüber hinaus nehmen die Gymnasiallehrkräfte wahr, dass sich durch den Auftrag auch der eigene Unterricht, das unterrichtliche Handeln und damit das eigene Rollenverständnis verändert, welches es neu zu gestalten gilt und auch als „Bruch“ mit dem alten traditionellen Rollenverständnis bezeichnet wird.

„Diesen Anspruch, so ein Lehrbuch durchzuarbeiten oder ein Lehrbuch durcharbeiten (.) das stößt sich an vielen Stellen in meinen Fächern, zumindest das stößt sich an vielen Fällen mit Projektarbeit mit methodisch sehr abwechslungsreichen Arbeiten im Fachunterricht, und da würde helfen eine deutliche Veränderung auch so dieser in Richtung auch eine Kompetenzorientierung. Heißt aber, dass ich mein Lehrbuch an den Rand stelle, dass ich das als eine Ressource nehme, aber nicht als eine Fundgrube. Was für meine gymnasiale Tradition und Ausbildung einen Bruch bedeutet, ich muss mich dann sehr sehr verändern. Da bedeutet auch (.) eine andere Anforderung in Richtung Unterrichtsvorbereitung.“ (Interview 1_G_01).

8. Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie die Diskussion der Ergebnisse bilden den Kern dieses Kapitels. Nachfolgend werden die aus dieser Studie hervorgebrachten Erkenntnisse zu den forschungsleitenden Fragestellungen zusammenfassend und differenziert nach den Bereichen ‚Inhalt‘ (Kap. 8.1), ‚Struktur‘ (Kap. 8.2) und ‚Person‘ (Kap. 8.3) vorgestellt und Verbindungen zwischen den methodischen Zugängen geschaffen sowie erste Interpretationen vorgenommen. Abschließend werden in Kap. 8.4 die zentralen Erkenntnisse zu den forschungsleitenden Fragestellungen zusammengeführt und visualisiert.

8.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse zum Bereich ‚Inhalt‘

Die erste Forschungsfrage widmet sich dem Inhaltsbereich der Innovation und soll Klarheit darüber vorbringen, welche Inhalte die schulischen Akteure der Innovation, der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern zuschreiben. Aus den bisherigen Studien (vgl. Kap. 3.2) konnten bisher nur wenige Erkenntnisse zum Inhaltsbereich mit Bezug auf den Untersuchungsgegenstand gewonnen werden. Da dieser Bereich jedoch neben den Dimensionen ‚Struktur‘ und ‚Person‘ den Kontext der Innovation nach Jäger (2004) abbildet, wurde der in die Forschungskonzeption aufgenommen und im Rahmen der Interviews erhoben. Folglich zielt die erste Teilforschungsfrage auf die Zielsetzungen, die mit der individuellen Förderung aus Sicht der Akteure verbunden werden. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen, dass die Motivation von Schülerinnen und Schülern und die Verbesserung von Leistungen am häufigsten als Ziele benannt werden. Dass insbesondere die Leistungen von Schülerinnen und Schülern als Ziel angeführt werden, ist vor dem Hintergrund, dass eben diese Zielsetzung seitens der Bildungspolitik nach Veröffentlichung der Pisa-Ergebnisse formuliert wurde, zu erwarten gewesen. Darüber hinaus führen die Lehrkräfte als weitere Zielsetzung die Reduzierung von Schwächen und den Ausbau individueller Stärken an. Eine weitere Zielperspektive individueller Förderung, die auf eine Verbesserung von Leistungen ausgerichtet ist und deutlich werden lässt, dass eine Förderung von Schülerinnen und Schülern immer auf Fördern und Fordern ausgerichtet sein sollte. Zudem wird durch die Ergebnisse der Inhaltsanalyse deutlich, dass individuelle Förderung ganzheitlich erfolgen sollte, sodass neben Leistungen auch die Persönlichkeit und überfachliche Kompetenzen gefördert werden sollten. Diese Aussagen decken sich weitgehend mit den theoretischen Ausführungen zur individuellen Förderung, insbesondere im Hinblick auf den geführten Definitionsdiskurs (vgl. Kunze, 2009).

Dem Terminus der individuellen Förderung folgend und basierend auf den bisherigen Definitionen zur individuellen Förderung, bezieht sich der Auftrag der Förderung jedoch auf alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Kunze, 2009; Böttcher et al., 2014; Fischer et al., 2014; Kunze, 2016). Dies kann auf der Grundlage der Ergebnisse jedoch nicht eindeutig bestätigt werden. Hier verweisen die befragten Akteure darauf, dass für sie die vorrangige Zielgruppe, wenn es um individuelle Förderung geht, die Gruppe der leistungsstarken und der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler ist. Das Leistungsmittelfeld oder die Benennung aller Schülerinnen und Schüler konnte hier nicht ausgewiesen werden. In Verbindung mit den Ergebnissen aus der quantitativen Vorstudie, die aufzeigt, dass nur 26 Prozent der befragten Lehrkräfte eine Förderung aller Schülerinnen und Schüler für möglich erachten, lässt sich die Vermutung formulieren, dass doch ein Großteil von Lehrkräften eine Förderung auf individueller Basis, für nicht möglich erachtet, da sie sich vornehmlich in ihren Aussagen auf die „Randgruppen“ beziehen. Dies kann vor dem Hintergrund der verstärkten Outputorientierung im Bildungsbereich (vgl. Bellmann & Weiß, 2009) darauf zurückgeführt werden, dass sich die Lehrkräfte auf der einen Seite darauf konzentrieren, leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu befähigen, das Klassenziel zu erreichen, und zum anderen die Aufgabe haben, den Leistungsträgern beziehungsweise Begabten der Klasse zu (noch) besseren Leistungen zu verhelfen. Dass insbesondere die Begabtenförderung für diese Schulform besonders bedeutend ist, ergibt sich aus den Grundzügen und der Tradition der Schulform Gymnasium. Dabei verweisen die Interviewpartner zugleich auf einen Bruch mit der alten Tradition des Gymnasiums, der sich durch den Auftrag der individuellen Förderung ergibt. Den Blick nun auch auf leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu richten, diese zu fördern, entspricht nicht dem traditionellen Aufgabenverständnis von Gymnasien, sodass in diesem Zusammenhang erneut deutlich wird, dass die individuelle Förderung besonders an Gymnasien als Innovation bezeichnet werden kann. Akteure an Gymnasien sind somit gefordert auch ihre eigenen Rollen- und Aufgabendefinition neu zu klären.

Die zweite Teilforschungsfrage dient der Erfassung zentraler Methoden und Elemente individueller Förderung, um Aufschluss darüber zu erhalten, wie die individuelle Förderung in Ganztagschulen umgesetzt wird und welche Methoden und Bereiche Ganztagschulakteure mit der individuellen Förderung verbinden. Aus der quantitativen Vorstudie geht hervor, dass fast 65 Prozent der befragten Lehrkräfte ab und zu bis regelmäßig Elemente individueller Förderung in ihren Unterricht einbauen, nur rund 25 Prozent von diesen geben an, dies selten oder nie zu tun. Offen bleibt an dieser Stelle jedoch, um welche Elemente es sich genau handelt, sodass der qualitative Zugang hier

vertiefende Erkenntnisse liefern kann. Als wichtige Bausteine identifizieren die Interviewpartner die Diagnostik, Förderplanung und Evaluation und folgen somit den theoretischen Ausführungen, insbesondere dem Förderkreislauf (vgl. Buholzer, 2006), der hierdurch bestätigt werden kann. Die Diagnostik stellt eine Kategorie im Kategoriensystem dar, zu der sehr viele Kodierungen vorgenommen werden konnten. Ein Hinweis, dass dies ein wichtiger Bereich der individuellen Förderung zu sein scheint, obwohl die in dieser Studie befragten Personen mangelnde Diagnosekompetenzen als Hinderungsgrund anführen. Deutlich wird durch diese Ergebnisse die Verbindung zwischen den Bereichen Inhalt, Struktur und Person. Folglich lässt sich die Annahme formulieren, dass es weniger an mangelnden Konzepten und Instrumenten zur individuellen Förderung liegt, sondern vielmehr der Grundstein, nämlich die Diagnose von Leistungsständen, zur Vorbereitung der individuellen Förderung nicht gegeben ist, welches letztlich dazu führt, dass einzelne Maßnahmen nicht den gewünschten Erfolg bringen. Neben einem Mangel an entsprechenden Diagnosekonzepten werden fehlende Fortbildungen durch die Befragten genannt. Dies ist wiederum ein gutes Beispiel dafür, dass die individuelle Förderung, wie bereits Wischer und Trautmann (2014) formulierten, eine Schulentwicklungsaufgabe ist und Oelkers (2009) folgend auf allen Ebenen des Bildungssystems ansetzen sollte.

Als weiteres Ergebnis kann aus den Analysen zu dieser Forschungsfrage festgehalten werden, dass die Interviewpartner versuchen, eine Förderung sowohl außerhalb als auch innerhalb des Unterrichts zu realisieren. Während man in halbtägig organisierten Schulformaten davon ausgehen kann, dass Förderangebote außerhalb des Unterrichts hauptsächlich in Form von Förderunterrichtsstunden realisiert werden (vgl. Solzbacher, 2009; Solzbacher, 2016), lässt sich dieser Rückschluss für gebundene Ganztagschulen nicht eindeutig ziehen. Dadurch, dass an Ganztagschulen Lernzeiten an die Stelle der traditionellen Hausaufgaben treten (vgl. Stötzel & Tabel, 2012), ergeben sich neue Zeitfenster für Lernarrangements, die auf eine individuelle Förderung ausgerichtet sein können. Zudem wird an gebundenen Formaten häufig in Form von Projekt- und Wochenplanarbeit gearbeitet, welches für viele Lehrkräfte unter Fördermaßnahmen außerhalb des Kernunterrichts fällt. Demzufolge lässt sich die Annahme formulieren, dass die häufige Nennung in Bezug auf die Realisierung individueller Förderung außerhalb des Unterrichts auf das gebundene Ganztagschulsetting zurückzuführen ist. Dies würde bedeuten, dass auch die Ergebnisse der quantitativen Vorstudie anders interpretiert werden müssten. In dieser gibt knapp ein Viertel der befragten Lehrkräfte an, selten bis nie Elemente individueller Förderung in ihrem Unterricht zu integrieren. Diese Ergebnisse können vor dem Hintergrund der qualitativen Ergebnisse dahingehend

gedeutet werden, dass hier die Förderung vornehmlich in anderen Formaten, außerhalb des Unterrichts, realisiert wird. Folglich könnte ein zunächst prekäres Ergebnis positiv gewendet werden.

Die inhaltsanalytischen Auswertungen liefern darüber hinaus ausführlichere Erkenntnisse, welche spezifischen Methoden von den schulischen Akteuren zur individuellen Förderung verwendet werden. So identifizieren die Interviewpartner als Methoden individueller Förderung Maßnahmen der Differenzierung, Varianten des selbstständigen Lernens, welches sich mit den theoretischen Ausführungen deckt, in denen bereits die Selbstregulationsprozesse des Lernens als wichtiger Bereich der individuellen Förderung konstatiert werden kann (vgl. Boekarts, 1999). Die Benennung von Maßnahmen der Differenzierung als Förderinstrument zeigt zudem auf, dass eine begriffliche Schärfung individueller Förderung in den letzten Jahren stattgefunden haben muss, da die Differenzierung, wie der Definitionsdiskurs verdeutlichen konnte, zuvor oft als Synonym verwendet wurde. Durch die Ergebnisse der Analysen festigt sich das Bild, dass es sich bei der individuellen Förderung um ein Konstrukt mehrerer Ansätze handelt.

Zudem kommen Zusatzaufgaben, Formen der Beratung und Tutorenprogramme als Methoden individueller Förderung an den Ganztagschulen zum Einsatz. Die Vielfalt an Methoden, gegebenenfalls auch der gleichzeitige Einsatz mehrerer Methoden, kann auf den Umstand zurückzuführen sein, dass bisher noch keine empirisch abgesicherten Erkenntnisse vorliegen, welche Methoden der individuellen Förderung sich im Hinblick auf das jeweils gesetzte Ziel als wirksam erweisen. Erschwerend kommt hinzu, dass dem Förderzyklus folgend Maßnahmen zu wählen sind, die aus der vorangegangenen Diagnose identifiziert werden konnten. Die Wahl nicht geeigneter Methoden kann an dieser Stelle möglicherweise wiederum auf die ungenaue Diagnostik zurückgeführt werden. Bereits hier lässt sich eine Grundproblematik der individuellen Förderung erkennen, denn Schülerinnen und Schüler können nur dann individuell gefördert werden, wenn entsprechende Diagnosemomente vorausgegangen sind. Dabei kann der Einsatz einer Methodenvielfalt auch positiv bewertet werden, da eine Vielzahl an Methoden im Unterricht auch gängigen Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts folgt (vgl. Meyer, 2004; Helmke, 2009).

Insgesamt tragen die Analysen zum Inhaltsbereich der Innovation dazu bei, eine Schärfung des Begriffs der individuellen Förderung vornehmen zu können. Ziele, Zielgruppen und wichtige Elemente werden in diesem Zusammenhang aufgezeigt, die zudem als Besonderheit ganztagspezifische Elemente aufnehmen, wie beispielsweise die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Realisierungsformen.

Um auch Aufschluss darüber zu erhalten, inwiefern für den Bereich ‚Inhalt‘ seitens der schulischen Akteure Hinderungsgründe, gesehen werden, widmet sich die dritte Teilforschungsfrage genau diesem Erkenntnisinteresse. Während aus der quantitativen Vorstudie keine expliziten Ergebnisse zum Inhaltsbereich eruiert werden konnten, ist der qualitativen Studie als Ertrag zu entnehmen, dass die fortwährende begriffliche Unschärfe und Ungenauigkeit, wie die individuelle Förderung realisiert werden soll, tatsächlich ein Hinderungsgrund aus Sicht von Lehrkräften ist. Dieser Befund verdeutlicht, dass es verstärkter Anstrengungen in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung bedarf, um Klarheit bei (zukünftigen) Lehrkräften zu schaffen, was individuelle Förderung meint. Zudem verdeutlicht das Ergebnis, dass auch unter Lehrkräften einer Schule kein Konsens über das Konzept besteht – ein Umstand, der für die Umsetzung einen erheblichen Nachteil darstellen kann. Ein einheitliches Verständnis, so deklarieren unter anderem Kunze und Solzbacher (2016), ist eine Grundvoraussetzung für das Gelingen individueller Förderung.

8.2 Zusammenfassung der Erkenntnisse zum Bereich ‚Struktur‘

Um die Innovation dem theoretischen Modell folgend näher beschreiben zu können, müssen auch die Strukturen, in der die Innovation entwickelt und erprobt wird, erfasst werden. Dieses ist der Inhalt des zweiten forschungsleitenden Themenkomplexes und stellt die Frage nach förderlichen und hemmenden Strukturen und rückt zugleich das Format des gebundenen Ganztags in den Fokus des Interesses.

Die erste Teilforschungsfrage dient hierbei der Eruierung von allgemeinen Bedingungen, die in Schulen gegeben sein sollten, damit die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden kann. Die Spezifika von Ganztagschulen werden an dieser Stelle noch außen vorgelassen, damit wird ein weiterer Vorteil der Studie deutlich, da sowohl eine Beschreibung individueller Förderung allgemein als Ziel formuliert wurde als auch im Kontext des Ganztagschulsetting, sodass alle Schulformen von den Ergebnissen profitieren können. Aus der Inhaltsanalyse der Interviews kann als Ergebnis festgehalten werden, dass die befragten Akteure zeitliche, räumliche und materielle Ressourcen als Grundvoraussetzung zur individuellen Förderung anführen. Auf den ersten Blick decken sich diese Ergebnisse mit den Ergebnissen anderer Studien, in denen ebenfalls ein Mangel an zeitlichen und räumlichen Ressourcen als Hinderungsgründe angeführt werden (vgl. Solzbacher, 2009; Wiebke, 2011; Solzbacher, 2016). Diese Aspekte bilden zugleich den Ausgangspunkt für die vorliegende Studie, indem das ganztägige Schulformat genau diese Hinderungsgründe bearbeitet, insbesondere durch die spezifische Schulgestaltung im Ganzttag.

Im Rahmen der Analysen kann jedoch herausgestellt werden, dass sich die zeitlichen Ressourcen bei Akteuren des gebundenen Ganztags nicht allein auf die Unterrichtszeit beziehen, sondern den Interviews zufolge Zeitfenster geschaffen werden sollten, damit kollegiale Kooperationen entstehen, die dann wiederum die Umsetzung individueller Förderung unterstützen können. In diesem Zusammenhang kann auch auf die Bedeutung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen verwiesen werden (vgl. Kamski, 2011), vor allem im Hinblick auf die Zielsetzung einer ganzheitlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Des Weiteren plädieren Interviewpartner für räumliche Ressourcen, damit Varianten von Lehr-Lern-Arrangements entstehen können. Dass neue Raumkonzeptionen unterstützend für das Lernen sein können, zeigt sich unter anderem in den vielfältigen Konzepten Deutscher Schulpreisträger-Schulen (vgl. Beutel & Beutel, 2014) und stützen zugleich das Verständnis individuelle Förderung als Band des Tages und übergreifendes Schulkonzept anzusehen. Zu kleine oder ungeeignete Räume werden in vielen Studien als weitere Gründe benannt, die die Umsetzung individueller Förderung erschweren (vgl. Solzbacher, 2016; Wibke, 2011). Ein Hinderungsgrund, der den Ergebnissen dieser Studie zufolge durch das Ganztagschulsetting behoben werden kann. Den Aussagen dieser Befragung zufolge ergeben sich durch die Umgestaltung der Schulen räumliche Ressourcen. Der Ausbau des Ganztags führte an den meisten Schulen zu umfassenden Umbauarbeiten, so dass Räume wie Lernbüros, Selbstlernzentren und Mensen entstehen konnten, die für die individuelle Förderung genutzt werden können. Lerngruppen entzerren, Klassenkontexte aufbrechen, Lernumgebungen gestalten, die auf unterschiedliche Lerntypen und -niveaus ausgerichtet sind, können durch diese strukturellen Veränderungen realisiert und auch von den Lehrkräften als Unterstützung für die Realisierung individueller Förderung wahrgenommen werden.

Im Widerspruch zu den Interviewaussagen, dass die räumlichen Ressourcen, wie sie an den Ganztagschulen realisiert wurden, eine Unterstützung darstellen, werden diese in der quantitativen Befragung als strukturelle Hinderungsgründe angeführt, die eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern erschweren würden und bilden zunächst dasselbe Bild ab wie in bisherigen Studien (vgl. Solzbacher, 2009; Solzbacher, 2016). Dass die Ergebnisse hier auf den ersten Blick konträr zueinander stehen, kann dem Umstand geschuldet sein, dass sich die Schulen zum Zeitpunkt der Erhebung in der Phase der baulichen Veränderung befanden, sodass zwar in Ansätzen für die Akteure die neu geschaffenen Kapazitäten ersichtlich waren, aber noch nicht umfassend genutzt werden konnten. Hier wird der Vorteil des methodischen Designs deutlich, da die zeitlich nachgesetzte qualitative Erhebung ein anderes Ergebnis zum Vor-

schein gebracht hat und zugleich Rückschlüsse auf die Entwicklungsprozesse an den Ganztagsgymnasien zulässt.

Als weitere allgemeine strukturelle Grundvoraussetzung werden materielle Ressourcen in den Interviews thematisiert, die wiederum stark abhängig sind von finanziellen Ressourcen der Einzelschule beziehungsweise der Schulträger, wodurch die Tragweite der Forderung nach individueller Förderung, wie sie bereits Oelkers (2009) darstellen konnte, bestätigt wird. Eine weitere Grundvoraussetzung, die aber ähnlich wie die räumlichen Ressourcen im Rahmen der quantitativen Erhebung als Barriere und Mangel deklariert wurde, ebenso wie die Ausstattung der Schulen im Allgemeinen. Zwar sind im Zuge der Reformprogramme zur Ganztagschulentwicklung umfangreiche finanzielle Mittel bereitgestellt worden, welche aber zunächst für die baulichen Maßnahmen und Personalmittel verwendet wurden. Materialanschaffungen wurden zu diesem Zeitpunkt der Befragung nicht im umfassenden Maße vorgenommen, zudem ist anzunehmen, dass nicht alle Lehrkräfte aller Fächer zum gleichen Zeitpunkt von Anschaffungen profitieren.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass dies ein Auftrag an Einzelschulen, Kommunen und letztlich des Landes ist, entsprechende Ressourcen für Fortbildungen, Materialien und mögliche Umbaumaßnahmen bereitzustellen. Mit Blick auf die zunehmende Digitalisierung in der deutschen Schullandschaft, die stark mit der Umsetzung individueller Förderung in Verbindung steht (vgl. Burghoff, 2018; Heinen & Kerres, 2017), kann hier die Ressourcenausstattung neue Dimensionen erreichen.

Bei der Frage nach Strukturen rückt unweigerlich die Frage nach Vorteilen des gebundenen Ganztags in das Erkenntnisinteresse. Dass die individuelle Förderung im gebundenen Ganztags eine wichtige Thematik darstellt, kann bereits den Ergebnissen der Befragung mithilfe von Fragebögen entnommen werden, in der rund 95 Prozent der befragten Lehrkräfte angeben, dass dies ein wichtiger Bereich des Ganztags darstellt. Kritisch ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Angaben, die hierzu in der Befragung vorgenommen wurden, sozial erwünscht sein können, da die Zielsetzung in entsprechenden Erlassen formuliert ist. Anhand der inhaltsanalytischen Auswertungen können jedoch ergänzend dazu wichtige Hinweise für den unterstützenden Charakter des gebundenen Ganztags im Zusammenhang mit der Umsetzung individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern gewonnen werden. So schätzen die Interviewpartner die Rhythmisierungsmöglichkeiten, die sich durch das gebundene Ganztagsschulsetting ergeben, als einen Vorteil ein. Dadurch entstehen zeitliche Ressourcen für Fördermaßnahmen, für die auch eine veränderte Unterrichtstaktung hilfreich

erscheint. Der Schritt von bisherigen 45-Minuten-Modellen hin zu Modellen zwischen 60 und 90 Minuten scheint laut Ansicht der Lehrkräfte im Hinblick auf die individuelle Förderung gewinnbringend zu sein. Dieser Befund deckt sich mit den immer wieder vorgenommenen positiven Zuschreibungen, die mit dem Ganztagsschulausbau formuliert worden sind (vgl. vbw, 2004). Zugleich kann das Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass es Ganztagsschulen anscheinend gelingt, Barrieren, wie sie für halbtägig organisierte Schulformen eruiert werden konnten (Zeitmangel im Unterricht) (vgl. Solzbacher, 2016), abzubauen. Im Kontext der Zeit kann als weitere Erkenntnis aus den Analysen der Interviews abgeleitet werden, dass aufgrund des längeren zeitlichen Verbleibs der Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext die Schule mehr und mehr zum Lebensraum wird, wodurch sich für die Fachkräfte neue Zugänge und Blickwinkel ergeben. Der lebensweltliche Kontext der Schülerinnen und Schüler, wie Definitionen zur individuellen Förderung beinhalten (vgl. Graumann, 2008; Kunze, 2016), kann hier erfasst werden. Weitere Vorteile der Rhythmisierung ergeben sich durch die Schaffung von gesonderten Lernzeiten, die die Umgestaltung vom Halbtage zum gebundenen Ganztage mit sich bringt. Dadurch ergeben sich weitere Möglichkeiten, Konzepte individueller Förderung sowohl in unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen Settings etablieren zu können.

Entgegen bisheriger Erkenntnisse zu Hinderungsgründen auf struktureller Ebene ist positiv zu erwähnen, dass der Faktor Zeit oder ein Mangel an zeitlichen Ressourcen zumindest im Rahmen der qualitativen Studie nicht als Hinderungsgründe benannt wurden. Demzufolge lässt sich vorsichtig annehmen, dass durch den Ganztage diese Barrieren bei den befragten Lehrkräften beseitigt werden konnten. Einzig im Rahmen der Auswertungen des qualitativen Datenmaterials kann ein Mangel an Zeit als Hinderungsgrund kodiert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich der Zeitmangel an dieser Stelle auf fehlende zeitliche Ressourcen für Kooperationen und für die Vorbereitung der individuellen Förderung bezieht und nicht in Bezug zur Umsetzung individueller Fördermaßnahmen steht. Fehlendes Material wird ebenfalls als Barriere angeführt. Hier lässt sich ein Auftrag an die Fachdidaktiken und Schulbuchverlage formulieren, die verstärkt individuelle Förderkonzepte entwickeln sollten, um so die Lehrkräfte zu unterstützen.

Darüber hinaus lassen sich weitere Handlungsaufträge anführen, die sich primär an die Bildungsadministration und -politik richten: Den Aussagen zufolge wäre eine Verschlinkung der derzeitigen Kernlehrpläne, insbesondere vor dem Hintergrund der zu diesem Zeitpunkt durchgeführten Schulzeitverkürzung, für die Realisierung individueller

Förderung von Vorteil. Zugleich formulieren die Interviewpartner den Wunsch nach entsprechenden zielgerichteten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den Bereichen Diagnostik und Förderung. An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass angestrebt werden sollte, die Thematik der individuellen Förderung auf allen Ebenen des Schul- und Bildungssystems anzusiedeln und auch als Themenfeld verstärkt in die Lehrkräfteausbildung zu verorten.

8.3 Zusammenfassung der Erkenntnisse zum Bereich ‚Person‘

Der dritte Bereich, über den sich die Innovation konstituiert, ist nach Jäger (2004) der Bereich der ‚Person‘. Die Teilforschungsfrage dieses Bereiches dient der Erfassung von Haltungen beziehungsweise Einstellungen zur individuellen Förderung und zur Erkenntnisgewinnung im Bereich von Aufgaben und Rollen, die es in diesem Kontext von den unterschiedlichen Akteuren zu übernehmen gilt.

Die quantitative Vorstudie kann hier zeigen, dass bei der Frage, ob schulische Akteure die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern generell für möglich halten, 44 Prozent der befragten Lehrkräfte angeben, dass sie dies für nicht möglich halten. Das Ergebnis kann der Studie von Kunze und Solzbacher (2009) gegenübergestellt werden, in der rund 90 Prozent der Lehrkräfte eine individuelle Förderung für nicht möglich erachten (vgl. Solzbacher, 2009). Die unterschiedliche Ausprägung des Antwortverhaltens lässt die Vermutung zu, dass dies entweder auf das Schulformat, in dem sich die Lehrkräfte befinden, zurückzuführen ist, dass Ganztagschullehrkräfte dieser Forderung per se positiver gegenüberstehen (müssen) oder sich im Laufe der Zeit positivere Haltungen bei den Lehrkräften entwickelten. Ein Befund, der diese Annahmen stützt, stellt sich durch die alleinige Nennung von Hinderungsgründen dar, die sich nicht auf die Lehrkräfteseite beziehen, sondern sich eher den strukturellen Gegebenheiten oder der Schülerseite zuordnen lassen.

Die qualitative Studie sollte ergänzend Aufschluss darüber geben, welche Haltungen bei schulischen Akteuren an Ganztagschulen in Bezug zur individuellen Förderung vorliegen und welche Merkmale dem Bereich ‚Person‘ zugeschrieben werden können. Insgesamt verweisen die Ergebnisse darauf, dass aus Sicht der Lehrkräfte ein Mindestmaß an Engagement zur individuellen Förderung bestehen sollte. Es äußert sich in der Bereitschaft zur Kooperation und Kommunikation und dem grundsätzlichen Willen, neue Methoden im Unterricht einzusetzen. Auf personeller Ebene hat die Einführung des Konzepts der individuellen Förderung auch zahlreiche Vorteile für die Lehrkräfte. So nehmen sie durch die individuelle Förderung eine Entlastung wahr, die durch die

Ganztagelemente gestaltet werden. Zudem wird in den Interviews erwähnt, dass sich durch den erweiterten Blick auf die Schülerinnen und Schüler auch neue Perspektiven für die eigene Rolle als Lehrkraft ergeben. Aufgrund des ganztägigen Verbleibs in der Schule und der damit verbundenen Möglichkeit, mit Schülerinnen und Schülern auch außerhalb des eigenen Unterrichts in Kontakt zu treten wie beispielsweise bei gemeinsamen Aktivitäten oder dem gemeinsamen Mittagessen, bietet für Lehrkräfte die Gelegenheit, die Lernenden in anderen Settings kennenzulernen, ein Befund, der sich mit Erkenntnissen von Böttcher und Kollegen (2014) deckt. Vor dem Hintergrund, dass sich die Lehrkräfte zunehmend als Lernbegleiter und -berater verstehen, können sie sich durch andere Kooperationsformen mit den Schülern ein erweitertes Bild verschaffen, sodass der Ganzttag auch zur erweiterten Reflexion anregt.

Das Rollen- und Aufgabenportfolio der Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Einführung individueller Förderung in der Schule konnte durch die qualitativen Analysen intensiver erfasst werden. Das Ergebnis dieser Auswertung sind konkretere Aufgaben- und Rollenbeschreibungen für die einzelnen Funktionsstellen. Den Interviews ist zu entnehmen, dass Lehrkräfte vornehmlich für die Konzeptentwicklung individueller Förderung verantwortlich sind. Darüber hinaus ist es nach Aussagen der Befragten Aufgabe von Lehrkräften, das Kollegium über interessante Konzepte und Ansätze zu informieren. Hier wird eine Aufgabe angeführt, die der zugrunde liegenden Netzwerkstruktur des Projektes ‚Ganz In‘ geschuldet sein könnte, denn die Netzwerkarbeit zu dieser Thematik wurde im Rahmen der Interviews ebenfalls als Aufgabe der Lehrkräfte hervorgehoben. Als weitere Aufgabe der Lehrkräfte wird der Austausch mit Eltern genannt, wodurch deutlich wird, dass an individuellen Förderprozessen nicht nur Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler beteiligt werden sollten, sondern auch die Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt wird – eine Einsicht, die bei einigen der befragten Lehrkräfte besteht oder zumindest aufgrund der Aussagen angenommen werden kann. Um das Aufgabenportfolio für Lehrkräfte zu komplettieren, können als weitere Aufgaben der Austausch mit den Lernenden und die Schaffung einer entsprechenden Lernumgebung den Interviewaussagen entnommen werden. Zusammenfassend lassen sich die Aufgaben der Lehrkräfte dahingehend beschreiben, dass sie hauptverantwortlich für entsprechende Konzepte und deren Umsetzung sind, für deren Realisierung eine gelingende Netzwerkarbeit mit Lehrkräften, Eltern und Schülern unumgänglich ist.

Für die Schulleitung konstatieren die Interviewpartner hingegen Tätigkeiten, die dem Verständnis einer Schulleitung als „Motor der Schulentwicklung“ (Rolf et al., 1998, S.

14) folgen, indem sie der Schulleitung unter anderem die Schaffung von Rahmenbedingungen und die Motivation und Unterstützung des Kollegiums im Kontext der Ausgestaltung der individuellen Förderung zuschreiben. Eine enge Zusammenarbeit wird dabei ebenso von der Schulleitung erwartet, wie die zusätzliche Sichtung entsprechender Konzepte.

Die Ganztagskoordination, eine Funktionsstelle, die sich neu durch den Ganzttag ergeben hat (vgl. Kap. 4), übernimmt den Analysen nach weitere Aufgaben, wenn es um die Umsetzung individueller Förderung geht. Demnach ist es Aufgabe der Ganztagskoordination, Konzepte anderer Schulen zu sichten und diese für das Kollegium aufzubereiten. Diese Aufgabenzuschreibung kann auch an dieser Stelle auf das rahmende Projekt zurückzuführen sein. So ist diese Stelle im Rahmen des Projektkontextes geformt worden, in dem die Ganztagskoordination als aktives Mitglied der schulischen Netzwerke benannt wird. In ihrer Verantwortung liegt gemeinsam mit der Schulleitung die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Berichterstattung über die kollektive Netzwerkarbeit. Dabei waren neben reinen Informationstreffen auch Schulbesuche anderer Netzwerkschulen zentraler Bestandteil, sodass sich die Konzeptsichtung und Berichterstattung als Aufgaben durch eben diese Projektkonstellation konstituieren. Die Motivation des Kollegiums und die enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung stellen weitere Aufgaben dar, die dieser Stelle durch die Aussagen der befragten Lehrkräfte zugeordnet werden können.

Eltern werden zwar als Kooperationspartner genannt, aber ihnen werden keine Aufgaben im Zusammenhang mit der Thematik zugeordnet. Für die Schülerinnen und Schüler hingegen wird als konkrete Aufgabe die eigene Motivation benannt, die sie mitbringen sollten im Kontext einer individuellen Förderung. Folglich sollen nach Aussagen der befragten Personen Schülerinnen und Schüler gefördert werden, ein Ergebnis, welches auch bereits Kunze und Solzbacher (2009) abbilden konnten.

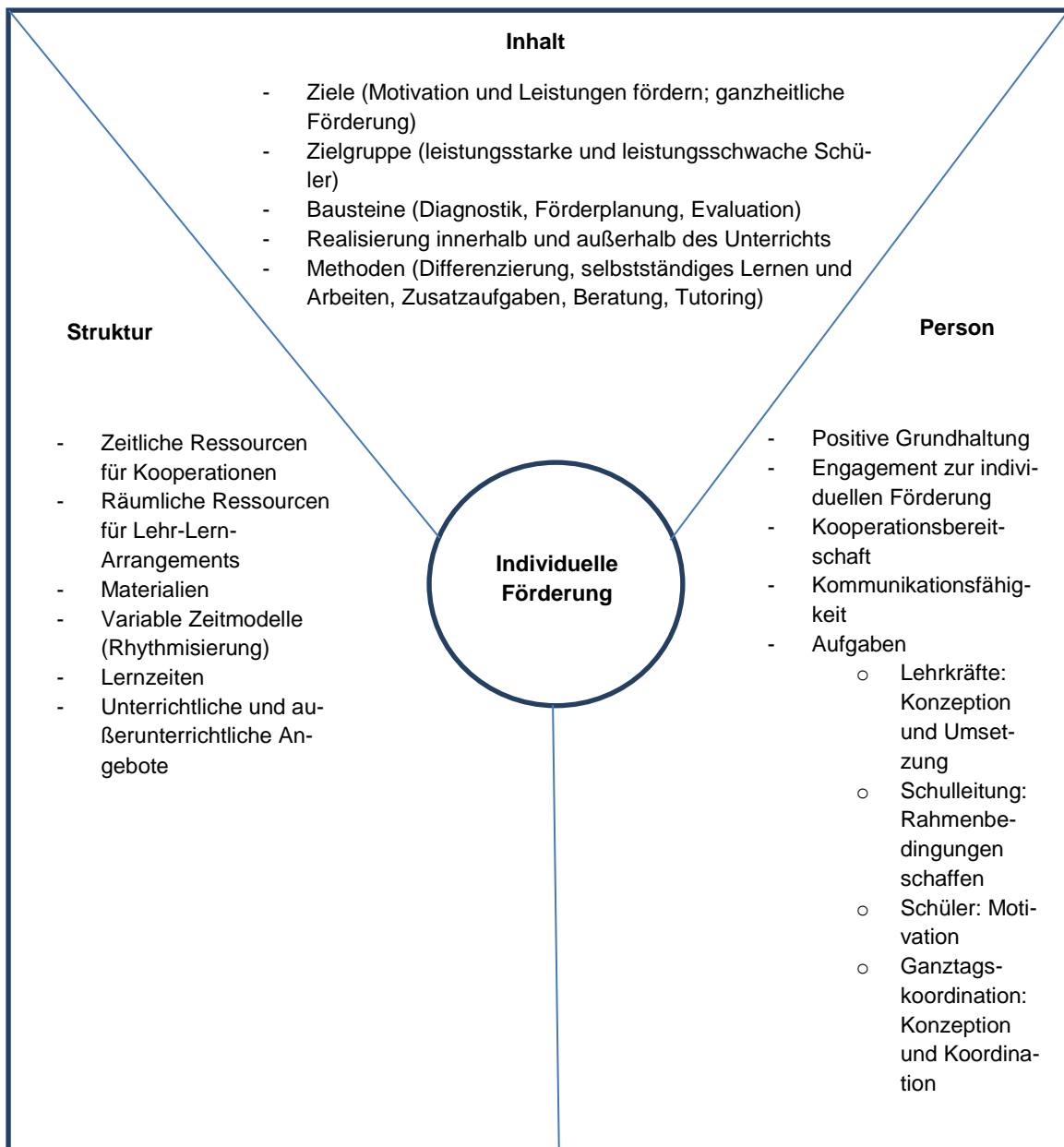
Die dritte Unterfragestellung folgt dem Erkenntnisinteresse, welche Hinderungsgründe auf personeller Ebene identifiziert werden können. Die Ergebnisse zu dieser Fragestellung decken sich mit den Ergebnissen zum Bereich ‚Inhalt‘, da die befragten Akteure hier insbesondere als Hinderungsgründe die konzeptionelle Unsicherheit im Hinblick auf die Bereiche Diagnostik und Realisierung herausstellen. Weiter wird als Hinderungsgrund die neu zu übernehmende Rolle angeführt, die zu einer Belastung für die eigene Person werden kann, da die Schulen noch nicht auf diese neue Lehrkräftenrolle als Berater und Coach ausgerichtet sind.

8.4 Kurzdarstellung der zentralen Erkenntnisse zu den übergeordneten Forschungsfragen

Die zuvor nach den drei Analysedimensionen dargestellten Ergebnisse der vorliegenden Studie werden nachfolgend noch einmal zusammengefasst und getrennt nach förderlichen (vgl. Abb. 45) und hemmenden (vgl. Abb. 46) Bedingungen zur Umsetzung individueller Förderung beschrieben.

Als förderlich auf struktureller Ebene lassen sich hier insbesondere wesentliche Spezifika des Ganztagschulsettings anführen (vgl. Abb. 45). So werden erweiterte räumliche Ressourcen und Zeitkontingente in Form von unterschiedlichen Rhythmisierungsmodellen als unterstützend bei der individuellen Förderung wahrgenommen. Auch die Möglichkeiten, die sich durch die Vielfalt an unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten ergeben, werden, sofern diese sinnvoll miteinander verknüpft werden und ein gemeinsames Grundverständnis bezüglich der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern vorherrscht, als gewinnbringend angesehen. Die ebenfalls durch die Anlage von gebundenen Ganztagschulen sich ergebenden Lernzeiten sind den Analysen folgend ein weiterer unterstützender Faktor. Werden darüber hinaus noch Zeitkontingente geschaffen, die eine Kooperation von Lehrkräften und von Lehrkräften mit dem weiteren pädagogisch tätigen Personal ermöglichen, ist eine weitere Grundlage zur abgestimmten individuellen Förderung gegeben. Voraussetzung hierfür ist auf personeller Ebene, wie die Ergebnisse aufzeigen konnten, eine vorherrschende Kooperationsbereitschaft, das Engagement und die positive Grundhaltung, dass eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern grundsätzlich möglich ist, sowie die Bereitschaft für die entsprechende Rolle im System Schule darauf ausgerichtete Aufgaben zu übernehmen. Da insbesondere Lehrkräfte mit der Konzeption und Umsetzung individueller Förderung betraut sind, ist es für diese Zielgruppe besonders unterstützend, wenn Ziele, Bausteine und Umsetzungsmöglichkeiten individueller Förderung benannt werden können. Aus den Analysen ließen sich für diese Elemente inhaltliche Beschreibungen ableiten (vgl. Abb. 45), die wiederum eine definitorische Schärfung der individuellen Förderung ermöglichen.

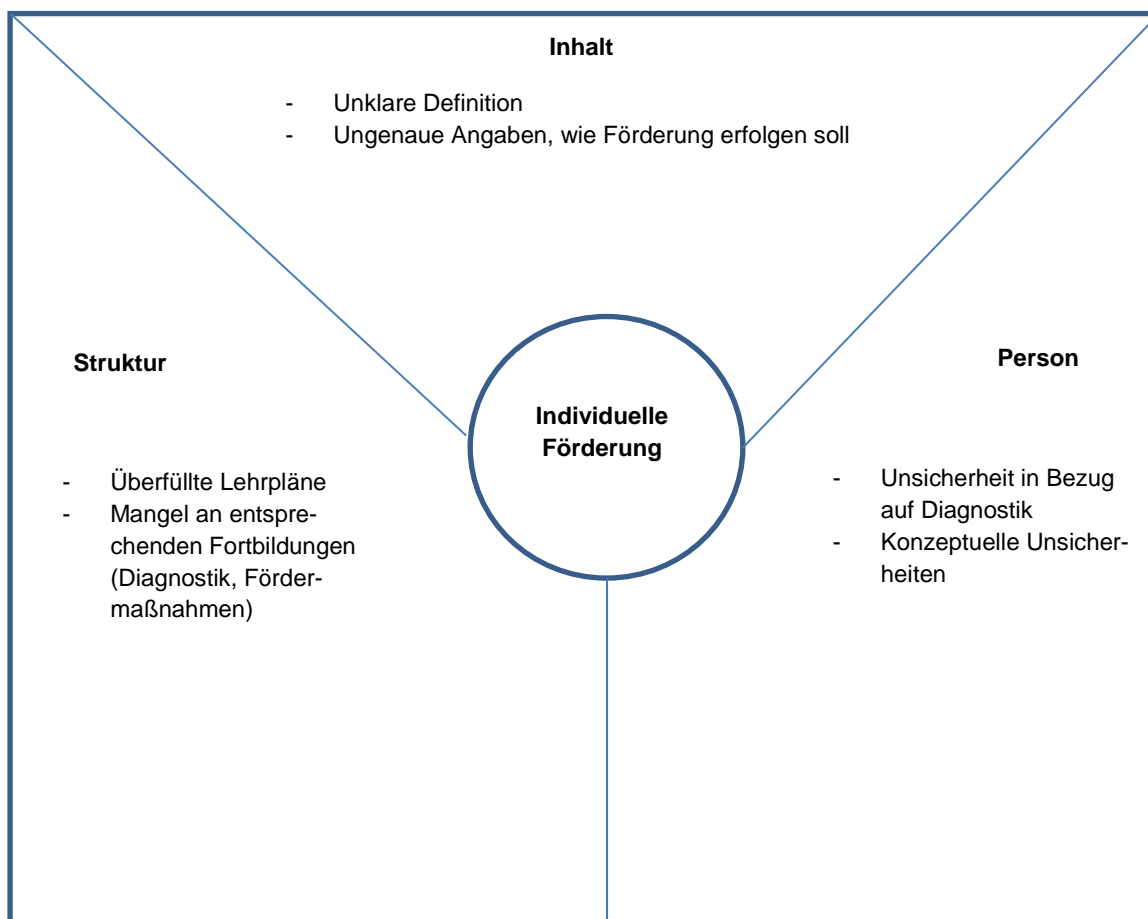
Abbildung 45: Förderliche Bedingungen zur individuellen Förderung, differenziert nach Bereichen



Fehlt es an dieser Schärfung des Verständnisses individueller Förderung, wird dieses, den Aussagen der befragten Personen zufolge als hemmender Faktor angesehen, wenn es um die Umsetzung dieser Forderung geht. Sie bemängeln die noch ungenauen Vorgaben, wie die individuelle Förderung erfolgen soll und geben auf personeller Ebene Unsicherheiten im Bereich der Diagnostik als auch konzeptionelle Unsicherheiten in der Realisierung individueller Förderung an (vgl. Abb. 46). Ein zusätzlicher Mangel an bedarfsorientierten und passgenauen Fortbildungsangeboten erschwert ergänzend eine entsprechende Lehr- und Lernkultur, die auf eine individuelle Förderung

ausgerichtet ist. Auch überfüllte Lehrpläne sind, den Aussagen nach, ein weiterer Grund, dieser Forderung nicht nachkommen zu können. An dieser Stelle ist ebenfalls zu berücksichtigen, dass der Mangel an förderlichen Faktoren zusätzlich als hemmende Aspekte aufgenommen werden müssten.

Abbildung 46: Hemmende Faktoren für die Umsetzung individueller Förderung, differenziert nach Bereichen



9. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie widmet sich insgesamt zwei fortwährend wichtigen Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung: Zum einen der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern, die als ein zentraler Ansatzpunkt gesehen wird, der identifizierten Schiefelage unseres Bildungssystems, der Chancengerechtigkeit, dargestellt durch die Abhängigkeit des Bildungserfolges von der sozialen Herkunft, zu begegnen. Zum anderen dem Ganztagschulwesen als Schulform, der es aufgrund struktureller Gegebenheiten besser gelingen soll, individuell zu fördern als in halbtägig organisierten Schulformaten. Zudem wird die Bedeutung dieser Themen besonders offensichtlich in Bezug auf den Umstand, dass sowohl die individuelle Förderung als auch der Ausbau des Ganztagschulwesens als Maßnahmen auf die Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Vergleichsstudien formuliert werden. Dementsprechend bilden zwei Kernthemen der Schul- und Bildungspolitik das zentrale Forschungsanliegen. Bis zum heutigen Zeitpunkt liegen nur wenige Studien vor, die sich im Kern mit der Thematik der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern im Ganztagschulbereich auseinandersetzen. Ebenso rar sind entsprechende Befunde, die eine Schärfung des Konzeptes ermöglichen würden. Aus den wenigen Befunden kann hingegen bisher hauptsächlich abgeleitet werden, dass das Konzept der individuellen Förderung noch nahezu unklar für schulische Akteure ist, obwohl dieser Handlungsauftrag seit nunmehr zehn Jahren existiert und zugleich ein Kernmerkmal guten Unterrichts darstellt (vgl. Kap. 2). Während in Studien an Halbtagschulen bereits Gelingensbedingungen und Hinderungsgründe individueller Förderung aus Sicht von Lehrkräften aufgezeigt werden konnten, sind in der Ganztagschulforschung Befunde zu Einstellungen von Lehrkräften und Vorteilen des Ganztags noch rar (vgl. Solzbacher, 2016; Böttcher et al., 2014.; Haag & Streber, 2014), auch wenn bereits qualitative Studien, die sich auf die individuelle Förderung von Kindern in schwierigen Bildungssituationen beziehen, erste Hinweise liefern (vgl. Böttcher et al., 2014). Es sind in diesem Zusammenhang jedoch noch keine Befunde bekannt, wie schulische Akteure an Ganztagschulen die individuelle Förderung wahrnehmen, welche Vorzüge der Ganztags bietet, welche Aufgaben die Akteure übernehmen müssen und welche Faktoren sich als hemmend oder unterstützend herausstellen. Forschungsdesiderate, die die vorliegende Studie bearbeitete.

Der Ansatz, der für diese Studie gewählt wurde, nämlich die individuelle Förderung als Innovation anzusehen und Modelle aus der Innovations- und Transferforschung aufzunehmen, ist bislang noch nicht verfolgt worden und stellt eine neue Perspektive dar.

Die theoretischen Ausführungen zu Innovationen im Bildungswesen und die erfolgreiche Verortung der individuellen Förderung als Innovation bestätigen jedoch diesen gewählten Zugang. Demzufolge kann die Innovationsperspektive, die hier gewählt wurde, als geeignete theoretische Grundlage angesehen werden, da sich die individuelle Förderung als Innovation durch die Ergebnisse über die Bereiche ‚Inhalt‘, ‚Struktur‘ und ‚Person‘ beschreiben und bestätigen lässt.

Sich bei der Auseinandersetzung mit der individuellen Förderung auf Ganztagschulen zu fokussieren, ergab sich durch die Zuschreibungen, die in Bezug zu Ganztagschulen im Kontext individueller Förderung vorgenommen werden. Die Wahl, sich dabei explizit auf Gymnasien auszurichten, begründet sich durch den Projektkontext, in den die Studie eingebettet ist, wobei sich zugleich ein weiterer Zugewinn für diese Studie formulieren lässt. Das Gymnasium wird seit einiger Zeit zur präferierten Schulform für Eltern, da sich durch die höheren Anforderungen der Wunsch nach höheren Bildungsabschlüssen und letztlich besseren Arbeitschancen abzeichnet (vgl. Killus, 2017). Folglich können durch diese Studie Erkenntnisse für die Bereiche individuelle Förderung, Ganztagschulen und das Gymnasium als Schulform gewonnen werden.

Eine weitere Stärke dieser Untersuchung liegt in dem gewählten methodischen Design. Durch den Mixed-Methods-Ansatz, der sich durch die quantitative Vorstudie und die qualitative Vertiefungsstudie konstituierte, kann nicht nur ein Abgleich zu bisherigen Erkenntnissen erfolgen, sondern zugleich können, insbesondere durch den qualitativen Forschungsstrang, detailliertere Erkenntnisse, differenziert nach den Bereichen, die den Kontext der Innovation bilden, gewonnen werden. Des Weiteren können so auch die unterschiedlichen Funktionsstellen in Ganztagschulen berücksichtigt werden. Einschränkung ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass der qualitative Forschungszugang, der eine kleine Stichprobe aufgrund forschungsökonomischer Umstände aufweist, die darauf gewonnenen Erkenntnisse nicht in einen größeren Kontext überträgt und somit keine allgemeingültigen Aussagen auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse getroffen werden können. Sie können einzig als Ansatzpunkte für weitere Forschungen angenommen werden. Im Rahmen weiterer Studien, die auf größere Stichproben zurückgreifen können, lassen sich die vorliegenden Erkenntnisse beispielsweise nutzen, um Fragebögen zu konzeptionieren oder größer angelegte qualitative Studien aufbauen zu können.

Unabhängig der Einschränkungen, die für das methodische Design erwähnt werden müssen, liefert diese Studie wichtige Erkenntnisse für die Forschung und Schulpraxis. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Einstellungen von schulischen Akteuren im Wandel befinden. Lehrkräfte, Schulleitungen und Ganztags-koordinatoren stehen den Ergebnissen zufolge der Thematik der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern positiv gegenüber, sehen sich jedoch in Abhängigkeit von den umgebenden Rahmenbedingungen. Die positive Grundhaltung kann durch die Schulform bedingt sein, da mit der Zustimmung zum Ganzttag auch zugleich eine Zustimmung zur individuellen Förderung formuliert wird. Dies stützt das Ergebnis der Studie, dass der Ganzttag als unterstützender Faktor zur individuellen Förderung wahrgenommen wird. Die hier befragten Akteure sehen so in den sich ergebenden räumlichen und zeitlichen Ressourcen viele Vorteile im Hinblick auf die individuelle Förderung. Ein Ergebnis, das für die weitere Ganzttagsschulforschung einen bedeutsamen Ansatzpunkt für vertiefende Studien offenlegt. Für die schulische Praxis können die Ergebnisse handlungsleitend sein, wenn sich Schulen vor der Entscheidung sehen sich auf den gebundenen Ganzttag umzustellen, denn diesbezüglich können die Ergebnisse positiv interpretiert werden und bisherige theoretische Annahmen stützen, dass die Umsetzung individueller Förderung in Ganzttagsschulsettings gelingen kann. Folglich scheinen die in den Zielsetzungen korrespondierenden Reformen sich gewinnbringend zu ergänzen. Die durch die Studie gewonnenen Kategorien, die die Grundzüge der beiden Reformen aufgreifen, können letztlich von Einzelschulen genutzt werden, um den Ansätzen von Kunze (2016) folgend ein grundlegendes Schulkonzept zu erstellen. Darüber hinaus liefern die Ergebnisse Aufschluss über den Inhalt individueller Förderung, wodurch der bisherigen begrifflichen Definition und der konzeptionellen Gestaltung Kontur verliehen werden kann.

Die Bedeutung dieser Studie für die Schul- und Bildungspolitik lässt sich den gewonnenen Hinweisen zum Themenfeld der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern entnehmen. So lassen sich insbesondere für die Lehrkräfteausbildung Empfehlungen aus den Ergebnissen ableiten. Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, scheint vor dem Hintergrund der bisherigen begrifflichen Unschärfe noch nicht hinreichend in der Lehramtsausbildung Berücksichtigung zu finden. Durch die Studie können aber erste Hinweise gefunden werden, dass eine positive Grundhaltung maßgeblich dafür notwendig ist, dieser Forderung zu entsprechen. Positives Erleben der individuellen Förderung ist dabei ebenso abhängig von den dafür notwendigen Kompetenzen. Dass sich hier im Bereich der Diagnosekompetenzen noch Unsicherheiten zeigen, bestätigt die weitere Auseinandersetzung mit dem Bereich der Diagnostik so-

wohl in der Lehrkräfteausbildung als auch in weiteren notwendigen Fortbildungsangeboten. Dies erscheint besonders bedeutsam vor dem Hintergrund aktueller Veränderungen im schulischen Bereich zu sein: Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen, die Aufnahme von Lernenden mit Fluchterfahrungen, der Abbau der Hauptschulen. All diese Entwicklungen verweisen auf die zunehmende Bedeutung individueller Förderung, insbesondere unter der Zielperspektive dieser Forderung, die Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem zu erhöhen.

Insgesamt hat diese Studie dem eingangs erwähnten Zitat von Vollstädt folgend, zeigen können, dass die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern für alle im Schulsystems beteiligten Akteure durchaus eine herausfordernde Aufgabe darstellt, die nicht allein von Lehrkräften zu bearbeiten, sondern als übergreifende Schul- und Unterrichtsentwicklungsaufgabe zu verstehen ist, die von allen schulischen Akteuren und auf allen Ebenen im Bildungssystem bearbeitet werden muss. Vor dem Hintergrund der einleitend aufgeführten Veränderungen, die sich für das Schulsystem ausmachen lassen, kann das Ganztagsschulsetting auf der Grundlage der Erkenntnisse dieser Studie als vorteilhaft deklariert werden. Wenn es zunehmend Aufgabe von Schulen ist, einen geeigneten Weg zum Umgang mit Heterogenität zu finden und für Schülerinnen und Schüler die Schule zum Lebens- und Entwicklungsraum werden zu lassen, dann bietet der Ganztag, insbesondere an Gymnasien, eine gute Grundvoraussetzung. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrkräfte durch die Ausweitung auf den Nachmittag einen erweiterten Blick auf die Schülerinnen und Schüler erhalten, der sich nicht nur positiv auf die eigene Diagnosefähigkeit auswirken kann, sondern zugleich einen ganzheitlichen Blick auf die Schülerinnen und Schüler ermöglicht, der dazu führen kann, Lernumgebungen adressatengerecht zu gestalten. Viele talentierte Schülerinnen und Schüler können bislang ihre Potentiale nicht vollständig ausschöpfen. Ihnen fehlt es an entsprechender Unterstützung und Systemen, die auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichtet sind. Diese Unterstützungsleistung kann durch den gebundenen Ganztag, insbesondere an Gymnasien, entstehen, wenn der Auftrag der individuellen Förderung adäquat umgesetzt wird. Dies erfordert den Erkenntnissen folgend ein Konzept, welches sich über die Bereiche Inhalte, Struktur und Person auszugestalten gilt. Damit diese Konzepte entwickelt werden können, bedarf es einer entsprechenden Unterstützung sowohl in Form von Ressourcen, bereitgestellt durch Land und Schulträger, als auch in Form von Anerkennung und zeitlichen Kontingenten, gewährleistet durch die Schulleitungen. Darüber hinaus muss die individuelle Förderung auch von Lehrkräften als Chance und neuer Gestaltungsspielraum für den eigenen Unterricht gewertet werden und nicht als unüberwindbare Herausforderung, wie in den letzten Jahren in

vielen Studien herausgestellt wurde (vgl. u.a. Wibke, 2011; Solzbacher, 2016). Denn so kann ein Bildungssystem entstehen, das den unterschiedlichen Bedürfnissen entspricht und dazu beiträgt, die Chancengerechtigkeit sukzessive zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Angerer, T., Foscht, T. & Swoboda, B. (2006). Mixed Methods – Ein neuerer Zugang in der Empirischen Marketingforschung. *Der Markt*, 45 (178), 115-127.
- Angerer, T., Foscht, T. & Swoboda, B. (2007). Mixed Methods – Systematisierung von Untersuchungsdesigns. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (S. 247-260). Wiesbaden: Gabler.
- APO S I (2014). *Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I*. Abgerufen am 08. Februar 2015 von https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-Sekl/APO_SI.pdf
- Appel, S & Rutz, G. (2004). *Handbuch Ganztagschule. Praxis-Konzepte-Handreichungen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Appel, S. (1991). Organisationsänderung einer Halbtagschule zur Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, H. 3/4, 171 – 173.
- Arbeitsgruppe Bildungsgericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick (Bildungsbericht)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002). *Ergebnisse des Forum Bildung: IV*. Bonn: Verlag.
- Aregger, K. (1976). *Innovation in sozialen Systemen 1. Einführung in die Innovationstheorie der Organisation*. Stuttgart: UTB.
- Arnold, K.-H. & Richert, P. (2008). Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik in Handbuch Förderung. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkockhine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 26-35). Weinheim: Beltz.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P., Stubbe, T. C., Bos, W., Hornberg, S. et al. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271-297). Münster: Waxmann.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Gasteditorial: Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (3-4), 157–160.
- Artelt, C., Baumert, J. & Julius-McElvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 131-164). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, J. & Merziger, P. (2007). Selbstreguliert lernen. Konzepte – Befunde – Erfahrungen. In: *Pädagogik*, 59 (Heft 7-8), S. 6-11.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professio-*

- nelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA-2000: Long term research implications. In D. Lenzen, J. Baumert, R. Watermann & U. Trautwein (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* (3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 143-157). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellmann, J. & Weiß, M. (2009). Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (2), 286-308.
- Berkemeyer, N. & Bos, W. (2011). Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch der Netzwerkforschung* (S. 755- 770). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer, N. & Manitius, V. (2013). Gerechtigkeit als Kategorie in der Analyse von Schulsystemen - das Beispiel Chancenspiegel. In K. Schwippert, M. Bonsen & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven* (S. 223-240). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Meetz, F. & Rollett, W. (2010). „Ganz In“: Das Ganztagsgymnasium in Nordrhein-Westfalen. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 131–152). Weinheim: Juventa.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Järvinen, H., Manitius, V. & van Holt, N. (2015). *Netzwerkba-sierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt >Schulen im Team<* (Band 7). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (2008). „Schulen im Team“: Einblicke in netzwerk-basierte Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 19–70). Münster: Waxmann
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V., Hermstein, B. & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel 2013. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztage*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H. & van Ophuysen, S. (2010). Wissenskonversion in schulischen Netzwerken – eine inhaltsanalytische Untersuchung zur Rekonstruktion von Lernprozessen. *Journal of Educational Research online*, 2, 168-192.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2014). Der Deutsche Schulpreis: Reform-, Entwicklungs- und Forschungskontext einer veränderten Praxis von Lernen und Leistung. Eine Einführung. In S.-I. Beutel & W. Beutel (Hrsg.), *Individuelle Lernbegleitung und*

- Leistungsbeurteilung. Lernförderung und Schulqualität an Schulen des Deutschen Schulpreises* (S. 5-15). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Beutel, S.-I. & Kretschmer, W. (2016). Mit Mut und Eigensinn gute Schule gestalten – Synthese und Ausblick. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule* (S.190-196). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Beutel, S.-I. (2013). Individualisierung und neue Lernkultur: Best-Practice-Ansätze aus dem Deutschen Schulpreis. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 77-102). Münster: Waxmann.
- Beutel, S.-I. (2014). Vom Umgang mit Vielfalt in der Praxis. *Die Ganztagschule*, 2-3, 68-81.
- Beutel, S.-I., Glesemann, B., Wehe, I., Burghoff, M. & Stebner, F. (2015). Selbstständigkeit fördern, Verständigung ermöglichen, Lernwege begleiten. In W. Bos & H. Wendt (Hrsg.), *Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW. Materialien für die Praxis*. Münster: Waxmann.
- Beutel, W. (2007). Reformpädagogik und politische Bildung. In D. Lange (Hrsg.), *Konzeptionen politischer Bildung. Bd. 1 Basiswissen politische Bildung* (S. 31-40). Baltmannsweiler: Schneider.
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J. & Marx, R. W. (2000). Creating usable innovations in systemic reform Scahng up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35, 149-164.
- Blumer, Martin (1984). *The Chicago School of Sociology. Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). *Gut angelegt. Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung*. Berlin: BMBF. Abgerufen am 13. April 2014 von http://www.bmbf.de/pub/gut_angelegt.pdf
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009). *Gut angelegt: Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung*. Berlin: BMBF.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Ganztägig bilden: Eine Forschungsbilanz*. Berlin: BMBF.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-475.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (2003). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (2008). Schulische Heterogenität und individuelle Förderung. Ein kritischer Blick auf die Debatte um Möglichkeiten und Grenzen schulischer Förderung in der Oberstufe. In J. Keuffer & M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), *Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen* (S. 170-181). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M., Frey, K. A. & Bos, W. (2008). Soziale Herkunft. In W. Bos, M. Bonsen, J. Baumert, M. Prenzel, C. Selter & G. Walther (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 141–156). Münster: Waxmann.
- Borchardt, A. & Göthlich, S. E. (2009). *Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien*. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 33-48). Wiesbaden: Gabler.

- Bormann, I. (2011). *Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Börner, N., Eberitzsch, S., Grothues, R. & Wilk, A. (2011). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2011*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Börner, N., Steinhauer, R., Stölzel, J. & Tabel, A. (2012). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2012*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Berlin: Springer.
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1-13). Münster: Waxmann.
- Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. Ein Beispiel zur Kategorienoptimierung in der Analyse chinesischer Textbücher für den muttersprachlichen Unterricht von Auslandschinesen. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 61-72). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (2012). *TIMSS 2011 – Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Böttcher, W., Maykus, S., Altermann, A. & Liesegang, T. (2014). *Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel*. Münster: Waxmann.
- Brophy, J. (1999). Perspectives of classroom management: Yesterday, today and tomorrow. In H. Freiberg (Hrsg.), *Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm* (S. 43-56). Boston: Allyn and Bacon.
- Buholzer, A. (2006). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln*. Donauwörth: Auer.
- Burghoff, M. (2018). Verankerung digitaler Medien an Ganztagschulen – Theoretische Rahmung und empirische Befunde. Abgerufen von https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/37053/1/Dissertation_gesamt_Ver%C3%B6ffentlichung_Martin%20Burghoff.pdf (29.08.2018)
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163-182). Bern: Huber.

- Demuth, R., Gräsel, C., Parchmann, I. & Ralle, B. (2008). *Chemie im Kontext. Von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster: Waxmann.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahneempfehlungen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12* (S. 74-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (41. Beiheft), 73-92.
- Ditton, H. (2008): Qualitätssicherung in Schulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungssystem* (Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 36-58). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (2002). Entwicklung und Implementation eines extern unterstützten Systems der Qualitätssicherung an Schulen – QuaSSU. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 374–389). Weinheim: Beltz.
- Dollase, R. (2010). Bildung im gestuften System: Die Wiederentdeckung der kompensatorischen Erziehung? In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 17-32). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dräger, J. & Kober, U. (2013). Vorwort. In K. Klemm (Hrsg.), *Ganztagsschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse* (S. 4-5). Abgerufen von http://www.gs-badmuender.de/bilder-projekte_2014-2015/2014_09_24_bildungsstudie-gts-bertelsmann.pdf
- Dräger, J. (2009). Individuelle Förderung für ein faires und leistungsstarkes Schulsystem. In *Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers* (S. 4-8). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 231-254). Münster: Waxmann.
- Einsiedler, W. (2002). Das Konzept "Unterrichtsqualität". *Unterrichtswissenschaft*, 30, 194-196.
- Erhardt, T. (2013). *Individuelle Förderung. Begriff, Modell und schulische Praxis*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press.
- Fauser, P. (1989). Nachdenken über pädagogische Kultur. *Die Deutsche Schule*, 81, 5–25.
- Fauser, P. (2016). Der Deutsche Schulpreis, seine Qualitätsbereiche und die einzelne Schule als Qualitätsagentur. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz

- (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 170-181). Seelze: Klett.
- Fauser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (2007). *Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2006*. Seelze-Velber: Klett-Friedrich.
- Fauser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (2009). *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Der Deutsche Schulpreis 2008*. Seelze-Velber: Klett-Friedrich.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen – schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 3, 275-293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim/München: Juventa.
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- Fischer, C., Mönks, F. J. & Westphal, U. (2008). *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten - Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte*. Berlin: Lit.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). *Ganztagsschule: Entwicklungen, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Züchner, I. (2011). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagsschule - Wirkungen der Ganztagsteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 246–266). Weinheim: Juventa.
- Fischer, N., Radisch, F., Theis, D., Züchner, I. (2012). *Qualität von Ganztagsschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion*. Frankfurt am Main 2012. Abgerufen von http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6794/pdf/Fischer_etal_2012_Qualitaet_von_GTS.pdf
- Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 (2), 81-105.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- French, W. & Bell, C. (1990). *Organisationsentwicklung*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Stuttgart: UTB.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a Century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *International handbook of educational change* (Band 1, S. 214-228). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal. Abgerufen am 20. März 2014 von

<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf>

- Gardner, J. (1963). *Self-Renewal. The Individual and the Innovative Society*. New York: Harper & Row.
- Gärtner, C. (2007). *Innovationsmanagement als soziale Praxis: grundlagentheoretische Vorarbeiten zu einer Organisationstheorie des Neuen*. München: Hampp.
- Geißler, R. (1987). *Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik*. Stuttgart: Enke.
- Giaquinta, J. B. (1973). The Process of Organizational Change in Schools. In F. N. Kerlinger (Hrsg.), *Review of Research Education, Vol. 1* (S. 178-208). Jena: Peacock.
- Girmes, R. (2004). *(Sich) Aufgaben stellen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Glesemann, B. & Porsch, R. (2013). Individuelle Förderung: Eine Herausforderung der Schul- und Unterrichtsforschung. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 35-54). Münster: Waxmann.
- Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 7-20.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 196-213.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2008). Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 207-218). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Expertise II zum Transferforschungsprogramm. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, O. (2008). Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkockkine. (Hrsg.), *Handbuch Förderung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Groeben, N. & Rustemeyer, R. (1995). Inhaltsanalyse. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (Vol. 2: Methoden, S. 523-554). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Grosch, A. (2006). Individuelle Förderung aller Kinder in innovativen Schulformaten. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *„Risikobiographien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 223-236), Wiesbaden.
- Gudjons, H. (2003). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick-Kompendium-Studienbuch* (8. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2014). *Individuelle Förderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Halbheer, U. & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governance-theoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hameyer, U. (2005). Wissen über Innovationsprozesse: Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen. *Journal für Schulentwicklung*, 9 (4), 7-19.
- Hanke, P. & Hein, A. K. (2008). Heterogenität im Übergang in die Grundschule. In J. Ramseger & Wagener, M. (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung* (Bd. 12, S. 287-290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hauschildt, J. & Salomo, S. (2007). *Innovationsmanagement*. München: Vahlen.
- Havelock, R. G. (1973). *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Havelock, R. G. (1976). *Schulinnovation – Ein Leitfadens*. Bern: Haupt.
- Heinen R. & Kerres, M. (2017). Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2 (Hrsg. von A. v. der Groeben: Individualisierung im Fachunterricht), 34-37.
- Heyer, P., Preuss-Laussitz, U. & Sack, L. (2003). *Langer gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Hillebrand, A. (2015). Die Haltekraft von Ganztagsgymnasien. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S 225-236). Münster: Waxmann.
- Hoffmann, S. & Hartmann-Kurz, C. (2012). *Kompetenzraster als Instrument zur individuellen Förderung mit gymnasialen Standards*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Holtappels, H. G. & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierungen und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (55./54. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 18-39). Weinheim: Beltz.
- Holtappels, H. G. (2005). Ganztagschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 7–44). Dortmund: IFS-Verlag.

- Holtappels, H. G. (2006). Stichwort: Ganztagschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 5-29.
- Holtappels, H. G. (2008). Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschule“ (StEG)* (S. 139-163). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2008). *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Hopkins, D. (2004). Assessment for personalised learning: The quiet revolution. *Perspectives on Pupil Assessment*, 10-15. Abgerufen von http://dera.ioe.ac.uk/14022/1/1104_Perspectives_on_Pupil_Assessment._New_Relationships__Teaching%2C_Learning_and_Accountability.pdf
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen: Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien* (Internationale Hochschulschriften: Bd. 438). Münster u.a.: Waxmann.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend*. Weinheim und München: Juventa.
- Iben, G. (1989). Erziehung, kompensatorische. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe. Bd.1* (S. 451-456). Hamburg.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, 06/11, 300-301. Abgerufen von https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat_11-12/Amtsblatt_SchuleNRW_06_11_Isaac-Standorttypenkonzept.pdf
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F. & Zeisel, H. (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kahnert, J., Neuber, K., Gerick, J., Lorenz, R., Jarsinski, S. & Schwanenberg, J. (2015). *Ganztagskoordination am Ganztagsgymnasium. Beispiele aus der Praxis*. Münster: Waxmann.
- Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kanders, M. (2004). IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der 13. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeifer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 13-50). Weinheim: Juventa.
- Kapff, E. (1906). *Die Erziehungsschule*. Stuttgart.
- Kaufmann, Elke (2007). *Individuelle Förderung in ganztätig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht*. Abgerufen von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Abschlussbericht_Individuelle_Foerderung.pdf

- Keck, R. W. & Sandfuchs, U. (1994). Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.153-166). Wiesbaden: Springer VS.
- Kessel, F., Reutlinger, C. & Ziegler, H. (2007). Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘ – eine Einführung. In ebd. (Hrsg.), *Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘* (S. 7-15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Killus, D. & Tillmann, K.-J. (2012). *Eltern ziehen Bilanz – Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Kiper, H. (2005). Pädagogik des Gymnasiums – quo vadis? *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 33 (5), 301-306.
- Kircher, N. (2009). *Der Transfer von Innovationen aus Schulnetzwerken in die Einzelschule. Eine inhaltsanalytische Untersuchung des Transfers am Beispiel des Projekts „Schulen im Team“*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Ruhr Universität, Bochum.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Klein, H. P. (2008). Bildungsstandards, Kompetenzen, Kerncurricula – die neuen Heilsbringer schulischer Bildung? In H. P. Klein et al. (Hrsg.), *Aktuelle Themen aus den Bildungs- und Biowissenschaften* (Festband zur Gründung der Gesellschaft für Didaktik der Biowissenschaften). Aachen: Shaker.
- Klemm, K. (2013). *Ganztagsschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Abgerufen von http://www.gs-badmuender.de/bilder-projekte_2014-2015/2014_09_24_bildungsstudie-gts-bertelsmann.pdf
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805-819.
- Klippert, H.(1995). Gewußt wie – Methodenlernen als Aufgabe der Schule. *Pädagogik*, 1, 6-10.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). *Grundsatzposition der Länder zur begabungsgerechten Forderung*. Abgerufen am 12. April 2014 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_12-Begabungsgerechte-Foerderung.pdf
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2009 bis 2013*. Berlin: KMK.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder: Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen*. Berlin: KMK. Abgerufen am 11. April 2014 von <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf>
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: KMK. Abgerufen am 12. Oktober 2014 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

- KMK – Ständige Konferenz der Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008). *Bericht über die allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: 2002–2006*. Berlin: KMK.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köller, O., Baumert, J., & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In *Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 229-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Koltermann, S. (2013). *Innovationskompetenz? Eine qualitative Exploration des Handelns von Lehrkräften in Innovationsprozessen*. Dortmund: Techn. Univ., Diss.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, & Löwen, K. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kuhlmann, C. & Tillmann, K.-J. (2009). Mehr Ganztagschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (1. Aufl., Schule und Gesellschaft, Bd. 38, S. 23-45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2009). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2016) (Hrsg.). *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*, 5., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kunze, I. (2009). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13-26). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kunze, I. (2016). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*, 5., aktualisierte Auflage (S. 15-32). Baltmannsweiler Schneider.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung - Band II*. Weinheim: Beltz PVU.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lehner, M. (2009). *Allgemeine Didaktik*. Bern: UTB.

- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562-579.
- Levin, A. & Arnold, K.-H. (2006). Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen. In K. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 206-214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebold, R. & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl, P. Strodholz & A. Tafertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindemann, S., Schwanenberg, J. & Bos, W. (2011). Heterogenität im Lichte rezenter Schulleistungsstudien. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Verschiedenheit als Diskurs* (S. 75-86). Tübingen: Francke.
- Lißmann, U. (1989). Die computerunterstützte Inhaltsanalyse als Instrument der empirisch-pädagogischen Forschung. In W. Bos & C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 241-251). Münster: Waxmann.
- Luchte, K. (2005). *Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Ludwig, H. (1993). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte* (Hrsg. vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bd. 51,2 Teilbände). Köln u.a.: Böhlau.
- Ludwig, H. (1995). Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert – Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagszerziehung in der Schule* (S. 49-66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ludwig, H. (2005). Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. (S. 261-277). Weinheim.
- Maag Merki, K. (2003). Die Qualität eines kantonalen Bildungssystems – erste Ergebnisse einer externen Evaluation. In K. Maag Merki & P. Schuler (Hrsg.), *Überfachliche Kompetenzen. Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“: Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung* (S. 56-79). Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (12. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 153-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mähler, C. (2008). Förderung und Entwicklung: Die Perspektive der Entwicklungspsychologie. In K. H. Arnold, O. Graumann, & A. Rak (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 74-83). Weinheim u.a.: Beltz.
- Matthews, V. (1996). *Vermessungskunde, Fachgebiete Architektur - Bauingenieurwesen - Vermessungswesen Teil 1*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner.
- Maykus, S. (2006). Kindern fördern – eine Aufgabe von Schule und außerschulischen Partnern. In K. Burk & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Ganztags-*

- Grundschule* (S. 101-113). Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Maykus, S., Böttcher, W., Liesegang, T. & Altermann, A. (2011). Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Theoretisch-empirische Reflexionen zu Anspruch und Konsequenzen eines (sozial-) pädagogischen Programms im professionellen Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 125-142.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2012). Mixed Methods - ein Plädoyer für gemeinsame Forschungsstandards *qualitativer* und *quantitativer* Methoden. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 287-300). Münster: Waxmann.
- Merten, K. (1983). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auflage, S.71-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Leitfaden für Schulen Gütesiegel individuelle Forderung*. Abgerufen am 11. April 2014 von www.zukunft_schulen.nrw.de/cms/dbfs.php?file=dbfs:/210809_Leitfaden_fr_schulen_August_2009.pdf
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. November 2012*. Abgerufen am 11. April 2014 von <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/SchulgesetzSchulgesetz.pdf>
- Nickolaus, R. & Gräsel, C. (2006). *Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Nickolaus, R. & Schnurpel, U. (2001). *Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung* (Bd. 1). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Nonaka, I. & von Krogh, G. (2009). Perspective – Tacit Knowledge and Knowledge Conversation: Controversy and Avancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science*, 20 (3), 635-652.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organizational Science*, 5 (1), 14–37.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- OECD (2012). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for Japan*. FR: OECD Publishing.
- Oelerich, C. (1996). *Zum Wandel der Diskussion über personale Bildungsposition seit 1945*. Abgerufen von http://opus.uni-lueneburg.de/opus3/frontdoor.php?source_opus=249&la=en
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, J. (2009). Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung. Eine Expertise für die Bertelsmann Stiftung. In *Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen, basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers* (S. 9-35). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 33-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Paradies, L. & Linser, H. J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paradies, L. & Muster-Wäbs, H. (2010). Individualisierung – Begriffsumfeld und Grundverständnis. Individualisierung, Lerncoaching, Kompetenzorientierung das Umdrehen der Perspektive auf Unterricht. *Journal für Unterrichtsentwicklung*, 14 (3), 8-14.
- Paradies, L. (2009). Innere Differenzierung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (2. Unverä. Aufl., S. 65-74). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pfaff, N. (2005). Triangulation standardisierter und nicht standardisierter Forschungsmethoden: Eine Studie aus der Jugendforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2, 249-268.
- Prenzel, A. (2007). Pädagogik der Vielfalt. Grundlagen und Handlungsperspektiven in der Kita. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2, 6-9.
- Prenzel, M. (1999). Individualisierung. In G. Reinhold, G. Polak & H. Heim (Hrsg.), *Pädagogik-Lexikon* (S. 270). München: Oldenbourg.
- Prenzel, M. (2007). *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013). *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Prüß, F. (2009). Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung* (S. 33-58). Weinheim: Juventa.
- Prüß, F., Kortas, S. & Schöpa, M. (2006). *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Rabenstein, K. (2009). Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. Ein Fallvergleich. In S. Appel, H. Ludwig & U. Rother (Hrsg.),

- Jahrbuch Ganztagschule 2010: Vielseitig fordern* (S. 23-33). Schwalbach: Wochenschau.
- Radisch, F. & Klieme, E. (2003). *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Radisch, F. (2009). *Wirksamkeit von Ganztagschulen*. Weinheim: Juventa.
- Ratzki A. (2006). Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In G. Auernheimer (Hrsg.) *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 23-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratzki, A. (2006). Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 23-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rechter, Y. (2011). *Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung schulischen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2016). Die konstruktivistische und die inklusive Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 177-206). Münster: Waxmann.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Huber.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28, 559-586.
- Ricken, G. (2008). Förderung aus sonderpädagogischer Sicht. In K. H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkockhine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S.74-83). Weinheim/Basel: Beltz.
- Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Steiner.
- Riedl, A. (2008). *Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht*. Abgerufen von <http://riedlpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/inneredifferenzierungriedl2008.pdf>
- Riesenhuber, F. (2007). Großzahlige empirische Forschung. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 1-16). Wiesbaden: Gabler.
- Ritsert, J. (1972). *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung*. Frankfurt: Athenäum.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. v. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rollett, W. (2014). Ganztagschulen im Spannungsfeld von konzeptuellem Anspruch und empirisch belegbarer Realität. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 173-193). Münster: Waxmann.

- Rösner, E. (2007). Die Aspirationsspirale. Oder: Warum das Schulwahlverhalten die anspruchsvollen Bildungsgänge begünstigt. Elternbund Hessen e.V., *Elternbrief* (90), 8-9.
- Ruberg, C. & Walczyk, J. (2013). Zwischen Standardisierung und Individualisierung: Heterogenität in der Schule. In S. I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 13-34). Münster u.a.: Waxmann.
- Rürup, M. & Bormann, I. (2013). *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland*. New York: TCP.
- Sander, W. (2009). Wie standardisierbar ist Bildung. In C.-P. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswalt (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität* (S. 11-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scharenberg, K. (2012). *Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung* (Band 36). Münster: Waxmann.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In N. McElvany, M. M. Gebauer, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 17. Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung* (S. 10-49). Weinheim: Juventa.
- Schaumburg, H. (2015). *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und –didaktische Perspektiven*. Abgerufen von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Chancen_Risiken_digitale_Medien_2015.pdf
- Schaumburg, H., Prasse, D. & Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Ludwig, G. Lang-Wijtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 596-600). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schopenhauer, A. (1997). *Die Welt als Wille und Vorstellung: Erster Band*. Köln: Könnemann.
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (2), 154-165.
- Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung* (S. 13-47). Hannover: Schroedel.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Schumpeter, J. A. (1993). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung* (8. Aufl.). Berlin: Duncker & Humblot.
- Schwanenberg, J., Winkelsett, D. & Schurig, M. (2015). Methoden der wissenschaftlichen Begleitforschung im Projekt Ganz In. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem*

- Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 493-516). Münster: Waxmann.
- Sebba, J., Brown, N., Steward, S., Galton, M. & James, M., (2007). *An investigation of personalised learning approaches used by schools*. Nottingham: DfES Publications.Hopkins.
- Seewald, J. (2006). *Individuelle Förderung im Ganzttag. Expertise*. http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/nrw/Seewald_Individuelle_Foerderung.pdf (abgerufen am 24.10.2015)
- Seitz, S. (2008). *Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis?* Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Slavin, R. E. (1997). *Educational psychology: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Solzbacher, C. (2009). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27-42). Baltmannsweiler: Schneider.
- Solzbacher, C. (2016). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 33-53). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stegbauer, S. & Häußling, R. (2010). *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stötzel, J. & Tabel, A. (2012). Lernzeiten in Ganztagschulen in NRW - Chancen und Herausforderungen individueller Förderung. In Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur sozialen Arbeit 2012* (S. 123-139). Münster u.a.: Waxmann.
- Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209-226). Münster: Waxmann.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 13-34.
- Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. *Pädagogik*, 58 (3), 44-48.
- Tillmann, K.-J. (2005). Ganztagschule: die richtige Antwort auf PISA? In K. Höhmann, H. G. Holtappels, I. Kamski & T. Sehnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation*

- von Ganztagschulen. *Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 45-58). Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Topsch, W. (2002). *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2014). Denkanstoß: Schulische Förderziele. In T. Bohl, A. Feindt, B. Lütje-Klose, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Fördern. Friedrich Jahresheft 2014* (S. 10-11). Seelze: Friedrich-Verlag.
- Trautmann, M. (2016). Die Allgemeine Didaktik - eine umstrittene Disziplin. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 9-23). Münster: Waxmann.
- Van Holt, N. (2014). *Innovation durch selbstorganisierte Intervention – Eine Analyse von Transfer- und Implementationsprozessen am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes: Schulen im Team – Unterricht gemeinsam entwickeln*. Dissertation, TU Dortmund. Abgerufen von https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/33607/1/140901_Diss_NvH_final.pdf
- Van Ophuysen, S. & Lintorf, K. (2013). Pädagogische Diagnostik im Schulalltag. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 55-76). Münster: Waxmann.
- Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2007). *Bildungsgerechtigkeit: Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollstädt, W. (2009). Individuelle Förderung in der Ganztagschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Leben – Lernen – Leisten* (S. 24-37). Schwalbach, Taunus: Wochenschau.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. E. (2001). Concepts of Competence. A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895-914.
- Wendt, H. & Bos, W. (2015). Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW. Zur Konzeption des Schulentwicklungsprojektes und ersten Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 9-31). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann.

- Wendt, H., Willems, A. S., Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (S. 23-34). Münster: Waxmann.
- Wiater, W. (2006). Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 675-709). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiater, W. (2010). *Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik*. Donauwörth: Auer.
- Wiebke, A. S. (2011). *Individuelle Förderung: vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW-Schulgesetzerweiterung in der Sekundarstufe I*. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Willems, A. S. & Becker, D. (2015). Ganztagschulen – Qualitätsmodelle. Potentiale und Herausforderungen für die Schulpraxis und die empirische Schul- und Unterrichtsforschung. In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum gebundenen Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Ganz In – Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW“* (S. 32-66). Münster: Waxmann.
- Willems, A. S. & Glesemann, B. (2015). Individuelle Förderung und der Umgang mit Heterogenität im Fachunterricht an Ganztagsgymnasien: Unterscheidet sich die Wahrnehmung leistungsstarker und -schwacher Schülerinnen und Schüler? In H. Wendt & W. Bos (Hrsg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt "Ganz In - Mit Ganztage mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW"* (S. 414-443). Münster: Waxmann.
- Willems, A. S. & Holtappels, H. G. (2014). Pädagogische Prozessqualität an Ganztagschulen: Ausgewählte Befunde des bundesweiten StEG-Monitorings 2012 zu Zielen und Konzepten von Ganztagsgrund- und Sekundarstufenschulen. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 327-348). Münster: Waxmann.
- Wischer, B. (2012). Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung. Schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken. Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 51-63). Köln: Wolters und Kluwer.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2014). Individuelle Förderung als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. *DDS - Die deutsche Schule*, 106 (2), 105-118.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods. Applied social research methods series*, (Bd. 5. 4. Auflage). Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Zöllner, H. & Vollstädt, W. (2008). *Lernen für den Ganztage. Modul 8: Individuelle Förderung – Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen*. Herausgegeben von Verbundprojekt „Lernen für den Ganztage“ Berlin und Brandenburg. Abgerufen von http://www.ganztage-nrw.de/movies/modul_08.pdf
- Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagschulentwicklung und Ganztagschulforschung. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 9-17). Weinheim: Juventa.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: THEORETISCHES MODELL: RELEVANTE FAKTOREN UND BEZIEHUNGEN IN SCHULE UND UNTERRICHT IM HINBLICK AUF FACHLICHE UND ÜBERFACHLICHE KOMPETENZEN VON SCHÜLER/INNEN (MAAG MERKI, 2003) -----	38
ABBILDUNG 2: ÜBERBLICK ZU DIDAKTISCHEN THEORIEN (LEHNER, 2009, S. 43)-----	40
ABBILDUNG 3: DAS KOMPETENZMODELL VON COACTIV MIT SPEZIFIKATIONEN FÜR DAS PROFESSIONSWISSEN (BAUMERT & KUNTER, 2011, S. 32) -----	49
ABBILDUNG 4: DER ZIRKULÄRE DIAGNOSE- UND FÖRDERKREISLAUF ANGELEHNT AN BUHOLZER (2006) -----	51
ABBILDUNG 5: WELLENMODELL DES TRANSFERS (JÄGER, 2004, S. 126) -----	64
ABBILDUNG 6: WISSENSSPIRALE (MODES OF THE KNOWLEDGE CREATION, NONAKA, 1994, S. 19) ----	66
ABBILDUNG 7: DREI-WEGE-MODELL DER SCHULENTWICKLUNG (ROLFF, 1998, S. 304)-----	70
ABBILDUNG 8: INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ALS INNOVATION – EINE ANPASSUNG AN DAS WELLENMODELL NACH JÄGER (2004) -----	74
ABBILDUNG 9: UNTERRICHTSENTWICKLUNG MIT DEM ZIEL DER INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG (ZÖLLNER & VOLLSTÄDT, 2008, S. 17) -----	80
ABBILDUNG 10: BARRIEREN IM BILDUNGSSYSTEM UND IHRE BEARBEITUNG NACH OELKERS (VGL. DRÄGER, 2009, S. 7, IN ANLEHNUNG AN OELKERS, 2009) -----	83
ABBILDUNG 11: QUALITÄTSBEREICHE DES DEUTSCHEN SCHULPREISES (EIGENE DARSTELLUNG) -----	87
ABBILDUNG 12: PÄDAGOGISCHE GESTALTUNGSELEMENTE FÜR GANZTAGSSCHULEN (HOLTAPPELS, 2005, S. 15) -----	101
ABBILDUNG 13: ORGANISATIONSMERKMALE VON GANZTAGSSCHULEN (HOLTAPPELS, 2005, S. 17)	103
ABBILDUNG 14: SCHULLAUFBAHNPRÄFERENZEN DER LEHRKRÄFTE, DIFFERENZIERT NACH LESEKOMPETENZ IN PROZENT – GESAMTSKALA LESEN (ARNOLD, BOS, RICHERT & STUBBE, 2007, S. 279)-----	106
ABBILDUNG 15: ANTEIL AN GANZTÄGIG ORGANISIERTEN SCHULFORMATEN IN NRW, DIFFERENZIERT NACH SCHULFORM IM ZEITVERGLEICH VON 2009 UND 2013 (ANGABEN IN PROZENT) (DATENQUELLE: KMK, 2015) -----	110
ABBILDUNG 16: DIMENSIONENMODELL DER GANZTAGSSCHULE (PRÜß, 2009, S. 46) -----	115
ABBILDUNG 17: UNTERSUCHUNGSDESIGNS DER ‚MULTISTRAND-DESIGNS‘ IM VERGLEICH (EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN TASHAKKORI UND TEDDLIE (2003) UND ANGERER, FOSCHT UND SWOBODA (2007)) -----	132
ABBILDUNG 18: ORDNUNGSRASTER ZUR EINORDNUNG VON FALLSTUDIEN IN DEN METHODENKONTEXT (BORCHARDT & GÖTHLICH, 2009, S. 35) -----	143
ABBILDUNG 19: TYPEN VON FALLSTUDIENDESIGNS (YIN, 2009, S. 46) -----	144
ABBILDUNG 20: GÜTEKRITERIEN UND TECHNIKEN FÜR DIE GEWÄHRLEISTUNG (YIN, 2009, S. 41)---	145
ABBILDUNG 21: ALLGEMEINES VERLAUFSSCHEMA DER INHALTSANALYSE NACH BOS & TARNAI (1989, S. 9; EIGENE DARSTELLUNG)-----	152
ABBILDUNG 22: FORMEL ZUR BESTIMMUNG DES HOLSTI-RELIABILITÄTSMABES (NACH HOLSTI 1969; IN FRÜH, 2011, S. 190) -----	159
ABBILDUNG 23: INHALTSANALYTISCHE GÜTEKRITERIEN FÜR DEN BEREICH DER VALIDITÄT (EIGENE DARSTELLUNG NACH KRIPPENDORFF (1980, S. 158)-----	160
ABBILDUNG 24: EINSCHÄTZUNG WICHTIGKEIT 'INDIVIDUELLE FÖRDERUNG' AN GANZTAGSSCHULEN	163
ABBILDUNG 25: EINSCHÄTZUNG DER LEHRKRÄFTE ZUR UMSETZUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG --	164
ABBILDUNG 26: VERTEILUNG DER KODIERUNGEN ZU DEN OBERKATEGORIEN DER DIMENSION 'INHALT' -----	170
ABBILDUNG 27: OBERKATEGORIE ZIELE – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN -----	171
ABBILDUNG 28: OBERKATEGORIE ZIELGRUPPE - ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN -----	174

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 29: OBERKATEGORIE BAUSTEINE – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIE -----	176
ABBILDUNG 30: OBERKATEGORIE METHODEN – ÜBERSICHT ZU ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN -----	178
ABBILDUNG 31: SUBKATEGORIE I ‚ÄUßERE REALISIERUNGSFORMEN‘ – ÜBERSICHT ÜBER DIE ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DER SUBKATEGORIE II -----	179
ABBILDUNG 32: SUBKATEGORIE I ‚INNERE REALISIERUNGSFORMEN‘ – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DER SUBKATEGORIE II -----	180
ABBILDUNG 33: VERTEILUNG DER KODIERUNGEN ZU DEN OBERKATEGORIEN DER DIMENSION ‚STRUKTUR‘-----	186
ABBILDUNG 34: OBERKATEGORIE ‚ALLGEMEINE SCHULSTRUKTURELLE VORAUSSETZUNGEN‘ – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN -----	188
ABBILDUNG 35: OBERKATEGORIE ‚GANZTAGSSPEZIFISCHE BEDINGUNGEN‘ – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN -----	192
ABBILDUNG 36: OBERKATEGORIE ‚HINDERUNGSGRÜNDE‘ – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN-----	196
ABBILDUNG 37: VERTEILUNG DER KODIERUNGEN ZU DEN OBERKATEGORIEN DER DIMENSION ‚PERSON‘ -----	203
ABBILDUNG 38: OBERKATEGORIE ‚POSITIVE EINSTELLUNGEN‘ – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN-----	204
ABBILDUNG 39: OBERKATEGORIE ‚AUFGABEN‘ – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN -----	209
ABBILDUNG 40: SUBKATEGORIE ‚AUFGABEN DER LEHRKRÄFTE‘ – ÜBERSICHT ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN II -----	210
ABBILDUNG 41: SUBKATEGORIE ‚AUFGABEN DER SCHULLEITUNG‘ – ÜBERSICHT ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN II -----	213
ABBILDUNG 42: SUBKATEGORIE ‚AUFGABEN DER GANZTAGSKOORDINATION‘ – ÜBERSICHT ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN II -----	216
ABBILDUNG 43: SUBKATEGORIE I ‚AUFGABEN DER SCHÜLER‘ – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DER SUBKATEGORIE II -----	218
ABBILDUNG 44: OBERKATEGORIE ‚NEGATIVE EINSTELLUNGEN‘ – ÜBERSICHT ÜBER ANZAHL DER KODIERUNGEN IN DEN SUBKATEGORIEN-----	219
ABBILDUNG 45: FÖRDERLICHE BEDINGUNGEN ZUR INDIVIDUELLEN FÖRDERUNG, DIFFERENZIERT NACH BEREICHEN-----	234
ABBILDUNG 46: HEMMENDE FAKTOREN IN BEZUG AUF DIE UMSETZUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG, DIFFERENZIERT NACH BEREICHEN -----	235

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: EBENEN DER SCHULENTWICKLUNG NACH ROLFF (2010) (EIGENE DARSTELLUNG) -----	71
TABELLE 2: ÜBERSICHT ÜBER DIE 15 PRIORISIERTEN BARRIEREN IM HINBLICK AUF DIE UMSETZUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG IM BILDUNGSSYSTEM NACH OELKERS (2009) (DRÄGER, 2009, S. 7) -----	82
TABELLE 3: VERWALTUNGSEINHEITEN MIT GANZTAGSBETRIEB 2009-2013 IM BUNDESLÄNDERVERGLEICH IN PROZENT (EIGENE DARSTELLUNG NACH KMK, 2015, S. 1*) ---	109
TABELLE 4: ANTEIL GANZTAGSGYMNASIEN IN ÖFFENTLICHER UND PRIVATER TRÄGERSCHAFT 2009 BIS 2013 IN PROZENT (EIGENE DARSTELLUNG NACH KMK, 2015, S. 9) -----	111
TABELLE 5: SCHÜLER-/INNEN IM GANZTAGSBETRIEB AN GYMNASIEN IN ÖFFENTLICHER UND PRIVATER TRÄGERSCHAFT 2009-2013 (EIGENE DARSTELLUNG NACH KMK, 2015, S. 36) -----	112
TABELLE 6: ÜBERSICHT ÜBER ‚MULTISTRAND DESIGNS‘ (EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN TASHAKKORI UND TEDDLIE, 2003, S. 687) -----	132
TABELLE 7: DARSTELLUNG LÄNGSSCHNITTDESIGN DES PROJEKTES ‚GANZ IN‘ (EIGENE DARSTELLUNG) -----	136
TABELLE 8: ÜBERSICHT ÜBER WEITERE ERHEBUNGEN IM PROJEKT ‚GANZ IN‘ (EIGENE DARSTELLUNG) -----	136
TABELLE 9: ANZAHL DER ‚GANZ IN‘-SCHULEN PRO STANDORTTYP -----	138
TABELLE 10: KURZDOKUMENTATION DER SKALA: WICHTIGE ASPEKTE EINER GANZTAGSSCHULE ----	139
TABELLE 11: KURZDOKUMENTATION DER SKALA: GEMEINSAME KONZEPTENTWICKLUNG UND INHALTLICHE AUSGESTALTUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG AN SCHULE -----	140
TABELLE 12: KURZDOKUMENTATION DER SKALA: ASPEKTE INDIVIDUELLER FÖRDERUNG IM EIGENEN UNTERRICHT -----	140
TABELLE 13: KURZDOKUMENTATION DER SKALEN HINDERUNGSRÜCKEN GEGEN DIE UMSETZUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG-----	141
TABELLE 14: ÜBERBLICK ÜBER DIE INTERVIEWPARTNER-----	150
TABELLE 15: ÜBERSICHT ÜBER AUSWERTUNGSKATEGORIEN -----	154
TABELLE 16: EINSCHÄTZUNG ZUR GEMEINSAMEN KONZEPTENTWICKLUNG UND INHALTLICHEN AUSGESTALTUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG AN DER SCHULE -----	165
TABELLE 17: EINSCHÄTZUNG ZUM EINSATZ VON ELEMENTEN INDIVIDUELLER FÖRDERUNG IM EIGENEN UNTERRICHT -----	165
TABELLE 18: EINSCHÄTZUNG ZU HINDERUNGSRÜCKEN FÜR DIE UMSETZUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG FÜR DEN BEREICH STRUKTUR -----	166
TABELLE 19: EINSCHÄTZUNG ZU HINDERUNGSRÜCKEN FÜR DIE UMSETZUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG FÜR DEN BEREICH PERSON (SCHÜLERBEZOGEN) -----	167
TABELLE 20: EINSCHÄTZUNG ZU HINDERUNGSRÜCKEN FÜR DIE UMSETZUNG INDIVIDUELLER FÖRDERUNG FÜR DEN BEREICH PERSON (LEHRERBEZOGEN) -----	167
TABELLE 21: ÜBERSICHT ZU OBER-UND UNTERKATEGORIEN ZUM BEREICH ‚INHALT‘ -----	169
TABELLE 22: ÜBERSICHT ZU OBER- UND UNTERKATEGORIEN ZUM BEREICH ‚STRUKTUR‘-----	185
TABELLE 23: ÜBERSICHT ZU OBER- UND UNTERKATEGORIEN ZUM BEREICH ‚PERSON‘-----	202

Anhang

Leitfaden für die Kodierungen

Folgende Regeln sind bei der Kodierung der Interviews zu beachten:

- Aussagen, die nicht für sich alleine stehen und keinen konkreten Inhalt aufweisen, sollen nicht kodiert werden.
- Generell sollen nur ganze Sätze kodiert werden, die in sich schlüssig sind. Es gilt mehrere aufeinander folgende Sätze zu kodieren, sofern dadurch der zu kodierende Inhalt deutlich wird.
- Der Kontext soll nur kodiert werden, wenn der Satz allein nicht verständlich ist und Brüche aufweist.
- Fragen der Interviewer werden nicht mit kodiert, die Sätze zur Ergänzung können jedoch Bestandteil der Kodierung sein, um den Sinn des Satzes herstellen zu können.
- Kodierpassagen dürfen mehrfach kodiert werden, wenn mehrere Aspekte zu kodieren sind.
- Es erfolgen keine Kodierungen in den Oberkategorien, nur in den Subkategorien.

Kategoriensystem mit Kodierleitfaden für die Dimension ‚Inhalt‘

Dimension	Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II	Erläuterung
Inhalt (Erläuterung: Unter dieser Dimension werden Aussagen kodiert, die Aufschluss darüber geben, welche Inhalte der Inno-	Bausteine individuelle Förderung	Evaluation		Textstellen, die die Evaluation von Förderkonzepten als Element der individuellen Förderung nennen.
		Förderplanung		Textstellen, in denen eine Förderplanung und/oder die Erstellung von Förderplänen als Teil der individuellen Förderung genannt wird.
		Diagnostik	Diagnose von Leistungen	Textstellen, die die Diagnose von Leistungen als Teil der individuellen Förderung identifizieren.

vation (individuelle Förderung) zugeschrieben werden.			allgemein	Textstellen, die die Diagnose allgemein als Baustein individueller Förderung identifizieren, ohne spezifisch zu werden, worauf sich die Diagnose bezieht.	
			Diagnose von äußeren Rahmenbedingungen der SuS	Textstellen, die die Diagnose von Rahmenbedingungen der Schüler (familiärer Hintergrund, Migrationsstatus usw.) als Teil der individuellen Förderung identifizieren.	
	Methoden zur individuelle Förderung	Realisierungsformen (äußere)		im Unterricht	Textstellen, die zeigen, dass individuelle Förderung im Unterricht realisiert wird.
				in zusätzlichen Angeboten	Textstellen, die zeigen, dass individuelle Förderung in Angeboten außerhalb des Unterrichts realisiert wird.
		Realisierungsformen (innere)		Zusatzaufgaben	Textstellen, in denen deutlich wird, dass sich die individuelle Förderung durch die Vergabe von Zusatzaufgaben realisiert.
				Selbstständiges Lernen und Arbeiten	Textstellen, in denen deutlich wird, dass sich die individuelle Förderung durch Maßnahmen des selbstregulierten Lernens realisiert.
				individuelle Förderung durch Feedback	Textstellen, in denen deutlich wird, dass sich die durch lehrergestütztes Feedback individuell gefördert wird.
				individuelle Förderung durch Beratung	Textstellen, die belegen, dass die individuelle Förderung durch die Beratung von Schülern realisiert wird.
				individuelle Förderung durch Differenzierung	Textstellen, die zeigen, dass individuelle Förderung durch Maßnahmen der Differenzierung umgesetzt wird.
				Hilfestellung	Textstellen, die verdeutlichen, dass SuS durch Hilfestellung ausgehend von der Lehrkraft individuell gefördert werden.

			Kleingruppenarbeit	Textstellen, die ausweisen, dass die individuelle Förderung durch Kleingruppenarbeit realisiert wird.
Ziele		Leistungen fördern		Textstellen, die als Ziel individueller Förderung die Förderung von Leistungen von Schülern in den Mittelpunkt stellen.
		Persönlichkeit fördern		Textstellen, die als Ziel individueller Förderung die Förderung der Persönlichkeit von Schülern nennen.
		Fachübergreifende Kompetenzen fördern		Textstellen, die als Ziel individueller Förderung die Förderung von fachübergreifenden Kompetenzen anführen (Lernstrategien usw.).
		Motivation und Interesse fördern		Textstellen, die die Motivation und den Ausbau von Interessen der Schüler als Ziel individueller Förderung nennen.
		Förderung sozialer Kompetenzen		Textstellen, die die Förderung sozialer Kompetenzen (Miteinander, Teamarbeit usw.) als Ziel individueller Förderung identifizieren.
		Stärken abbauen und Schwächen ausbauen		Textstellen, in denen der Abbau von Schwächen und der Ausbau von Stärken der SuS als Ziel individueller Förderung benannt wird.
Zielgruppe		Alle SuS		Textstellen, die als Zielgruppe individueller Förderung alle Schüler aufgreifen.
		Leistungsstarke SuS		Textstellen, die als Zielgruppe individueller Förderung nur leistungsstarke Schüler ausweisen.
		Leistungsschwache SuS		Textstellen, die als Zielgruppe individueller Förderung nur leistungsschwache Schüler nennen.

Anhang

	Hinderungsgründe Inhaltsebene	Unklarheit IF		Textstellen, die aussagen, dass das Kon- strukt der individuellen Förderung und somit der Inhalt dieser Forderung unklar ist.
--	----------------------------------	---------------	--	---

Kategoriensystem mit Kodierleitfaden für die Dimension ‚Person‘

Dimension	Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II	Erläuterung
Person (Erläuterung: Unter dieser Dimension fallen alle Aussagen, die Hinweise darüber geben, welche Werthaltungen und Überzeugungen seitens der schulischen Akteure zur individuellen Förderung vorliegen. Dies umfasst sowohl positive als auch negative Assoziationen. Des Weiteren fallen darunter Aussagen, die auf die Aufgaben der schulischen Akteure schließen lassen.)	Positive Werthaltungen/ Überzeugungen	Perspektivwechsel	anderer Blick auf SuS	Textstellen, die mit der individuellen Förderung einen Perspektivwechsel im Sinne eines anderen (erweiterten) Blicks auf die SuS hervorbringen und diesen als positiv werten.
		Engagement	Bereitschaft Kommunikation und Kooperation	Textstellen, die darlegen, dass die Chancen für kollegiale Kooperationen und die Kommunikation mit anderen Lehrkräften, die durch die individuelle Förderung entstehen können, als positiv eingeschätzt werden.
			Bereitschaft zur Förderung allgemein	Textstellen, die hervorheben, dass eine eigene Bereitschaft zur individuellen Förderung vorliegt.
			Teilnahme an Fortbildungen	Textstellen, in denen die eigene Entlastung positiv im Kontext individueller Förderung genannt wird.
			Bereitschaft Methodenwechsel	Textstellen, die Hinweise darüber liefern, dass ein Methodenwechsel als positiv angesehen wird und die Bereitschaft für den Einsatz anderer Methoden vorliegt.
			Bereitschaft Ideen einzubringen	Textstellen, die zeigen, dass die Person bereit ist eigene Ideen einzubringen, im Kontext individueller Förderung.
		Chancen durch iF	Textstellen, die positive Werthaltungen im Sinne von Chancen erfassen, die sich durch eine individuelle Förderung von SuS ergeben können.	

		Änderung der Lehrerrolle		Textstellen, die eine Änderungen der Lehrerrolle im Kontext individueller Förderung zeigen und zugleich positiv bewertet werden.
		Entlastung	Entlastung durch Ganztagelemente	Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Personen eine Entlastung erfahren durch die individuelle Förderung, insbesondere durch die Ganztagelemente.
		Vertrautheit mit Thematik		Textstellen, in denen eine Vertrautheit mit der Thematik der individuellen Förderung als unterstützend angeführt wird.
	Negative Werthaltungen/ Überzeugungen	Konzeptuelle Unsicherheit		Textstellen, die deutlich machen, dass mit der individuellen Förderung für die eigene Person Unsicherheiten entstehen durch mangelndes Wissen im Bereich der individuellen Förderung oder fehlende passende Konzepte.
		Belastung		Textstellen, die verdeutlichen, dass mit der individuellen Förderung eher negative Emotionen entstehen. Hier ist vor allem die eigene Belastung, die durch die individuelle Förderung entstehen kann, gemeint.
		verändertes Rollenverständnis		Textstellen, die deutlich machen, dass die Veränderung der Rolle durch die individuelle Förderung als negativ eingeschätzt wird.
	Aufgaben	der LK	Austausch mit Eltern	Textstellen, die den Austausch mit Eltern als Aufgabe der Lehrkräfte im Kontext von individueller Förderung identifizieren.
			Konzeptentwicklung	Textstellen, die die Entwicklung von Konzepten als Aufgabe der Lehrkräfte im Kontext von individueller Förderung nennen.

			Informationen zur IF sammeln	Textstellen, die die Sammlung von Informationen zur individuellen Förderung als Aufgabe der Lehrkräfte im Kontext von individueller Förderung beschreiben.
			Beratung SuS	Textstellen, die die Beratung von SuS als Aufgabe der Lehrkräfte im Kontext von individueller Förderung identifizieren.
			Empathie gegenüber SuS	Textstellen, die ein empathisches Verhalten gegenüber den Schülern im Kontext individueller Förderung als Aufgabe der Lehrkräfte ausweisen.
			(gute) Lernatmosphäre schaffen	Textstellen, in denen die Schaffung einer (guten) Lernatmosphäre als Aufgabe von Lehrkräften im Kontext individueller Förderung genannt wird.
		der SuS	Motivation	Textstellen,, aus denen hervorgeht, dass die Aufgabe von SuS im Kontext individueller Förderung die Herstellung der eigenen Motivation ist.
		der SL	Unterstützung Kollegium	Textstellen, die belegen, dass die Unterstützung des Kollegiums Aufgabe der Schulleitung im Kontext individueller Förderung ist.
			Unterstützung GTK	Textstellen, die belegen, dass die Unterstützung der GTK Aufgabe der Schulleitung im Kontext individueller Förderung ist.
			Konzeptichtung	Textstellen, die verdeutlichen, dass die Sichtung von Konzepten Aufgabe der Schulleitung im Kontext individueller Förderung ist.
			Rahmenbedingung schaffen	Textstellen, die zeigen, dass die Schaffung von Rahmenbedingungen Aufgabe der Schulleitung im Kontext individueller Förderung ist.

Anhang

				rung ist.
		der GTK	Motivation Kollegium	Textstellen, die zeigen, dass die Motivation des Kollegiums Aufgabe der GTK im Kontext individueller Förderung ist.
			Aufbereitung und Vorstellung von Ideen	Textstellen, die belegen, dass die Aufbereitung und Vorstellung von Ideen Aufgabe der GTK im Kontext individueller Förderung ist.
			Konzeptsichtung	Textstellen, die belegen, dass die Sichtung von Konzepten Aufgabe der GTK im Kontext individueller Förderung ist.
		der Eltern		Textstellen, die zeigen, welche Aufgaben Eltern im Kontext individueller Förderung übernehmen müssen.

Kategoriensystem mit Kodierleitfaden für die Dimension ‚Struktur‘

Dimension	Oberkategorie	Subkategorie I	Subkategorie II	Erläuterung
Struktur des Umfeldes der Innovation (Erläuterung: Diese Dimension erfasst alle Bedingungen des Umfeldes, in denen die Innovation (individuelle Förderung eingebettet ist. Hierunter fallen neben den Merkmalen des Ganztags auch die allgemeine Ausstattung der Schule.)	ganztagspezifische Bedingungen	Rhythmisierung	Zeit für Fördermaßnahmen	Textstellen, die belegen, dass durch den Ganztag zeitliche Ressourcen zur individuellen Förderung entstehen.
			Taktung Unterricht förderlich	Textstellen, die darauf verweisen, dass die veränderte Taktung der Schulstunden gute Rahmenbedingungen zur individuellen Förderung bietet.
			Zeit für Lehrerkooperation	Textstellen, die zeigen, dass Zeitfenster für die Lehrerkooperation zur individuellen Förderung entstehen.
			Zeit für Lehrer-Schüler-Beziehung	Textstellen, die verdeutlichen, dass durch den Ganztag mehr Zeit für die Schüler-Lehrer-Beziehung entsteht.
		Räumliche Ressourcen für individuelle Förderung	Textstellen, die darauf verweisen, dass durch den Ganztag räumliche Ressourcen zur individuellen Förderung entstehen.	
		Personelle Ressourcen für individuelle Förderung	Textstellen, die belegen, dass durch den Ganztag personelle Ressourcen geschaffen werden zur individuellen Förderung.	
		Erweiterte Lernvarianten	Textstellen, die belegen, dass durch den Ganztag andere Lernangebote möglich sind zur individuellen Förderung oder ggf. verzahnt werden.	
	Hinderungsgründe (Mesoebene/innerschulisch)	Zeitmangel	für Kooperation	Textstellen, die belegen, dass aufgrund eines zeitlichen Mangels zur kollegialen Kooperation die Realisierung individueller Förderung erschwert wird
			im Unterricht zur individuellen Förderung	Textstellen, die zeigen, dass aufgrund eines zeitlichen Mangels die Realisierung individueller Förderung im Unterricht erschwert

			wird	
			für eigene Vorbereitung	Textstellen, die belegen, dass die individuelle Förderung aufgrund eines zeitlichen Mangels für die eigene Vorbereitung erschwert wird.
		Fehlendes Fördermaterial		Textstellen, die darauf verweisen, dass geeignete Fördermaterialien bislang fehlen.
		Zu kleine Räume		Textstellen, die einen Mangel an Räumen als Hinderungsgrund individueller Förderung identifizieren.
		Taktung Ganzttag unterbricht Lernen		Textstellen aus denen hervorgeht, dass die Taktung des Ganztags das Lernen der Schüler unterbricht.
	Hinderungsgründe (Makroebene/ Kommune o. Land)	Mangel an Fortbildungsmöglichkeiten		Textstellen, die auf ein unzureichendes Angebot an Fortbildungen für LK zur individuellen Förderung hinweisen.
		Überfüllter Lehrplan		Textstellen, die belegen, dass aufgrund des überfüllten Lehrplans eine individuelle Förderung nicht möglich ist.
		Rahmenbedingungen allgemein		Textstellen, die die allgemeinen Rahmenbedingung als hinderlich in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung aufgreifen.
	Allgemeine schulstrukturelle Voraussetzungen für individuelle Förderung	Mediale Ausstattung		Textstellen, die aussagen, dass ein mediales Angebot für individuelle Förderung nützlich ist.
		Finanzielle Ressourcen		Textstellen, die eine Verbindung von finanziellen Ressourcen und der individuellen Förderung herstellen.
Räumliche Ressourcen			Textstellen, die räumliche Ressourcen mit individueller Förderung in Verbindung bringen.	

Anhang

				gen.
		Personelle Ressourcen		Textstellen, die aussagen, dass personelle Ressourcen für die individuelle Förderung bereit stehen sollten.
		Zeitliche Ressourcen	für Förderung in Angeboten	Textstellen, die aussagen, dass zeitliche Ressourcen zur individuellen Förderung in den Angeboten bereits stehen sollen.
			für kollegiale Kooperation	Textstellen, die aussagen, dass zeitliche Ressourcen für kollegiale Kooperation für individuelle Förderung gegeben sein sollten.
		Klassengröße		Textstellen zur Klassengröße in Bezug zur individuellen Förderung.
		G8		Textstellen zu G8 als Rahmenbedingung zur individuellen Förderung.
		Ausstattung Fördermaterialien		Textstellen, die Aussagen zur Ausstattung mit Fördermaterialien umfassen.
		Strukturelle Bedingungen allgemein		Textstellen, die allgemeine strukturelle Bedingungen nennen in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung.

Leitfaden für Interviews mit den Schulleitungen

Themenbereich: Was verstehen Schulleitungen und Lehrkräfte unter „individueller Förderung“?

1. Was heißt für Sie persönlich die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern?
2. Gibt es an Ihrer Schule Festlegungen z.B. im Schulprogramm, welche Ziele mit dem Einsatz individueller Förderung verfolgt werden?
3. Wie würden Sie die Wichtigkeit individueller Förderung an Ihrer Schule einschätzen?

Vervollständigen Sie bitte den folgenden Satz:

Die drei wichtigsten Elemente individueller Förderung sind ...

Themenbereich: Welche Ziele verbinden Schulleitungen mit dem Einsatz individueller Fördermaßnahmen?

1. Welche Bedeutung hat die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule?
2. Welche Ziele werden von Ihrer Schule mit der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern verfolgt?

Vervollständigen Sie bitte den Satz: Das vorrangige Ziel individueller Förderung sollte sein...

Themenbereich: Bietet die flexible Gestaltung der Unterrichtszeit die Grundlage für die Lehrkräfte zur Schaffung einer Lernumgebung, die individuelle Förderung ermöglicht?

1. Welche Bedeutung hat der erweiterte zeitliche Rahmen für die Umsetzung individueller Förderung an Ihrer Schule?
2. Welche Bedeutung hat die Unterrichtstaktung auf die Umsetzung individueller Förderung an Ihrer Schule?
3. Wie wirken sich die spezifischen Elemente des Ganztags auf die Umsetzung individueller Förderung an Ihrer Schule aus?
4. Existieren Ihrer Ansicht nach Vorteile von Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen hinsichtlich der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern? (gehen Sie von Ihrer Schule aus)

Ergänzen Sie bitte den folgenden Satz: Individuelle Förderung ist im Ganztag...

Themenbereich: Durch welche Maßnahmen unterstützt die Schulleitung die Schaffung einer solchen Lernumgebung, die individuelle Förderung ermöglicht?

1. Durch welche Maßnahmen unterstützen Sie Ihrer Ansicht nach die Umsetzung individueller Förderung an Ihrer Schule?

Benennen Sie bitte die nach ihrer Ansicht nach wesentlichen Aufgaben als Schulleitung dieser Schule hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung?

1

2

3

Themenbereich: Durch welche Maßnahmen unterstützen die Lehrkräfte die Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der individuellen Förderung?

1. Was sind Ihrer Ansicht nach die Aufgaben der Lehrkräfte Ihrer Schule, wenn es um die Umsetzung individueller Förderung geht?
2. Ist die individuelle Förderung eine ganzheitliche systematische Entwicklung oder befassen sich nur Teilgruppen mit der Implementierung?
3. Können Sie den Prozess der Implementierung individueller Förderung an Ihrer Schule kurz skizzieren (denken Sie an OE, PE, UE)

Themenbereich: Worin sehen Lehrkräfte und Schulleitung Herausforderungen und Hinderungsgründe auf dem Weg zur Schaffung einer Lernumgebung die individuelle Förderung ermöglicht?

1. Worin sehen Sie persönlich die Herausforderungen in Bezug auf die Schaffung einer Lernumgebung, die individuelle Förderung zum Ziel hat?
2. Welches sind nach Ihrer Erfahrung Hinderungsgründe bei der Umsetzung individueller Förderung?
3. Gründe für Scheitern sind oftmals unterschiedlich, wo sehen sie Stellschrauben, um die Gründe abzumildern und um Unterstützung zu bieten?

Ergänzen Sie bitte folgende Sätze:

Anhang

Ich halte die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler für möglich, wenn...

Ich halte die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler für nicht möglich, wenn...

Leitfaden für Interviews mit den Ganztagskoordinatoren

Themenbereich: Was verstehen Schulleitungen und Lehrkräfte unter „individueller Förderung“?

1. Was heißt für Sie persönlich die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern?
2. Wo und an welcher Stelle wird an Ihrer Schule über individuelle Förderung gesprochen?
3. Gibt es an Ihrer Schule Festlegungen z.B. im Schulprogramm, welche Ziele mit dem Einsatz individueller Förderung verfolgt werden?

Vervollständigen Sie bitte den folgenden Satz:

Die drei wichtigsten Elemente individueller Förderung sind ...

Themenbereich: Welche Ziele verbinden Lehrkräfte mit dem Einsatz individueller Fördermaßnahmen?

1. Welche Ziele verfolgen Sie mit dem Einsatz individueller Fördermaßnahmen?
2. Vervollständigen Sie bitte den Satz: Das vorrangige Ziel individueller Förderung sollte sein...

Themenbereich: Bietet die flexible Gestaltung der Unterrichtszeit die Grundlage für die Lehrkräfte zur Schaffung einer Lernumgebung, die individuelle Förderung ermöglicht?

1. Welche Bedeutung hat die Ausweitung des Schultages auf den Nachmittagsbereich für die Umsetzung individueller Förderung?
2. Welche Besonderheiten des Ganztages werden zur individuellen Förderung genutzt?
3. Welche Bedeutung hat die Unterrichtstaktung auf die Umsetzung individueller Förderung?
4. Existieren Ihrer Ansicht nach Vorteile von Ganztagschulen gegenüber Halbtagschulen hinsichtlich der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern?

Ergänzen Sie bitte den folgenden Satz: Individuelle Förderung im Ganztage ist...

Themenbereich: Durch welche Maßnahmen unterstützt die Schulleitung die Schaffung einer solchen Lernumgebung, die individuelle Förderung ermöglicht?

Anhang

1. Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Schulleitung, wenn es um die Schaffung einer Lernumgebung geht, die individuelle Förderung ermöglicht?

Benennen Sie bitte die nach Ihrer Ansicht nach drei Hauptaufgaben der Schulleitung hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung:

Themenbereich: Durch welche Maßnahmen unterstützen die Lehrkräfte die Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der individuellen Förderung?

1. War das Thema der individuellen Förderung in den letzten zwei Jahren Thema bei Konferenzen?
2. Ist die individuelle Förderung eine ganzheitliche systematische Entwicklung oder befassen sich nur Teilgruppen mit der Implementierung?
3. Können Sie einen Prozess der Implementierung individueller Förderung kurz erläutern?
4. Durch welche Elemente (Fortbildungen, Entwicklung von eigenem Material usw.) unterstützen Sie die Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der individuellen Förderung?

Themenbereich: Welche Unterstützungssysteme nutzen Lehrkräfte zur Planung/ Konzeptionierung von individuellen Fördermaßnahmen?

1. Welches sind Ihrer Ansicht nach wichtige Voraussetzungen im Kollegium in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung?
2. Existieren systematisch angelegte Möglichkeiten sich zwischen Kollegen auszutauschen?

Themenbereich: Worin sehen Lehrkräfte und Schulleitung Herausforderungen und Hinderungsgründe auf dem Weg zur Schaffung einer Lernumgebung die individuelle Förderung ermöglicht?

1. Worin sehen Sie persönlich die Herausforderungen in Bezug auf die Schaffung einer Lernumgebung, die individuelle Förderung zum Ziel hat?
2. Welches sind nach Ihrer Erfahrung Hinderungsgründe bei der Umsetzung individueller Förderung?
3. Gründe für Scheitern unterschiedlich, wo sehen sie Stellschrauben, um die Gründe abzumildern und um Unterstützung zu bieten?

Ergänzen Sie bitte folgende Sätze:

Ich halte die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler für möglich, wenn...

Anhang

Ich halte die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler für nicht möglich, wenn...

Leitfaden für Interviews mit den Lehrkräften

Themenbereich: Was verstehen Schulleitungen und Lehrkräfte unter „individueller Förderung“?

4. Was heißt für Sie persönlich die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern?
5. Wie versuchen Sie dies in Ihrem Unterricht umzusetzen?
6. Gibt es an Ihrer Schule Festlegungen z.B. im Schulprogramm, welche Ziele mit dem Einsatz individueller Förderung verfolgt werden?

Vervollständigen Sie bitte den folgenden Satz:

Die drei wichtigsten Elemente individueller Förderung sind ...

Themenbereich: Welche Ziele verbinden Lehrkräfte mit dem Einsatz individueller Fördermaßnahmen?

3. Welche Ziele verfolgen Sie persönlich mit dem Einsatz individueller Fördermaßnahmen?
4. Vervollständigen Sie bitte den Satz: Das vorrangige Ziel individueller Förderung sollte sein...

Themenbereich: Bietet die flexible Gestaltung der Unterrichtszeit die Grundlage für die Lehrkräfte zur Schaffung einer Lernumgebung, die individuelle Förderung ermöglicht?

5. Welche Bedeutung hat die Ausweitung des Schultages auf den Nachmittagsbereich für die Umsetzung individueller Förderung?
6. Welche Bedeutung hat die Unterrichtstaktung auf die Umsetzung individueller Förderung?
7. Hat sich Ihre Unterrichtspraxis durch die Umgestaltung zum gebundenen Ganzttag verändert?
8. Existieren Ihrer Ansicht nach Vorteile von Ganzttagsschulen gegenüber Halbtagschulen hinsichtlich der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern?

Ergänzen Sie bitte den folgenden Satz: Individuelle Förderung im Ganzttag ist...

Themenbereich: Durch welche Maßnahmen unterstützt die Schulleitung die Schaffung einer solchen Lernumgebung, die individuelle Förderung ermöglicht?

2. Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die Schulleitung und die einzelnen Lehrkräfte, wenn es um die Schaffung einer Lernumgebung geht, die individuelle Förderung ermöglicht?

Benennen Sie bitte die nach Ihrer Ansicht nach drei Hauptaufgaben der Schulleitung hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung:

Themenbereich: Durch welche Maßnahmen unterstützen die Lehrkräfte die Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der individuellen Förderung?

1. War das Thema der individuellen Förderung in den letzten zwei Jahren Thema bei Konferenzen?
2. Ist die individuelle Förderung eine ganzheitliche systematische Entwicklung oder befassen sich nur Teilgruppen mit der Implementierung?
3. Können Sie einen Prozess der Implementierung individueller Förderung kurz erläutern?
4. Durch welche Elemente (Fortbildungen, Entwicklung von eigenem Material usw.) unterstützen Sie die Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel der individuellen Förderung?

Themenbereich: Welche Unterstützungssysteme nutzen Lehrkräfte zur Planung/ Konzeptionierung von individuellen Fördermaßnahmen?

3. Welches sind Ihrer Ansicht nach wichtige Voraussetzungen im Kollegium in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung?
4. Existieren systematisch angelegte Möglichkeiten sich zwischen Kollegen auszutauschen?

Themenbereich: Worin sehen Lehrkräfte und Schulleitung Herausforderungen und Hinderungsgründe auf dem Weg zur Schaffung einer Lernumgebung die individuelle Förderung ermöglicht?

4. Worin sehen Sie persönlich die Herausforderungen in Bezug auf die Schaffung einer Lernumgebung, die individuelle Förderung zum Ziel hat?
5. Welches sind nach Ihrer Erfahrung Hinderungsgründe bei der Umsetzung individueller Förderung?
6. Gründe für Scheitern unterschiedlich, wo sehen sie Stellschrauben, um die Gründe abzumildern und um Unterstützung zu bieten?

Ergänzen Sie bitte folgende Sätze:

Ich halte die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler für möglich, wenn...

Anhang

Ich halte die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler für nicht möglich, wenn...

Anhang

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich schriftlich und eides stattlich gemäß § 11 Abs. 2 PromO v. 08.02.2011/08.05.2013:

1. Die von mir vorgelegte Dissertation ist selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen sind in der Dissertation vermerkt worden.

2. Die von mir eingereichte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Unterschrift

3. Weiterhin erkläre ich schriftlich und eidesstattlich, dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind (die entsprechenden Texte sind am Ende dieser Datei nachzulesen).

Ort, Datum

Unterschrift