

# Individuelle Förderung

---

Vergleichende Fallstudien zur  
Umsetzung der NRW-Schulgesetzweiterung  
in der Sekundarstufe I

**Alexandra Sonja Wiebke**

Dissertation  
eingereicht zur Erlangung des Grades  
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)  
der Fakultät für Soziologie  
Universität Bielefeld

**Betreuer:**

Prof. Dr. Jörg Bergmann (Universität Bielefeld)  
Prof. Dr. Elmar Lange (Universität Bielefeld)

Bielefeld 2011

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>3</b>
1.1. Fragestellung.....	4
1.2. Aufbau der Arbeit .....	6
<b>2. Zur Aktualität des Themas individuelle Förderung</b> .....	<b>9</b>
2.1. Definitionsdiskurs zu individueller Förderung.....	11
2.2. Individuelle Förderung im Kontext der deutschen Bildungspolitik .....	14
2.3. Empirische Studien zu individueller Förderung .....	17
<b>3. Theoretisches Modell individueller Förderung</b> .....	<b>21</b>
3.1. Akteurebene: Lehrer und Schüler.....	22
3.2. Mikroebene: Unterricht.....	27
3.3. Mesoebene: Schulleitung und Lehrerkollegium der jeweiligen Einzelschule .....	30
3.4. Makroebene: Rahmenbedingungen .....	35
3.5. Zusammenfassung .....	44
<b>4. Methoden der Studie</b> .....	<b>46</b>
4.1. Methoden der Datenerhebung.....	46
4.2. Forschungspraxis.....	54
4.2.1. Fallauswahl und Feldzugang .....	54
4.2.2. Interviewdurchführung .....	60
4.2.3. Transkription der Interviews .....	62
4.3. Methoden der Datenauswertung.....	64
4.3.1 Offene Codierung .....	66
4.3.2 Hermeneutische Analyse.....	66
4.3.3. Selektive Codierung sowie Analyse nach dem grounded theory-Verfahren .....	70
4.3.4. Fallvergleich.....	73
<b>5. Darstellung der empirischen Ergebnisse</b> .....	<b>75</b>
<b>5.1. Fallanalyse Hauptschule</b> .....	<b>75</b>
5.1.1. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Schulleiterinterview Hauptschule.....	75
5.1.2. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Lehrerinterview Hauptschule .....	79
5.1.3. Analyse nach dem grounded theory-Verfahren: Hauptschule .....	83
<b>5.2. Fallanalyse Realschule</b> .....	<b>95</b>
5.2.1. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Schulleiterinterview Realschule .....	96
5.2.2. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Lehrerinterview Realschule .....	101
5.2.3. Analyse nach dem grounded theory-Verfahren: Realschule.....	104
<b>5.3. Fallanalyse Gesamtschule</b> .....	<b>111</b>
5.3.1. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Schulleiterinterview Gesamtschule .....	112
5.3.2. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Lehrerinterview Gesamtschule .....	117
5.3.3. Analyse nach dem grounded theory-Verfahren: Gesamtschule.....	121
<b>5.4. Fallanalyse Gymnasium</b> .....	<b>129</b>
5.4.1. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Schulleiterinterview Gymnasium.....	130
5.4.2. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Lehrerinterview Gymnasium .....	135
5.4.3. Analyse nach dem grounded theory-Verfahren: Gymnasium .....	140
<b>5.5. Fallvergleich</b> .....	<b>149</b>
5.5.1 Vergleich der Einstiegsantwort .....	149
5.5.2 Vergleich der zentralen Motive.....	150
5.5.3. Vergleichende Analyse nach dem grounded theory-Verfahren .....	155
<b>6. Ergebnisdiskussion und Schlussfolgerungen</b> .....	<b>168</b>
<b>7. Literaturverzeichnis</b> .....	<b>180</b>

## **Vorwort**

Beim Schreiben dieser Arbeit bin ich in besonderem Maße individuell gefördert worden und möchte daher die Gelegenheit nutzen, einigen Person an dieser Stelle zu danken.

Meine Doktorväter Prof. Dr. Elmar Lange und Prof. Dr. Jörg Bergmann haben meinen Lern- und Schreibprozess konstruktiv begleitet und standen mir jederzeit beratend zur Seite. Ihnen gilt mein größter Dank.

Ein sehr großer Dank gilt aber auch Johanna Possinger und Matias Ruiz Lorbacher, mit denen ich gemeinsam das Interviewmaterial analysiert habe. Aus dieser intensiven Zusammenarbeit und dem darüberhinausgehenden, offenen Austausch zum Promotionsprozess ist eine wunderbare Freundschaft entstanden.

Ich danke auch Prof. Dr. Peter Weingart und Prof. Dr. Carsten Reinhardt sowie allen weiteren Mitgliedern des GK 724. Meine Tätigkeit als Koordinatorin des GKs hat die Finanzierung meiner Promotion ermöglicht und mich bestens auf weitere Karriereschritte vorbereitet.

Sehr herzlich möchte ich auch Prof. Dr. Matthias Trautmann, PD Dr. Christian Meyer, meinem Bruder Christoph Wiebke, Dr. Cornelia Altenburg, JunProf. Dr. Maria Kronfeldner, Wiebke Esdar, Karolina Furmanczyk, Dr. Petra Pansegrau, Claudia Muhl, Dr. Daniela Pollich, Dr. Beat Baechi und Prof. Dr. Kathrin Dederling für den immerwährenden Zuspruch und die Korrekturarbeiten an dieser Arbeit danken.

Und nicht zuletzt möchte ich meinen Eltern für Ihre Unterstützung danken; sie haben mich seit jeher gefordert und gefördert.

Diese Arbeit wird ohne Anhang veröffentlicht, denn in diesem befinden sich die nicht anonymisierten Interviews mit den Schulleitern und Lehrern. Alle Interviewausschnitte, die zum Verständnis der Studie relevant sind, werden jedoch in der Arbeit anonymisiert zitiert. Den Gutachtern haben die Interviewtranskripte zur Begutachtung der Arbeit vorgelegen.

# 1. Einleitung

"Das Stichwort "Individuelle Förderung" ist heute in aller Munde, und das Gute ist, es gibt ja niemanden, der gegen individuelle Förderung ist. Fast schon eine Seltenheit im Bildungsdiskurs." (Schleicher 2006, S. 1)

"Individuelle Förderung" ist in den letzten Jahren nicht nur zum dominierenden Schlagwort im Kontext von Schule und Unterricht geworden, es gilt inzwischen als Kriterium für guten Unterricht und gute Schulpraxis generell und hat in verschiedenen deutschen Bundesländern Einzug in ministerielle Erlasse und Gesetze gehalten. So wurde im Februar 2005 Artikel I des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung erweitert:

§ 1 "Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet." (MSW.NRW 2005, S. 2)

Mit dieser Schulgesetzweiterung wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass deutsche Schülerinnen und Schüler bei den zuvor veröffentlichten internationalen Schulleistungsvergleichsstudien vergleichsweise schlecht abgeschnitten hatten und demzufolge eine Output-Steigerung des deutschen Schulsystems notwendig wurde. Um diese Qualitätssteigerung zu erreichen, wurde das deutsche Schulsystem nicht grundsätzlich infrage gestellt, jedoch um verschiedene Aspekte erweitert. Der Aspekt der individuellen Förderung ist dabei derjenige, der in den meisten deutschen Bundesländern infolgedessen einen zentralen Stellenwert in der Bildungspolitik bekommen hat. Das Bundesland Nordrhein-Westfalen hat dem Thema der individuellen Förderung durch die vergleichsweise frühe Schulgesetzweiterung sowie die Initiative des "Gütesiegels Individuelle Förderung"<sup>1</sup> deutschlandweit den größten Stellenwert eingeräumt.

Durch die Erweiterung des NRW-Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung soll der einzelne Schüler<sup>2</sup> ins Zentrum der schulischen Arbeit und Aufmerksamkeit rücken. Die Umsetzung individueller Förderung bedeutet, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Vielfalt wahrzunehmen, dabei innovative Wege des Lehrens und Lernens zu gehen und somit "Schule neu zu denken"<sup>3</sup>. Während zuvor Klassen und Kurse mit ihren jeweiligen Schülergruppen im Fokus von Schule und Unterricht standen, soll nun jeder Schüler in

---

<sup>1</sup> Die Erläuterung des "Gütesiegels Individuelle Förderung" folgt in Kapitel 4.2.1.

<sup>2</sup> Im Folgenden werde ich aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit teilweise nur die Bezeichnung 'Lehrer', 'Schüler' oder 'Lehrer und Schüler' verwenden. Diese Bezeichnungen sollen männliche und weibliche Personen gleichermaßen abbilden.

<sup>3</sup> Formulierung in Anlegung an von Hentig 2003

seinem individuellen Lernen, mit seinen Stärken und Schwächen, seinen spezifischen Begabungen und Problemen stärker beachtet und gefördert werden. Das Schulministerium Nordrhein-Westfalens betont vor diesem Hintergrund, dass die individuelle Förderung nicht einer bestimmten Schülergruppe wie zum Beispiel den Leistungsschwachen oder -starken zukommen soll, sondern allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen. (vgl. MSW.NRW 2006) Inwiefern individuelle Förderung jedoch in der Schul- und Unterrichtspraxis umgesetzt werden soll (und kann), darüber werden keine konkreten Vorgaben gemacht. An dieser Stelle setzt die vorliegende empirische Arbeit an. Im Rahmen dieser Studie werden Schulleiter und Lehrer von vier nordrhein-westfälischen Schulen der Sekundarstufe I im Rahmen von qualitativen Interviews gefragt, was sie unter individueller Förderung verstehen und wie sie die Schulgesetzerweiterung in ihrer Schul- und Unterrichtspraxis umsetzen.

Wie sich bei der Diskussion des Forschungsstands in Kapitel 2.3. zeigen wird, gibt es bislang zum Thema individuelle Förderung wenig wissenschaftlich fundierte Forschung. Die vorliegende Studie soll daher neue Erkenntnisse dazu liefern, wie die Schulgesetzerweiterung in Nordrhein-Westfalen von Schulen der Sekundarstufe I umgesetzt wird und welche Bedingungen notwendigerweise erfüllt sein müssen, damit individuelle Förderung umgesetzt werden kann. Damit wird die erste empirische Studie vorgelegt, in der die Umsetzung individueller Förderung in der Schul- und Unterrichtspraxis von Schulen der Sekundarstufe I fokussiert wird. Die Arbeit wird über ihre empirischen Ergebnisse hinaus auch einen theoretischen Beitrag zum Forschungsfeld „individuelle Förderung“ leisten, indem im Rahmen des dritten Kapitels ein umfassendes Modell hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung erarbeitet werden wird.

Es ergeben sich dazu die im Folgenden vorzustellenden, zentralen Forschungsfragen.

### **1.1. Fragestellung**

Wie in der Definitionsdiskussion zum Thema individuelle Förderung in Kapitel 2.1. noch festzustellen ist, gibt es bis heute keine feststehende Definition des Begriffs. Im Gegenteil: Sowohl in Schulforschung, -politik als auch -praxis ist eine "babylonische Begriffsverwirrung" darüber zu beobachten, was individuelle Förderung genau sein soll. Daher muss in der vorliegenden Studie, bevor danach gefragt werden kann, wie Schulen individuelle Förderung umsetzen, zunächst einmal gefragt werden, was Schulen – vertreten durch Schulleiter und Lehrer – unter dem Begriff der individuellen Förderung verstehen. Das Verständnis von individueller Förderung in Schulen der Sekundarstufe I soll daher ein erstes Forschungsinteresse dieser Arbeit sein. Darauf aufbauend soll in der vorliegenden Studie des Weiteren untersucht werden, wie Schulen die Umsetzung der Schulgesetzerweiterung um den

Aspekt der individuellen Förderung in ihrer Unterrichts- und Schulpraxis beschreiben und von welchen Bedingungen auf den verschiedenen Ebenen schulischer Praxis, die für eine optimale Umsetzung gegeben sein sollten, sie berichten.

Um diese Fragen zu beantworten, soll ein im theoretischen Kapitel dieser Studie zu erarbeitendes, normatives Modell individueller Förderung als Analyseschema erarbeitet werden, um die bestmögliche und tatsächliche Unterrichts- und Schulpraxis der Umsetzung individueller Förderung miteinander vergleichen zu können. In diesem Modell sollen verschiedene Ebenen dargestellt werden, auf denen individuelle Förderung entweder umgesetzt oder auf denen eben diese Umsetzung unterstützt wird. Im Einzelnen handelt es sich dabei um die Akteursebene von Lehrern und Schülern, die Mikroebene des Unterrichts, die Mesoebene der Schulleitung und des Lehrerkollegiums einer jeweiligen Einzelschule sowie der Makroebene vielfältiger Rahmenbedingungen individueller Förderung. Wenn im empirischen Kapitel dieser Arbeit untersucht werden wird, welche Strategien die einzelnen Schulleiter und Lehrer beschreiben zur Umsetzung der NRW-Schulgesetzeserweiterung um den Aspekt der individuellen Förderung beschreiben, soll das Modell individueller Förderung als Vergleichsschablone bei der Erarbeitung von Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten und Grenzen bei der Umsetzung dienen. Aufgrund des bislang geringen Forschungsstands zum Thema individuelle Förderung soll das Modell jedoch als kein von vornherein Feststehendes zu verstehen sein, sondern vielmehr als eines, das durch die empirischen Ergebnisse der Studie laufend ergänzt werden wird.

Zusammenfassend lauten die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit:

- (1) Was verstehen Schulleiter und Lehrer von Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen unter individueller Förderung?
- (2) Wie wird individuelle Förderung an Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen umgesetzt?
- (3) Welche Bedingungen auf der Akteurs-, Mikro-, Meso- und Makroebene unterstützen die Umsetzung individueller Förderung?

## 1.2. Aufbau der Arbeit

Um diese Forschungsfragen zu beantworten, wird die vorliegende Arbeit wie folgt aufgebaut sein:

Nachdem in der Einleitung die zentralen Fragestellungen der Arbeit vorgestellt wurden, wird im zweiten Kapitel eine Erläuterung darüber folgen, wieso das Thema individuelle Förderung im deutschen Bildungsdiskurs momentan dermaßen aktuell ist. Da es bislang keine feststehende Definition des Begriffs individueller Förderung gibt, sollen darüber hinaus im zweiten Kapitel dieser Arbeit verschiedene Definitionen des Begriffs vorgestellt sowie ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgearbeitet werden. Daran anschließend soll dargestellt werden, wieso der Aspekt der individuellen Förderung im Jahr 2005 in das Schulgesetz des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen aufgenommen wurde und welche Ziele die Landesregierung damit verfolgt hat. In diesem Abschnitt der Arbeit soll auch dargestellt werden, inwiefern der Aspekt der individuellen Förderung in anderen deutschen Bundesländern ebenfalls in ministerielle Erlasse oder Gesetze aufgenommen worden ist. Abgeschlossen werden soll das zweite Kapitel der Arbeit durch eine Aufarbeitung des Forschungsstandes zum Thema individuelle Förderung in Deutschland.

Als drittes Kapitel der Studie schließt sich die Bearbeitung des bereits thematisierten Modells individueller Förderung an. In diesem Modell soll dargestellt werden, auf welchen Ebenen von Unterricht und Schule individuelle Förderung wie umgesetzt werden kann. Das Modell wird zu Beginn des Kapitels grafisch dargestellt und für die Akteursebene der Lehrer und Schüler, die Mikroebene des Unterrichts, die Mesoebene der Schulleitung und des Lehrerkollegiums der jeweiligen Einzelschule sowie die Makroebene der Rahmenbedingungen individueller Förderung erarbeitet. Da es bislang weder eine feststehende Definition noch eine Konzeption von individueller Förderung gibt, ist dieses Modell als eines zu verstehen, welches keineswegs die tatsächliche Umsetzung individueller Förderung in nordrhein-westfälischen Schulen darstellt, sondern mithilfe dessen vielmehr der Versuch unternommen wird, all diejenigen Aspekte, welche die Umsetzung individueller Förderung ausmachen, in seiner Komplexität zu skizzieren.

Im vierten Kapitel dieser Arbeit soll das Forschungsdesign der vorliegenden Studie dargestellt werden. Im ersten Abschnitt dieses Kapitels werden die Methoden der Datenerhebung vorgestellt. Ich werde dabei erläutern, welche Methoden der Datenerhebung zur Bearbeitung der zentralen Forschungsfragen dieser Studie möglich gewesen wären und die tatsächlich

vorgenommene Methodenwahl begründen. Im Rahmen dieser Erläuterungen werde ich insbesondere auf die Vor- und Nachteile der gewählten Erhebungsmethode "Interview" eingehen, sowie darstellen, welche spezifische Interviewform zur Erhebung des Datenmaterials ausgewählt wurde.

An die Darstellung der Erhebungsmethoden werde ich eine Erläuterung meines methodischen Vorgehens anschließen. Hierbei soll zunächst dargestellt werden, nach welchen Kriterien die Fallauswahl vorgenommen wurde und wie sich der Feldzugang gestaltet hat. In den folgenden Abschnitten dieses Kapitels werde ich die Durchführung der Interviews sowie ihre Transkription erläutern. Ich werde dabei zum einen auf forschungspraktische Aspekte der Interviewdurchführung sowie forschungsmethodische Fragen hinsichtlich der verwendeten Transkriptionsregeln eingehen.

Im dritten Abschnitt des vierten Kapitels sollen die verwendeten Methoden der Datenauswertung vorgestellt werden. Ich werde dabei sowohl die verschiedenen Schritte des zirkulären Datenauswertungsprozesses als auch die Gründe dafür erläutern, wieso zur Auswertung des Datenmaterials die Kombination eines grounded theory orientierten Verfahrens und hermeneutischer Analysemethoden gewählt wurde. So wurde die hermeneutische Analyse für die jeweiligen Einstiegspassagen der Interviews durchgeführt – genauere Beschreibungen dieses Vorgehens folgen Kapitel 4.3. dieser Arbeit. In diesem Abschnitt werden darüber hinaus all diejenigen Codes erläutert werden, mithilfe derer das gesamte Interviewmaterial nach dem grounded theory Verfahren erarbeitet wurde. Die Codes werden dabei auch der im theoretischen Modell dieser Arbeit erarbeiteten Akteurs-, Mikro-, Meso- und Makroebene zugeordnet. Zur besseren Nachvollziehbarkeit dieser Zuordnung – und auch um die spätere Analyse anschaulicher zu machen – wird die grafische Darstellung des theoretischen Modells noch einmal inklusive des verwendeten Codierschemas vorgestellt. Den jeweils fallbezogenen hermeneutischen und grounded theory-orientierten Analysen des Datenmaterials wird in Kapitel 5.5. ein Fallvergleich folgen. Der Aufbau sowie die Kriterien dieses Fallvergleichs sollen ebenfalls bereits in Kapitel 4.3. vorgestellt werden und zugleich den Abschluss des Methodenkapitels bilden.

Das fünfte Kapitel stellt mit der Darstellung der empirischen Fallanalysen den umfangreichsten Abschnitt dieser Arbeit dar. Das Kapitel ist in vier Fallanalysen - eine Fallanalyse pro Schule - sowie den abschließenden Fallvergleich unterteilt. Jede der vier Fallanalysen folgt dem gleichen Aufbaumuster, wobei zunächst die jeweilige Schule kurz dargestellt wird und sich daran die hermeneutische Analyse der Einstiegspassage des Schulleiterinterviews sowie die hermeneutische Analyse der Einstiegspassage des Lehrerinterviews anschließt. Den Abschluss einer jeden Fallanalyse bildet die Darstellung der

Ergebnisse der durchgeführten Analyse nach dem grounded theory-Verfahren der Interviews von Schulleiter und Lehrer.

Den vier Fallanalysen schließt sich wie bereits dargestellt ein Fallvergleich an. In diesem Fallvergleich sollen zunächst die Antworten der Schulleiter und Lehrer, welche sie auf die Einstiegsfrage nach ihrem Verständnis von individueller Förderung gegeben haben, miteinander verglichen werden. Anschließend sollen die zentralen Motive der jeweiligen Intervieweinstiegspassagen, die mithilfe der hermeneutischen Analyse erarbeitet werden konnten, gegenüber gestellt werden. Es wird die Frage zu beantworten sein, ob zentrale Motive festzustellen sind, die in allen oder den meisten Interviews herausgearbeitet wurden – und ob es im Vergleich dazu ebenfalls Motive sind, die nur in bestimmten Interviews zum Tragen gekommen sind. Dem Motivvergleich wird sich eine vergleichende Analyse nach dem grounded theory-Verfahren anschließen, die anhand des bekannten Codierschemas die zentralen Ergebnisse der fallbezogenen Analyse nach dem grounded theory-Verfahren noch einmal vergleichend gegenüber stellen wird.

Im abschließenden, sechsten Kapitel dieser Arbeit sollen die zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse unter Zuhilfenahme des theoretischen Modells sowie dem im Kapitel 2.3. vorgestellten Forschungsstand kritisch hinterfragt werden. Hierbei soll insbesondere der fachwissenschaftliche Diskurs zum Thema individuelle Förderung, der im theoretischen Kapitel dieser Arbeit vorgestellt wurde mit dem professionsbezogenen Diskurs, der in den Ergebnissen des empirischen Kapitels sichtbar wird, verglichen werden. Letztlich bleibt die Frage zu beantworten, wie Schulleiter und Lehrer von Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen ihr Verständnis von individueller Förderung sowie ihre Übersetzung der NRW-Schulgesetzerweiterung in den Schulalltag beschreiben.

Es sei an dieser Stelle festgehalten, dass der Forschungsprozess dieser Studie ein induktiver war und sich der spiralförmige Arbeitsprozess nicht im Aufbau dieser Arbeit wiedergeben lässt – vor dem Hintergrund der besseren Lesbarkeit wurde jedoch diese 'geordnete' Form der Darstellung gewählt. Insbesondere die Erarbeitung des Theoriekapitels hat nicht – wie die Anordnung der Kapitel in dieser Arbeit es vermuten lassen könnte – vor der Datenanalyse stattgefunden, sondern konnte in seiner endgültigen Fassung erst mithilfe des Analyseprozesses entstehen. Insgesamt ist für die Entstehung aller Kapitel festzustellen, dass sie nur durch die Rückkopplung der Forschungs- und Analysearbeit der jeweils anderen Kapitel in ihrer endgültigen Fassung entstehen konnten.

## 2. Zur Aktualität des Themas individuelle Förderung

Die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie<sup>4</sup> (vgl. Baumert 2001) aus dem Jahr 2000 hat in Deutschland eine lang anhaltende Diskussion über die Qualität des deutschen Schulsystems ausgelöst. Die deutschen Schülerinnen und Schüler erreichten in diesem internationalen Schulleistungsvergleichstest keine Spitzenplätze, auch keine guten, sondern lediglich mittelmäßige. Dieses Ergebnis hätte schon einige Jahre zuvor bekannt sein können, denn auch die TIMSS-Studie<sup>5</sup> hatte dem deutschen Schulsystem im Jahr 1997 ein ähnlich schlechtes Zeugnis ausgestellt (Baumert/Lehmann 1997). Doch erst die zyklisch angelegte PISA-Studie löste eine Diskussion über das Bildungswesen aus, wie es sie zuletzt Ende der 1960er Jahre in Deutschland gegeben hatte. Das Thema PISA und die daraus resultierenden Folgen für Schule, Politik und Wirtschaft bekam eine mediale Überpräsenz; hatten die USA in den 1960er Jahren einen Sputnik-Schock erlebt, so erlebte Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts einen PISA-Schock.

Die Politik stand aufgrund der schlechten Ergebnisse bei den Schulleistungsvergleichsstudien und den daraus folgenden Diskussionen unter großem Handlungsdruck, das lange vernachlässigte Thema Bildung wurde wieder zum wichtigen Schlagwort aller großen Parteien. In den deutschen Bundesländern wurden verschiedenste Maßnahmen initiiert, um die Qualität des Bildungssystems zu verbessern und nachhaltig zu sichern. Es "besteht ein breiter, länderübergreifender Konsens über Handlungsbedarf zur Verbesserung der Qualität von Bildungsprozessen und -ergebnissen. Anforderungen an eine Qualitätsverbesserung des Fachunterrichts richten sich unter anderem darauf, Selektionswirkungen bestimmter Unterrichtsarrangements zu identifizieren und den Förderaspekt stärker zu betonen." (IPN 2003, S. 7)

Die festgestellte Bildungsmisere führte jedoch nicht zu einer grundlegenden Veränderung des dreigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Vielmehr sollte eine Qualitätsverbesserung der Schule durch veränderte Lehrmethoden, Didaktiken und verbesserte pädagogische Kompetenzen der Lehrerschaft erreicht werden. Insbesondere hinsichtlich der Unterrichtskonzeption hatten die zahlreichen Schulleistungsvergleichsstudien Alternativen aufgezeigt, die in anderen Ländern bereits erfolgreich umgesetzt wurden. "Videostudien offenbaren die Schwächen des hierzulande vorherrschenden fragend- entwickelnden

---

<sup>4</sup> Programme for International Student Assessment, durchgeführt von der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)

<sup>5</sup> Third International Mathematic and Science Study, durchgeführt von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

Unterrichtsmusters. Diese eng geführte, lehrerzentrierte Unterrichtsform spricht vorrangig Lernende auf einem mittleren kognitiven Niveau an. Sie erzeugt Langeweile und Frustration bei stärkeren Schülerinnen und Schülern und vernachlässigt die schwächeren auf den unteren Leistungsniveaus, die auf eine intensivere Förderung angewiesen sind." (IPN 2003, S. 7)

Insbesondere der PISA-Studie folgte ein regelrechter Bildungstourismus in die skandinavischen PISA-Siegerländer Schweden und Finnland (vgl. Lehmann 2007). Wie Unterricht besser und infolgedessen auch erfolgreicher ablaufen kann, sollte mithilfe dieser Bildungsreisen herausgefunden werden. Ein Konzept, das infolge dieser Bildungsreisen auch im deutschen Bildungsdiskurs an Aktualität gewonnen hat, ist das der individuellen Förderung. Dieses Unterrichtsprinzip wird vor allem in Schweden und Finnland erfolgreich praktiziert, die Schülerinnen und Schüler bekommen dort individuelle Lernpläne, mithilfe derer sie zum einen jeweils an ihren eigenen Schwächen arbeiten und ihre Stärken weiter ausbauen können und zum anderen die Lehrkräfte eine detaillierte Lernstandsdiagnose geben und die Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler verfolgen können (vgl. Dose 2007).

Seit der durch PISA ausgelösten Diskussion zur Qualität des deutschen Bildungswesens wird das Konzept der individuellen Förderung somit in zahlreichen deutschen Bundesländern als eine Möglichkeit gesehen, Unterschiede und Individualitäten aller Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, ihre Stärken zu fördern sowie Schwächen abzubauen und damit grundsätzlich die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Individuelle Förderung hat sich zum Synonym für gute Unterrichtsdidaktik und Schulpraxis entwickelt. Wie Kunze/Solzbacher dazu treffend feststellen, ist das Thema individuelle Förderung für Schulen an sich jedoch kein grundsätzlich neues Thema: "Schon immer sind doch engagierte Lehrerinnen und Lehrer bemüht [gewesen], sich dem einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin zuzuwenden, sie als autonome, einzigartige und eigenwillige Persönlichkeiten anzunehmen, sie auf ihrem nicht immer leichten Weg durch die Schule bis zum Erwachsenensein zu begleiten und zu unterstützen." (Kunze/Solzbacher 2008a, S. 9)

Ich werde in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels sowohl eine Klärung des Begriffs individuelle Förderung vornehmen als auch die verschiedenen bildungspolitischen Initiativen der deutschen Bundesländer in diesem Bereich sowie die einschlägigen Studien zum Thema vorstellen. Ich werde meine Ausführungen dabei auf den deutschsprachigen Raum konzentrieren, da der Begriff individuelle Förderung – wie sich noch zeigen wird – schon im Deutschen ein unklarer ist und eine Übersetzung desselben ins Englische bislang nicht vorgenommen wurde. Inwiefern die im anglo-amerikanischen Kontext diskutierten Konzepte

wie personalized learning (vgl. O'Donoghue 2009), individual instruction oder individually prescribed instruction (vgl. Scanlon 1970) mit dem deutschen Konzept der individuellen Förderung übereinstimmen, soll im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht überprüft werden.

## **2.1. Definitionsdiskurs zu individueller Förderung**

Wie bereits festgestellt wurde, ist das Thema individuelle Förderung im erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs derzeit sehr aktuell; Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern hat sich zum neuen Terminus technicus guter Unterrichtsdidaktik und Schulpraxis entwickelt. Dabei ist die Forderung nach individueller Förderung kein neues Thema. Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern ist zum einen Grundmaxime der Reformpädagogik, als auch Thema im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 (vgl. Kunze 2008). Trotzdem ist bis heute sowohl in der Fachliteratur als auch in der Schulpraxis eine "babylonische Begriffsverwirrung" darüber zu beobachten, was individuelle Förderung genau sein soll. So wird der Begriff häufig zusammen oder gar synonym mit dem der Individualisierung, des individualisierten Lernens oder selbstregulierten, selbständigen, (selbst-)differenzierten, selbstorganisierten oder subjektorientierten Lernens verwendet (vgl. Schröder 1985, Meyer 2004, Kunze/Solzbacher 2008b), wobei die Begriffsgrenzen dabei keineswegs eindeutig sind. Eine allgemein geltende Definition von individueller Förderung gibt es bis heute nicht. Diese Einschätzung teilen auch Arnold/Graumann, die im Vorwort ihres Handbuchs dazu schreiben: "Und schließlich soll dieses Handbuch dazu beitragen, die ausufernde Rhetorik über individuelle Förderung mit einer wissenschaftlich basierten und damit realistischen Grundlage zu konfrontieren." (Arnold et al. 2008, S. 11)

Ich werde im Folgenden einen begrifflichen Klärungsversuch zum Thema individuelle Förderung vornehmen. Da es bislang wenig wissenschaftlich fundierte Literatur zu diesem Thema gibt, werde ich die vorhandenen, einschlägigsten Definitionen zum Konzept der individuellen Förderung daher mit ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen gegenüberstellen, um mich so dem Begriff aus den verschiedenen Diskursen inhaltlich nähern und seine Vielschichtigkeit aufzeigen zu können.

Einen klärenden Abgrenzungsversuch hinsichtlich des bereits aufgezeigten Sammelsuriums all der Bezeichnungen, die im Kontext mit individueller Förderung auftauchen, hat Kunze für die Begriffe Individualisierung und individuelle Förderung vorgenommen. Individualisierung

bezeichnet sie dabei als schulpraktische Dimension in Form eines auf jeden einzelnen Schüler abgestimmten Unterrichts, wohingegen sie für das Konzept der individuellen Förderung die "Unterstützungsbedürftigkeit" (Kunze 2008, S. 19) von lernschwachen, aber auch leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in den Mittelpunkt stellt und betont, dass individuelle Förderung nicht nur im eigentlichen Unterricht, sondern auch darüber hinaus stattfinden kann (vgl. Kunze 2008, S. 18f.).

Über diesen Versuch der Begriffsabgrenzung von Kunze hinaus gibt es verschiedene Erläuterungen und Definitionen, die das Konzept der individuellen Förderung an sich fokussieren. Ein Leitgedanke vieler dieser Definitionen lautet, mithilfe individueller Förderung Stärken der Schülerinnen und Schüler zu entfalten und Schwächen abzubauen. So ist dieser Leitgedanke Titel einer Handreichung des Schulministeriums Nordrhein-Westfalens zu individuellen Lern- und Förderempfehlungen (vgl. MSW.NRW, 2003) und auch Hilbert Meyer, einer der einschlägigsten Autoren in diesem Bereich, greift es auf. "Individuelles Fördern besteht [...] darin, Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können." (Meyer 2004, S. 97) Olga Graumann geht in ihrer Definition noch einen Schritt weiter, indem sie schreibt: "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)

Ein weiteres, zentrales Element der vorliegenden Definitionen ist, dass die individuelle Förderung nicht auf eine bestimmte Schülergruppe fokussiert sein soll, sondern lernschwache und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ebenso berücksichtigt werden wie die durchschnittlichen, lern- und leistungsunauffälligen Schülerinnen und Schüler. Dieser Aspekt wird unter anderem in den Erläuterungen des neuen Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen betont, denn dort heißt es: "Jedes Kind ist anders, jedes Kind hat unterschiedlich ausgeprägte Begabungen und Talente. Die Schule muss den Bedürfnissen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers gerecht werden. Sie muss helfen, das jeweilige Leistungsvermögen zu erschließen." (MSW.NRW 2006, S. 4) Und auch Meyer betont, dass individuelle Förderung alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigen sollte, indem er schreibt: "Mit "individuellem Fördern" ist nicht nur die Förderung leistungsschwacher Schüler gemeint, für die sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden ist; vielmehr ist Förderung für alle Schüler in allen Schulformen und Niveaustufen notwendig." (Meyer 2003, S. 39)

Meyer greift in seinen Ausführungen zur individuellen Förderung darüber hinaus einen Aspekt auf, der von den meisten anderen Autoren vernachlässigt wird: die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler nicht nur hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten als Lerner, sondern auch ihrer emotionalen und sozialen Fähigkeiten als Person und Persönlichkeit. "Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler (1) die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln und sie (2) dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz)." (Meyer 2004, S. 97)

Ein letzter zentraler Aspekt der vorhandenen Definitionen zu individueller Förderung besteht darin, sich hinsichtlich der inhaltlichen, methodischen und praktischen Unterrichtsgestaltung nach den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu richten und somit ihre individuellen Lernmotivationen, Wissensbestände und -defizite sowie Lernstrategien und Methodenkompetenzen zu berücksichtigen. Eben diese Lernarrangements, in denen auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann, können sowohl mit Maßnahmen der Differenzierung als auch der Individualisierung geschaffen werden (vgl. Wittmann 2005).

Die Umsetzung individueller Förderung erfordert, wie bereits die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ein komplexes Verständnis von Schule und Unterricht. Wie auch Kunze feststellt (vgl. Kunze 2008, S. 19), ist individuelle Förderung nicht nur beschränkt auf den Unterricht an sich, sondern kann vielmehr als eine ganzheitliche Einstellung von Schule und Unterricht verstanden werden; als eine Unterrichtsdidaktik und Schulpraxis in der die einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht nur als Lerner, sondern auch als Personen und Persönlichkeiten wahrgenommen und gefördert werden. Dementsprechend wird im Handbuch Förderung (vgl. Arnold et al. 2008) eine Vielzahl von Bereichen thematisiert, in denen individuelle Förderung ein- und umgesetzt werden soll(te). So werden Förderungen bezogen auf schulische Leistungen, hierunter fällt die Förderung der basalen kognitiven Kompetenzen, der sprachlichen Entwicklung, sowie der schulfachlichen Fähigkeiten, ebenso dargestellt wie zielgruppenspezifische Förderungen, also beispielsweise die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, von jugendlichen Analphabeten, von hochbegabten Schülerinnen und Schülern und ferner die Förderung von Mädchen und Jungen. Nicht zuletzt wird die Förderung der Bereiche psychomotorische Entwicklung, Motivation und

Selbsterleben, soziale sowie lebenspraktische Fähigkeiten und schulische Übergänge dargestellt. (vgl. Arnold et al. 2008)

Aufgrund der Komplexität des Konzepts individueller Förderung ist es schwer, eine verdichtete und dennoch umfassende Definition des Konzepts zu liefern, welche die bereits dargestellten, vielfältigen Aspekte das Konzept insgesamt kennzeichnen. Grundsätzlich sollte festgehalten werden, dass die Umsetzung individueller Förderung sich zum einen nicht auf den Unterricht und seine Didaktik beschränkt, sondern auf Schulpraxis allgemein auszuweiten ist und durch die Umsetzung zum anderen allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden sollte, ihre Stärken entfalten und Schwächen kompensieren zu können. Dabei sollte nicht nur das intellektuelle Potential der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, sondern sollten die Schülerinnen und Schüler ganzheitlich als Lerner *und* Person wahrgenommen werden.

Ich werde mich dem Konzept der individuellen Förderung im Kapitel zum theoretischen Modell individueller Förderung noch einmal detaillierter widmen und dabei den hier geführten Definitionsdiskurs noch einmal aufgreifen.

## **2.2. Individuelle Förderung im Kontext der deutschen Bildungspolitik**

Wie bereits erläutert wurde, ist die Umsetzung individueller Förderung in Folge der Veröffentlichung der PISA-Studien nicht mehr nur implizit ein Grundsatz für gute Schularbeit, in vielen Bundesländern nimmt individuelle Förderung seitdem darüber hinaus auch einen hohen bildungspolitischen und -rechtlichen Stellenwert ein. Vor diesem Hintergrund ist für das deutsche Schulsystem grundsätzlich festzuhalten, dass es im internationalen Vergleich zum einen durch den Bildungsföderalismus und zum anderen durch die vergleichsweise frühe Selektion in das mehrgliedrige Schulsystem der Sekundarstufe I gekennzeichnet ist. Der Bildungsföderalismus führt dazu, dass die Kulturhoheit bei den einzelnen Bundesländern liegt, so dass in der Kultusministerkonferenz keine Entscheidungen für ganz Deutschland getroffen werden können, sondern lediglich versucht werden kann, maximalen Konsens und Kooperation hinsichtlich der Bildungspolitik zu erreichen (vgl. KMK 2010). Bezogen auf den Aspekt der individuellen Förderung bedeutet diese Kulturhoheit zum einen, dass er in den vergangenen Jahren je nach Bundesland Einzug in ministerielle Erlasse und Gesetze gehalten hat und es für Deutschland insgesamt in diesem Bereich keine einheitlichen Vorgaben gibt. Die Kulturhoheit der Länder führt zum anderen dazu, dass es in Deutschland insbesondere in der Sekundarstufe I kein einheitliches

Schulsystem gibt. Das für meine Studie gewählte Bundesland Nordrhein-Westfalen stellt mit vier Schulformen<sup>6</sup> der Sekundarstufe I ein im Deutschlandvergleich vielfältiges Schulsystem dar. Während in den Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I die klassischen drei Schulformen der Sekundarstufe I<sup>7</sup> angeboten werden, gibt es in Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein ebenso wie in Nordrhein-Westfalen über diese klassischen drei hinaus auch das Angebot von kooperativen oder integrierten Gesamtschulen (vgl. Döbert 2004). Im Vergleich dazu kennzeichnet die ostdeutschen Bundesländer sowie Bremen und das Saarland eine zweigliedrige Sekundarstufe I, hier gibt es neben dem Gymnasium jeweils noch eine weitere "Schulart mit mehreren Bildungsgängen" (Döbert 2004, S. 102), in welcher die Abschlüsse von Haupt- und Realschule zusammengefasst werden<sup>8</sup>.

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen ist individuelle Förderung seit dem Jahr 2005 im Schulgesetz als Grundrecht für alle Schülerinnen und Schüler festgelegt und wurde damit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler rechtlich einklagbar. Und auch in anderen deutschen Bundesländern ist das Thema individuelle Förderung Bestandteil neuester Erlasse und Gesetze. So wurde beispielsweise im Jahr 2008 in Hessen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010) und 2010 in Thüringen (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung 2010) der Aspekt der individuellen Förderung in das jeweilige Schulgesetz integriert, Niedersachsen hat im Jahr 2004 die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und damit einen wesentlichen Bestandteil individueller Förderung gesetzlich festgelegt (vgl. Kunze 2008, S. 14). Und auch der bayrische Kultusminister bezeichnet die "individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler [als] das Leitprinzip des bayerischen Bildungswesens" (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010). In Brandenburg, Hessen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein wurde individuelle Förderung zwar nicht als Grundrecht in das Schulgesetz aufgenommen, sie wird jedoch im Rahmen des allgemeinen Förderauftrags der Schule thematisiert. (vgl. Hankel/Hein 2008, S. 391)

Das für meine Studie gewählte Bundesland Nordrhein-Westfalen zeichnet sich, im Vergleich mit den anderen Bundesländern, als das Land aus, in dem individuelle Förderung bislang am stärksten in den Blickpunkt genommen wurde, was sich auch an der landesweiten Initiative des "Gütesiegels Individuelle Förderung" zeigt. "Diese "best-practice-Beispiele" sollen wiederum als regionale Multiplikatoren fungieren" (Hankel/Hein 2008, S. 392) und die individuelle Förderung in das Zentrum schulischer Arbeit rücken. Ich werde auf die

---

<sup>6</sup> Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium

<sup>7</sup> Haupt-, Realschule und Gymnasium

<sup>8</sup> für diese "Schularten mit mehreren Bildungsgängen" gibt es unterschiedliche Namen: Ober-, Mittel-, Sekundar- oder auch Regelschule

Maßnahme des Gütesiegels im Rahmen des Methodenkapitels zur Begründung meiner Fallauswahl noch detaillierter eingehen.

Durch die Schulgesetzerweiterung ist in Nordrhein-Westfalen aus dem impliziten Anspruch auf individuelle Förderung ein Expliziter geworden. Im Artikel 1.1 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes heißt es nun: "Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung." (MSW.NRW 2005) Mit der Erweiterung des Schulgesetzes verfolgt das Schulministerium in Nordrhein-Westfalen das Ziel, "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 2007, S. 1) Mit den Maßnahmen individueller Förderung sollen die Schulen in Nordrhein-Westfalen demzufolge jedem Kind besser gerecht werden, egal ob es über besondere Fähigkeiten und Begabungen verfügt oder Schwierigkeiten mit dem Lernen hat. Dabei ist nicht zu vergessen, dass ein Schüler, der auf dem einen Gebiet über besondere Begabungen verfügt, auf einem anderen Gebiet nicht auch Schwierigkeiten haben kann. "Jedes Kind ist anders, jedes Kind hat unterschiedlich ausgeprägte Begabungen und Talente. Die Schule muss den Bedürfnissen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers gerecht werden. Sie muss helfen, das jeweilige Leistungsvermögen zu erschließen." (MSW.NRW 2006, S. 4) Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen strebt mit der Erweiterung des Schulgesetzes um individuelle Förderung eine möglichst breite und hohe Qualifikation aller Schülerinnen und Schüler an. Konkrete Vorgaben, wie individuelle Förderung in Schule und Unterricht umgesetzt werden soll und kann, macht das Schulministerium dabei jedoch nicht.

Die Schulen in Nordrhein-Westfalen standen daher nach der Schulgesetzerweiterung im Jahr 2005 vor der Herausforderung, individuell fördern zu sollen – suchten jedoch konkrete Hinweise zu Umsetzungsmöglichkeiten. Zu dieser Zeit gab weder im wissenschaftlichen und ebenso wenig im schulischen Kontext eine verbindliche Definition dazu, was unter individueller Förderung verstanden werden soll, noch gab es konkrete Umsetzungshilfen oder Orientierungsmodelle, anhand derer Umsetzungsmöglichkeiten innerhalb der Einzelschulen hätten erarbeitet werden können. Unter den Schulleitern und Lehrern herrschte daher eine große Unsicherheit darüber, wie individuelle Förderung umgesetzt werden soll und kann. Zwar unterscheiden sich Schulen durch ihre individuelle Schüler- und Lehrerschaft, ihre

Ausstattung und den jeweiligen Standort und müssen daher jeweils eigene Modelle individueller Förderung, angelegt an ihre eigenen Bedingungen und Bedürfnisse, entwickeln. Nichtsdestotrotz waren die Schulleiter und Lehrer infolge der Schulgesetzerweiterung händeringend auf der Suche nach beispielhaften Modellen der Umsetzung individueller Förderung, welche Handlungsansätze und Unterrichtsbeispiele boten, aber auch Umsetzungsschwierigkeiten aufzeigten. Um diesen Informations- und Fortbildungsbedarf aufzufangen, fanden in den Jahren 2007 und 2008 in Nordrhein-Westfalen zahlreiche vom Ministerium und den Verbänden organisierte Großveranstaltungen statt, auf denen Lehrerinnen und Lehrer sich zumindest über ihre individuellen Umsetzungsstrategien individueller Förderung im Unterricht in Gesprächen und Diskussionen austauschen konnten. Auf einigen dieser Veranstaltungen wurden dann auch die ersten Gütesiegel Individueller Förderung durch das Schulministerium Nordrhein-Westfalen verliehen und den restlichen Schulen und ihren Schulleitern und Lehrern mit diesen "best-practice-Beispielen" Handlungsorientierungen und Beispiele für Umsetzungen individueller Förderung gegeben. Ich selbst habe an einer Großveranstaltung in Essen teilgenommen, bei der die ersten "Gütesiegel Individuelle Förderung" vergeben wurden.

### **2.3. Empirische Studien zu individueller Förderung**

Zeitgleich und in Folge der bildungspolitischen Forderungen nach individueller Förderung gab (und gibt) es in Deutschland in den letzten Jahren verschiedene Studien, welche die Umsetzung individuelle Förderung thematisier(t)en. Ich werde die für meine Arbeit relevanten Ergebnisse dieser Studien im Folgenden kurz vorstellen.

Am Deutschen Jugendinstitut wurde in den Jahren 2005 bis 2007 die Studie "Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen des Primarbereichs" durchgeführt (vgl. Kaufmann 2007). Diese Studie ging der zentralen "Frage nach der Entstehung und Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen und -angeboten in ganztägigen Formen der Grundschule und nach deren Einschätzung durch Kinder, Eltern und LehrerInnen bzw. durch beteiligte Betreuungskräfte" (Kaufmann 2007, S. 9) nach. Die Interviewstudie wurde dabei mit zwei Erhebungszeitpunkten (3. und 4. Schuljahr) im Längsschnitt an insgesamt sechs Schulen in den Bundesländern Brandenburg, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Bayern durchgeführt.

Die zentralen Ergebnisse der Studie zeigen, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich die Bereitschaft haben, den Unterricht für neue Unterrichtsformen und somit auch individuelle Förderung zu öffnen. Die Lehrerinnen und Lehrer drücken aber auch eine

Überforderung dahingehend aus, die gewünschten offenen Unterrichtsformen auszubauen, die "über den partiell gestalteten Ansatz differenzierter Aufgabenstellung und -bearbeitung in Einzel- oder PartnerInnenarbeit mit regelmäßigen Reflexionseinheiten hinaus[gehen]." (Kaufmann 2007, S. 153) Der praktischen Umsetzung individueller Förderung, so ein weiteres Ergebnis der Studie, stehen "auf struktureller Ebene gravierende Hindernisse entgegen." (Kaufmann 2007, S. 153) Kaufmann verweist in diesem Zusammenhang zum Beispiel auf das unveränderte Bewertungssystem, mit dem individualisierte Lernformen nicht adäquat erfasst werden können. Darüber hinaus kann sowohl ein enormer Fortbildungsbedarf innerhalb der Lehrerschaft festgestellt werden, als auch die Erkenntnis, dass "die Veränderung und Reflexion des eigenen professionellen Rollenverständnisses weg von der "instruierenden" hin zur "beratenden" Lehrkraft" (Kaufmann 2007, S. 154) eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung individuelle Förderung im Unterricht ist.

Eine weitere Studie, die das Thema individuelle Förderung fokussiert, wurde in den Jahren 2006 bis 2008 an der Universität Osnabrück von Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher durchgeführt. Das Projekt trägt den Titel "Individuelle Förderung in der Schule – Eine empirische Untersuchung zu Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I" (vgl. Kunze/Solzbacher 2008a). Lehrerinnen und Lehrer von Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien wurden im Rahmen dieser Studie mithilfe von Online-Fragebögen und Leitfadeninterviews befragt. Die Fragen fokussierten dabei zum einen die Frage, wie eine neue Lernkultur und -umgebung geschaffen werden kann, die individuelle Förderung ermöglicht. Zum anderen wurde nach den Zielvorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu Schule und Unterricht gefragt, im Rahmen derer individuelle Förderung umgesetzt werden kann und soll. Nicht zuletzt fragt die Studie aber auch ganz pragmatisch nach Instrumentarien sowie Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen individueller Förderung.

Als ein zentrales Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass Lehrerinnen und Lehrer individuelle Förderung als wichtiges, anzustrebendes Ziel beschreiben, die Umsetzung individueller Förderung jedoch die "Notwendigkeit grundlegende[r] Veränderungen in allen Bereichen der Schule nach sich [zieht]. Wenn individuelle Förderung nur von einzelnen Lehrern realisiert wird, bleiben solche grundlegenden Veränderungen in der Regel aus." (Solzbacher 2008, S. 41) Diese Veränderungen, so Kunze/Solzbacher, entstehen dabei nicht aufgrund von politischem Druck, sondern aus pädagogischen Gründen wie zum Beispiel einer gewachsenen Heterogenität der Schülerschaft (vgl. Solzbacher 2008, S. 28). Als weiteres Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass Lehrerinnen und Lehrer mit individueller Förderung Merkmale wie Schulentwicklung und bessere Schülerleistungen, aber auch höhere Arbeitsbelastung und Überforderung assoziieren. (vgl. Solzbacher 2008, S. 29) Der originäre

Förderunterricht wird von den Lehrerinnen und Lehrern als häufigstes Instrument zur individuellen Förderung genannt. Kunze/Solzbacher stellen keine generelle Veränderung der Schulkultur fest, welche durch die Umsetzung individueller Förderung herbeigeführt oder angedacht werden würde (vgl. Solzbacher 2008, S. 31).

Die Studie von Kunze/Solzbacher wurde seit ihrer Veröffentlichung in Forschung und Schulpraxis viel beachtet, nicht zuletzt, weil hiermit die erste Studie vorgelegt wurde, in der das Thema individuelle Förderung systematisch und vor allem praxisorientiert aufgearbeitet wurde.

Aktuell werden in Deutschland mehrere Projekte durchgeführt, die das Thema individuelle Förderung fokussieren. So führt Claudia Solzbacher ein Anschlussprojekt der Studie von Kunze/Solzbacher mit dem Titel "Individuelle Förderung in Kindergarten und Grundschule – Eine empirische Untersuchung zu Positionen von Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen und -lehrern zur individuellen Förderung" durch (vgl. Universität Osnabrück 2009). Des Weiteren läuft am DIPF<sup>9</sup> und der Universität Frankfurt das Projekt "Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule" (vgl. DIPF 2010) und im Rahmen des BMBF-Forschungsschwerpunkts JeKI<sup>10</sup> wird an den Universitäten Bielefeld, Köln und Münster das Verbundprojekt "Gelingensbedingungen Individueller Förderung im Rahmen von JeKI – eine empirische Untersuchung an Grundschulen in Essen" durchgeführt (vgl. Universität Bielefeld 2010). Nicht zuletzt wird auch im Rahmen des Investitionsprogramms "Zukunft Bildung und Betreuung", welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wird und die Bundesländer beim Auf- und Ausbau von Ganztagschulen unterstützen soll, das Forschungsprojekt "Individuelle Förderung in Ganztagschulen – inwiefern gelingt sie bei Kindern in schwierigen Lebenssituationen? Studie zu Chancen und Problematiken besonderer erzieherischer Förderung in Ganztagschulen" durchgeführt (vgl. BMBF 2010). Projektpublikationen oder erste Ergebnisse zu diesen Studien liegen jedoch bislang noch nicht vor, so dass an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen werden kann, dass das Thema individuelle Förderung einen aktuellen Stellenwert in der Bildungsforschung hat, die Forschung dazu jedoch erst am Anfang ist.

Das Thema individuelle Förderung hat – das kann an dieser Stelle festgehalten werden – in nahezu allen deutschen Bundesländern Einzug in die Bildungspolitik, in Schulgesetze oder -erlasse und in den Schulalltag gehalten. Die Umsetzung individueller Förderung wird

---

<sup>9</sup> Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

<sup>10</sup> Jedem Kind ein Instrument

heutzutage als Garant für guten Unterricht sowie die Verbesserung der Schulqualität gesehen. Es konnte ebenfalls gezeigt werden, dass das Konzept der individuellen Förderung vermutlich nach der Veröffentlichung der PISA-Studien und in Folge des Bildungstourismus in die skandinavischen Länder Einzug in die deutsche Bildungslandschaft gehalten hat. So waren es die "best-practice-Modelle" der PISA-Siegerländer, welche die Popularität von individueller Förderung ausgelöst haben und keineswegs bildungs- oder lerntheoretische, erziehungswissenschaftliche, psychologische oder fachdidaktische Studien, welche die Auswirkungen individueller Förderung hinsichtlich einer Leistungs- und Schulqualitätssteigerung belegen würden. Forschungsergebnisse, welche die massiv erhobenen Forderungen nach individueller Förderung eindeutig stützen würde, gibt es bis heute nicht. Schon im Jahr 1997 hat Weinert diese Forschungslücke kritisiert. Es wird "die Notwendigkeit der Individualisierung abgeleitet, ohne im Einzelnen anzugeben, welche differenziellen Unterrichtsformen, Lehrmethoden und soziale Interaktionsmodi unter welchen klassenspezifischen Bedingungen und im Hinblick auf welche pädagogischen Zielsetzungen zu praktizieren sind, um die erwünschten Effekte zu erzielen, unerwünschte Nebenwirkungen zu vermeiden und den Lehrer nicht heillos zu überfordern." (Weinert 1997b, S. 50) Diese Kritik ist auch im Jahr 2010 aktuell. Diese Frage wird auch die vorliegende Studie nicht lösen können, wohl aber die Frage danach, wie Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen die Schulgesetzerweiterung um den Aspekt der individuellen Förderung im Schulalltag umsetzen und welche Bedingungen auf der Akteurs-, Mikro-, Meso- und Makroebene diese Umsetzung unterstützen.

### **3. Theoretisches Modell individueller Förderung**

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass das Bestreben, jeden Schüler individuell zu fördern, kein gänzlich Neues ist. Auch wenn der Unterricht in den traditionellen Unterrichtssettings stärker auf den Durchschnittschüler, die so genannten "Mittelköpfe" (vgl. Helmke 2009) ausgerichtet ist, so wird auch in dieser Unterrichtsform immer wieder die Individualität der Schülerinnen und Schüler, nicht zuletzt in Form der individuellen Bewertung, berücksichtigt.

Darüber hinaus ist individuelle Förderung auch schon vor der Erweiterung des NRW-Schulgesetzes im Jahr 2005 in der Reformschulbewegung und ebenso an den Gesamtschulen ein wichtiges Element des Verständnisses von Schule und Unterricht gewesen. Durch die Erweiterung des Schulgesetzes wird das Prinzip individueller Förderung in Nordrhein-Westfalen seit dem Jahr 2005 jedoch auf einen neuen, rechtlichen Status gestellt, dem auch auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems Rechnung getragen werden muss. "Wer Individualisierung im Klassenzimmer fordert, muss sie mit allen nötigen Mitteln unterstützen; andernfalls kann der Verdacht entstehen, dass es sich um Sonntagsreden und Lippenbekenntnisse handelt." (Helmke 2009, S. 255) In den nun folgenden, theoretischen Ausarbeitungen zum Thema individuelle Förderung werde ich bearbeiten, wie dieses Konzept im Schulalltag umgesetzt werden kann und welche Bedingungen auf den verschiedenen Ebenen schulischer Praxis für eine optimale Umsetzung gegeben sein müssen. Ich werde dazu diejenigen möglichen und nötigen Aspekte beschreiben, durch deren Unterstützung die Durchführung individueller Förderung im Schul- und Unterrichtsalltag möglich ist. (vgl. Helmke 2009, S. 255) Dazu werde ich ein normatives Modell individueller Förderung ausarbeiten und dieses auch grafisch darstellen.

Unter welchen Bedingungen in der Schule auch immer gelehrt und gelernt wird: zwei Akteursgruppen sind daran insbesondere und unmittelbar beteiligt: Lehrer und Schüler. Wie jede andere Unterrichtssituation findet individuelle Förderung in der Interaktion dieser beiden Akteursgruppen statt. Die konkrete Ausgestaltung dieser Interaktions- und Unterrichtssituation wird dabei durch verschiedene Aspekte beeinflusst. Ich werde im Weiteren zunächst erarbeiten, welche spezifischen Rollenmerkmale sowohl Lehrer als auch Schüler bei der Durchführung individueller Förderung aufweisen müssen. An diese Akteursebene anknüpfend werde ich all diejenigen Aspekte darstellen, welche die Umsetzung individueller Förderung auf den drei weiteren – bereits zur Konkretisierung meiner zentralen Fragestellung entwickelten – Ebenen beeinflussen: auf der Mikroebene des Unterrichts, der Mesoebene der Schulleitung und des Lehrerkollegium der jeweiligen Einzelschule sowie der

Makroebene der schulischen, familiären, ministeriellen und weiteren Rahmenbedingungen. Es wird dabei deutlich werden, dass die drei Ebenen eng zusammenhängen und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Es soll aber auch deutlich werden, dass jede Ebene für sich einen unmittelbaren Einfluss auf die Umsetzung individueller Förderung haben kann. Die folgende grafische Darstellung soll dies verdeutlichen.

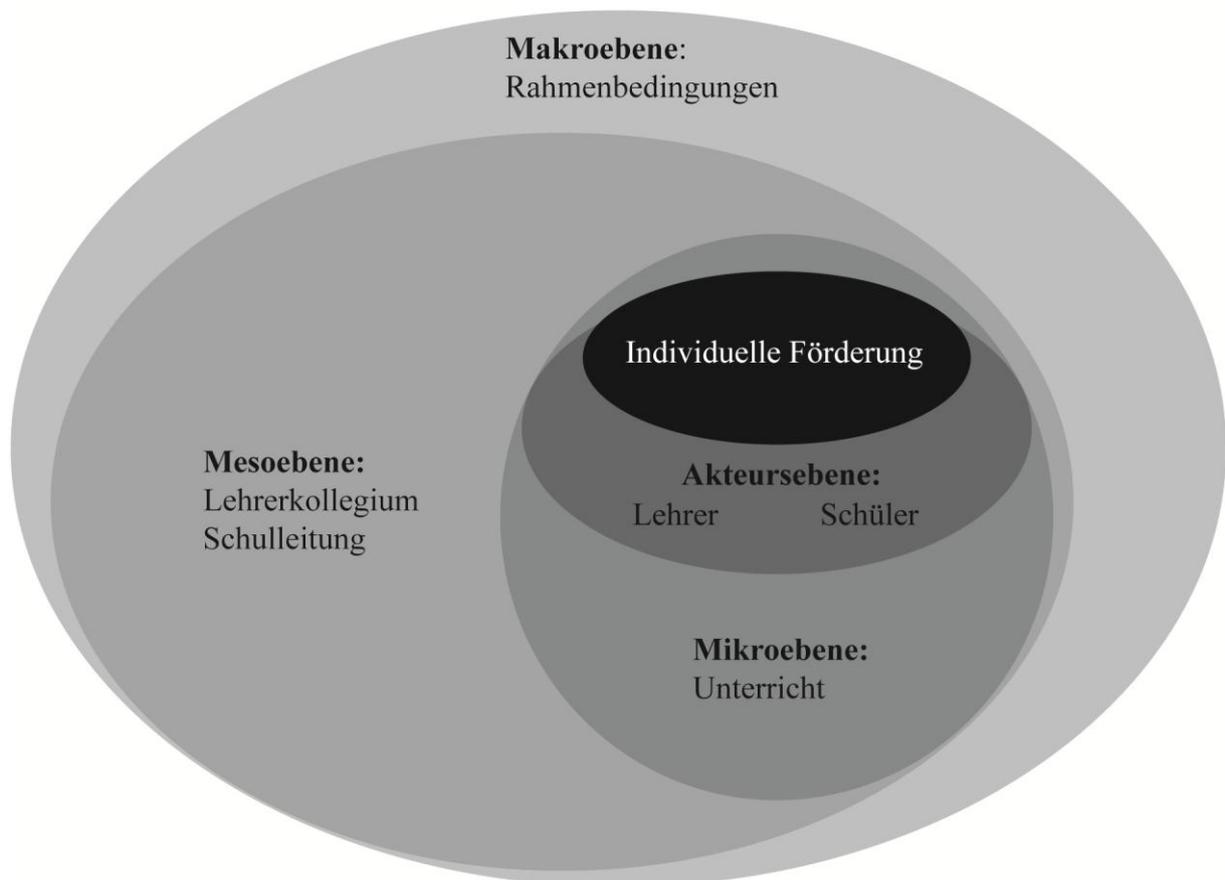


Abbildung I: Modell individueller Förderung

### 3.1. Akteursebene: Lehrer und Schüler

Individuelle Förderung im Unterricht umzusetzen, kann seitens des Ministeriums verordnet und seitens der Schulleitung und des Lehrerkollegiums beschlossen werden – schlussendlich muss es jedoch von Lehrern und Schülern im Unterricht umgesetzt werden. Fend schreibt: "Das entscheidende *operative* Geschehen des Lehrens und Lernens spielt sich in diesen vielen Begegnungen zwischen Lehrpersonen und Schülern in der Schulklasse und im Unterricht ab." (Fend 2008, S. 235) Wie alles Lehren und Lernen läuft auch individuelle Förderung in genau dieser Interaktion zwischen Lehrern und Schülern ab. Als Grundvoraussetzung, dass individuelle Förderung überhaupt stattfinden kann, müssen sich Lehrer und Schüler – wie

auch immer die Rahmenbedingungen dafür aussehen – auf die veränderte Unterrichtssituation einstellen und ihr Handeln danach ausrichten.

Claudia Solzbacher stellt fest: "Individualisierung ist eine Einstellung; Respekt und Vertrauen gegenüber dem Einzelnen, Glauben an seine Stärken und positive Leistungserwartungen sind Fundament für individuelle Förderung." (Solzbacher 2008, S. 41) Individuelle Förderung kann demzufolge nur umgesetzt werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer diese grundsätzliche Einstellung annehmen. Dazu gehört auch, dass sie ihren Unterricht nicht mehr am Durchschnittsschüler orientieren, sondern vielmehr den einzelnen Schüler mit seinen individuellen Bedürfnissen, Schwierigkeiten und Talenten in den Blick nehmen. (vgl. Wischer 2007, Zöllner/Vollstädt 2008) Wie schwierig die Umsetzung dieser Schülerorientierung in der Praxis jedoch ist, beschreiben Trautmann/Wischer: "Eine solche Perspektive widerspricht [...] der kategorialen Lehrerwahrnehmung im Unterricht, die aus Kapazitätsgründen eher auf einen »kollektiven Schüler« ausgerichtet ist." (Trautmann/Wischer 2007, S. 47) Wo sich der traditionelle Unterricht zum Zweck einer Komplexitätsreduktion an den so genannten "Mittelköpfen" orientiert, muss der Lehrer seine Wahrnehmung bei der Durchführung individueller Förderung vom Klassendurchschnitt weg und hin auf jeden einzelnen Schüler richten, wie auch Helmke betont: "Ohne ein Umdenken – weg vom imaginären Durchschnittsschüler, von den Mittelköpfen, hin zu einer differenzierenden Sichtweise – kann Individualisierung nicht gelingen." (Helmke 2009, S. 258f.)

Kunze/Solzbacher schreiben daher sehr treffend: "Individuelle Förderung führt zu einer weiteren Steigerung der Komplexität der pädagogischen Handlungssituation." (Kunze 2008, S. 22) Doch nicht nur die Handlungssituation wird durch die Durchführung individueller Förderung komplexer, der Lehrer muss darüber hinaus sein Rollenrepertoire erweitern und der neuen Unterrichtssituation anpassen. Er kann, wenn er individuell fördern will, nicht mehr länger als reiner Wissensvermittler auftreten, sondern muss gleichermaßen zum Wissensmoderator, Lernberater und Gesprächspartner der Schüler als auch Diagnostiker ihrer individuellen Lernstände, -schwierigkeiten und Leistungen werden. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2009, Götting, Kowlczyk 2006, Zöllner/Vollstädt 2008) Steinborn schreibt dazu: "und sie [individuelle Förderung] braucht einen neuen Lehrer, der nicht mehr allein Wissensvermittler, sondern vor allem auch der Lernberater und Organisator von Lernprozessen, der zurückhaltende Beobachter, Mentor und Coach ist." (Steinborn 2008, S. 204) Im weiteren führt Steinborn aus, dass dieser neue Lernbegleiter sich dadurch auszeichnet, das Unterrichtsgeschehen nicht mehr in jeglicher Hinsicht kontrollieren zu wollen, sondern stattdessen "loslassen zu können, Fehler zuzulassen, Irrwege nicht zu korrigieren, sondern dem Kind etwas zuzutrauen" (Steinborn 2008, S. 204) sowie die

Schülerinnen und Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen und die dazugehörigen Entscheidungen einzubeziehen. Mit dieser Aussage von Steinborn kann das zum Einstieg dieses Abschnitts gebrachte Zitat von Solzbacher noch einmal aufgegriffen werden; auch dort wird der Glaube an die Schülerinnen und Schüler als "Fundament" individueller Förderung dargestellt (vgl. Solzbacher 2008, S. 41). Czerwanski fasst diese Argumentation folgendermaßen zusammen: "Insofern [...] ist die Grundlage für Individualisierung: die Haltung und Fähigkeit der Lehrenden, den Lernenden Raum und Zeit anzuvertrauen und von jedem seine individuell angemessene Leistung zu erwarten." (Czerwanski 2006, S. 10) Ein solch schülerorientierter, demokratischer Unterrichtsstil ist die Basis einer jeden individuellen Förderung. Trautmann/Wischer weisen jedoch auch darauf hin, dass bei aller Schülerorientierung der Lehrer in dieser Interaktionssituation eine zentrale Rolle behält: "Offenheit und Schülerorientierung stehen nicht im Gegensatz zum aktiven Beaufsichtigen und Unterstützen. Dies gilt besonders für noch wenig selbständige oder leistungsschwächere Schüler." (Trautmann/Wischer 2007, S. 46) Insbesondere die Schülergruppe der Leistungsschwachen benötigt auch bei individueller Förderung die besondere Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer.

Neben der veränderten Grundhaltung der Lehrer den Schülern gegenüber sowie eines erweiterten Rollenrepertoires der Lehrer wird in der Fachliteratur (vgl. Bellenberg/Im Brahm 2008, S. 287, Bräu 2005b) eine ausgeprägte Diagnosekompetenz als weitere Grundvoraussetzung zur Umsetzung individueller Förderung im Unterricht gesehen. Helmke geht sogar so weit zu sagen: "Ohne eine ausgeprägte diagnostische Kompetenz ist eine Lehrperson, die individualisierendes Lernen in der Schulklasse einführen will, nicht handlungsfähig." (Helmke 2009, S. 253) Wie komplex die zur Durchführung individueller Förderung angemessene Diagnose ist, beschreibt Weinert folgendermaßen: "Dabei handelt es sich um ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostische Einsichten aufgebaut werden kann." (Weinert 2000, S. 14) Sowohl Weinert als auch Helmke (2009, S. 253) und Meisterjahn-Knebel (2008) verweisen jedoch auf die vielfach defizitäre Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und benennen damit einen entscheidenden Grund für die oftmals nur unzureichende individuelle Förderung im Unterricht. "Um die individuellen und sich durch Lernprozesse verändernden kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen überhaupt erkennen zu können, benötigt die Lehrperson hohe diagnostische Fähigkeiten, die im Lehramtsstudium und der Lehrerfortbildung kaum entwickelt und gefördert werden." (Helmke 2009, S. 253)

Über eine ausgeprägte Diagnosekompetenz hinaus benötigen Lehrerinnen und Lehrer, die individuell fördern wollen, ausdifferenzierte didaktisch-methodische Kompetenzen. So verweist Wischer darauf, dass "Lehrerinnen und Lehrer [...] über ein breites Repertoire an Unterrichtsstrategien verfügen [müssen], unterschiedliche Methoden in ihrer jeweiligen Reichweite kennen und sie zielgerichtet – und das heißt an den jeweiligen Lernstand adaptiert – einsetzen können [müssen]." (Wischer 2007, S. 424) Ich werde die verschiedenen methodischen Möglichkeiten individueller Förderung im Unterkapitel *Mikroebene Unterricht* genauer erläutern.

All diese Ausführungen zeigen, dass die Umsetzung individueller Förderung für Lehrerinnen und Lehrern eine spürbare Steigerung der Komplexität von Unterrichtssituationen bedeutet. Sie müssen eine schülerorientierte Grundhaltung annehmen und dabei über ausdifferenzierte fachliche, didaktische und diagnostische Kompetenzen verfügen. (vgl. Kunze 2008, S. 22) Wie komplex die Umsetzung individueller Förderung als Bestandteil einer neuen Lernkultur an Schulen ist, hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 dargestellt, als sie Standards des Lehrerhandelns in Form von insgesamt elf ausdifferenzierten Kernkompetenzen formuliert hat, welche die hohe Komplexität des Lehrerhandelns deutlich machen. (vgl. Helmke 2009, S. 159ff.)

Im Sinne einer Komplexitätsreduktion kann die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht nur gelingen, wenn nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schüler dazu ihren Beitrag leisten. Dieses Argument wird auch von Wittmann vertreten, der schreibt: "Eine wirkliche Förderung kann nur in einem Unterrichtsklima gelingen, in dem Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler kooperieren und sich als Partner im Lernprozess verstehen." (Wittmann 2005, S. 6) Der Schüler kann nicht mehr länger nur Unterrichtsempfänger bleiben, sondern muss sein Lernen aktiv gestalten und zum eigenverantwortlichen und kooperativen Lerner werden, der sich für sein Lernen selbst verantwortlich macht und über seine Defizite und Lernfortschritte reflektieren kann. Czerwanski schreibt dazu: "Soll Individualisierung gelingen, müssen Schüler innerhalb des gegebenen Rahmens selbständig sowohl alleine als auch kooperativ arbeiten können." (Czerwanski 2006, S. 11) Solzbacher ergänzt diese Aussage, indem sie nicht nur die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler, sondern ihre generelle Mitarbeit als eine Gelingensbedingung für individuelle Förderung darstellt. So ist ein Ergebnis ihrer Studie, dass "auf der Ebene der einzelnen Schüler und Schülerinnen [...] insbesondere die [...] Motivation, der Wille und die Lernbereitschaft der Schüler und Schülerinnen als ausschlaggebender Faktor für das Gelingen bzw. das Scheitern individueller

Förderung angesehen [wurden]." (Solzbacher 2008, S. 37) Czwerwanski weist jedoch auch darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler dieses neue, selbständige Unterrichtsverhalten erlernen müssen, dass "diese Kompetenzen [...] mit all ihren Teil-Kompetenzen systematisch erarbeitet werden [müssen], damit die dem individualisierten Lernen implizite Forderung nach Selbständigkeit erfüllt werden kann." (Czwerwanski 2006, S. 12) Zöllner/Vollstädt sprechen in diesem Zusammenhang von lern- und handlungskompetenten Schülerinnen und Schülern. Diese nehmen Schule im besten Fall nicht mehr als Ort wahr, "an dem man seinen möglichst geringen Aufwand in möglichst gute Noten [...]" (Götting/Kowlczyk 2006, S. 50) umsetzen kann, sondern als einen Ort, an dem die eigenen Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden, als einen Ort, an dem sie gerne lernen und dafür auch ein Stück weit die Verantwortung übernehmen. Soll individuelle Förderung im Unterricht umgesetzt werden, so muss sich die Lernkultur dahingehend verändern, dass im Unterricht der ganze Schüler angesprochen wird. "Er soll mit dem "Kopf", aber auch mit dem Herzen, den Händen und allen Sinnen lernen." (Vollstädt 2004, S. 128). Vollstädt greift in diesem Zusammenhang eine Metapher auf, die auch aus der Reformpädagogik, und insbesondere der Laborschule Bielefeld, bekannt ist: Die "Schule als Haus des Lernens." (Vollstädt 2004, S. 128) Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Lernkultur nicht nur als Lerner, sondern auch als Persönlichkeit wahrgenommen werden, sie sollen an inhaltlichen und methodischen Entscheidungen zur Unterrichtsgestaltung beteiligt werden und Kenntnis über die schulischen Leistungserwartungen haben.

Sowohl die gegenseitige Rollen Anpassung von Lehrern und Schülern als auch die von Vollstädt geforderte, neue Lernkultur sind notwendig, um die komplexe Umsetzung individueller Förderung überhaupt zu ermöglichen. Denn sie findet nicht in der Interaktion eines Lehrers mit nur einem Schüler statt, sondern ein Lehrer muss alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe oder Klasse bei der individuellen Förderung gleichermaßen berücksichtigen. Soll individuelle Förderung in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden, so müssen sich demzufolge sowohl Lehrer als auch Schüler den veränderten Bedingungen anpassen und vor allem stärker als in traditionellen Unterrichtsarrangements zusammen arbeiten. Diesen Aspekt stellt auch Kunze heraus, wenn sie schreibt: "Das macht deutlich, dass individuelle Förderung eines Einverständnisses von Lehrendem und Lernendem, eines weitreichendes Arbeitsbündnisses bedarf." (Kunze 2008, S. 23) Das von Kunze geforderte Arbeitsbündnis können Lehrende und Lernende jedoch nur eingehen, wenn auf der Mikro-, Meso- und Makroebene die entsprechenden Rahmenbedingungen gegeben sind. Die Organisation des Unterrichts auf der Mikroebene muss entsprechend angepasst werden, auf der Mesoebene muss die Einzelschule verbindliche Vereinbarungen zur Umsetzung

individueller Förderung treffen, welche durch ministerielle und schulübergreifende Rahmenbedingungen auf der Makroebene unterstützt werden. Ich werde diese im Folgenden erläutern.

### **3.2. Mikroebene: Unterricht**

Die Interaktion der Lehrer und Schüler ist jeweils in eine Unterrichtssituation eingebettet – die von mir ausgeführte Mikroebene. Die zahlreichen Ergebnisse der Unterrichtsforschung (vgl. Tenorth 2000, Rolff 1995, Weinert/Helmke 1997) zeigen, wie komplex Unterricht per se ist. Ich werde dieses umfangreiche Forschungsfeld insofern für mein Forschungsinteresse reduzieren, als dass ich im Folgenden darstelle, in welchen Phasen des Unterrichts der Einsatz von Maßnahmen zur individuellen Förderung sinnvoll sein kann.

Die Umsetzung individueller Förderung bedeutet nicht, dass Schülerinnen und Schüler allein und für sich im Einzelunterricht lernen sollen. Zwar ist Lernen ein individueller Prozess, der von jedem Schüler/jeder Schülerin selbständig vollzogen werden muss, doch muss dies nicht ausschließlich in stiller Einzelarbeit, sondern kann auch in kollektiven Lernsituationen, im Austausch mit anderen Schülerinnen und Schülern, geschehen. Bezogen auf die Unterrichtssituation erfordert die Umsetzung individuelle Förderung demzufolge keine 1:1-Betreuungsrelation von Lehrer und Schüler. Individuelles Fördern im Unterricht bedeutet vielmehr, auch im Kollektiv einer Schulklasse den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin mit seinen/ihren Stärken und Schwächen wahrzunehmen und zu berücksichtigen, seine/ihre Stärken zu fördern und die Schwächen zu kompensieren.

Die Forderung nach einer neuen Lern- und Unterrichtskultur<sup>11</sup> mit einem Schwerpunkt auf individueller Förderung bedeutet demnach für den Schulalltag keineswegs eine vollkommene Abkehr von traditionellen Unterrichtsformen wie dem Frontalunterricht. "Frontalunterricht wird [vielmehr] von der traditionellen, nahezu alleinigen Unterrichtsform mit Allzweckcharakter zu einer Unterrichtsphase, die in ein Gesamtkonzept schüleraktiven (und in großen Teilen selbstgesteuerten) Unterrichts integriert ist." (Gudjons 2006, S. 18) Die Frontalunterrichtsphasen können dabei der Einführung in ein neues Thema, der Strukturierung komplexer Themen oder der Systematisierung von Arbeitsergebnissen dienen. (vgl. Gudjons 2006, S. 18f.) Im Vergleich dazu können selbstgesteuerte und individualisierte Lernphasen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, Unterrichtsinhalte selbständig, in

---

<sup>11</sup> unter dem Begriff "Lernkultur" sei hier nach Weinert "die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile" Weinert 1997a, S. 12 zu verstehen.

ihrem eigenem Lernstil und -tempo zu erarbeiten und zu vertiefen. In diesen Phasen wird der Lehrer, wie schon zuvor beschrieben, stärker zum Lernberater als dass er der zentrale Wissensvermittler bleibt, wie auch Gudjons schreibt: "Lehren heißt vielmehr, Lernumgebungen für die Schülerinnen und Schüler planen, bereitstellen, gestalten sowie die Lernenden zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen." (Gudjons 2006, S. 15)

Die neue Lern- und Unterrichtskultur sollte demzufolge, wie es Helmke ausdrückt, eine gute Mischung sein "zwischen direkter und indirekter Instruktion, zwischen lehrer- und schülergesteuertem Unterricht, zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen, zwischen lerntheoretischen, kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Prinzipien." (Gudjons 2006, S. 20) Diese Mischung kann durch einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht erreicht werden.

In der Fachliteratur wird an vielen Stellen betont, dass die Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern die Grundlage individuellen Förderns ist. (Bräu 2005b, Meyer 2003, Vollstädt 2009a) Ich habe bereits bei den Erläuterungen des erweiterten Rollenrepertoires von Lehrerinnen und Lehrern dargestellt, dass sie im Zuge individuellen Förderns über eine ausdifferenzierte Diagnosekompetenz verfügen müssen. Die Möglichkeiten der Diagnosedurchführung sind dabei vielfältig: "Diagnostische Verfahren [...] sind z.B. das Gespräch mit dem einzelnen Schüler und der Klasse, die Schülerkartei des Lehrers, schriftliches und mündliches Feedback der Schüler, Eingangstests zur Ermittlung der Lernvoraussetzungen der Schüler, soziometrische Verfahren, Lernerfolgskontrollen und Leistungsmessungen, Begabungs- und Intelligenztest." (Köck et al. 2002, S. 142) Diese Auflistung ergänzend fallen in den Diagnose-Bereich zudem Lerndokumentationen, die von den Schülerinnen und Schüler eigenständig erstellt werden können<sup>12</sup>. Welche Bedeutung eine hinreichende Diagnose für die Durchführung individueller Förderung hat, beschreibt Vollstädt folgendermaßen: "Wenn Lernprobleme nicht rechtzeitig erkannt werden, keine optimale Passung der Lernangebote an die Lernausgangslage von Lernenden erreicht wird, keine diagnostisch-analytische Begleitung der Lernprozesse möglich ist, werden die Bemühungen um individuelle Förderung wenig oder gar keinen Erfolg haben." (Vollstädt 2005, S. 17) Einer solch ausdifferenzierten Diagnose muss jedoch auch ein ebenso ausdifferenziertes Ergebnissicherungs- und Bewertungssystem gegenüberstehen, das bekannte Ziffernnotensystem mit sechs Kategorien reicht hierfür nicht aus, wie auch die Bertelsmann Stiftung feststellt: "Schülerinnen und Schüler können aber nicht auf neue Weise individuell gefördert werden, wenn das Notensystem unverändert in Kraft bleibt. An diesem Widerspruch krankten viele gut gemeinte Maßnahmen im Förderbereich, die damit erzielten

---

<sup>12</sup> z.B. Lerntagebuch und Portfolio

Leistungsfortschritte vor allem bei den Leistungsschwachen sind mit dem Notensystem nicht erfassbar." (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 27)

Doch nicht nur das Notensystem muss in der Lage sein, die Vielfältigkeit der Schülerleistungen, -fortschritte und -defizite abzubilden. Die Umsetzung individueller Förderung erfordert darüber hinaus ein Unterrichtsarrangement, in dem die individuellen Lerntempi der Schülerinnen und Schüler ebenso berücksichtigt werden wie Materialien, Lehrbücher und Aufgaben zur Verfügung gestellt werden, mit denen die individuellen Lernschwierigkeiten, aber auch -talente und Lernstile<sup>13</sup> der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden können. Trautmann/Wischer schreiben dazu: "Durch Strategien individueller Förderung soll [...] das Lernangebot in differenzierter Weise an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angepasst werden." (Trautmann/Wischer 2007, S. 44) Die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler können mithilfe methodisch abwechslungsreicher Unterrichtsarrangements berücksichtigt werden. Czerwanski beschreibt ein solches Unterrichtsarrangement folgendermaßen: "Die Schüler haben grundsätzlich den Raum und die Zeit, allein, zu zweit oder als Gruppe im eigenen Takt und selbst bestimmt zu arbeiten. Gleichzeitig sind sie verbindlich an Lernziele gebunden, deren Bilanz Gegenstand wöchentlicher Gespräche mit der Lehrerin ist." (Czerwanski 2006, S. 10) Im Rahmen dieses Unterrichtsarrangements kann der Stoff entweder hinsichtlich des Inhalts an das Interesse, hinsichtlich des Umfangs an die Aufnahmefähigkeit oder hinsichtlich der Darstellung an die Verständnissfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Des Weiteren kann das Lerntempo sowie der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler angeglichen und nicht zuletzt kann die Begabungsvielfalt der Schülerinnen und Schüler mithilfe von differenzierten Aufgaben berücksichtigt werden. (vgl. Wittmann 2005)

Ein Blick in den deutschen Schulalltag zeigt jedoch, dass diese vielfältigen Materialien, Lehrbücher und Aufgaben, mit denen die individuellen Lernschwierigkeiten, -talente und -stile berücksichtigt werden könnten, (noch) nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. "Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden." (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 12) Aktuell bleibt zur Berücksichtigung der Individualität der Lernenden meist lediglich die Möglichkeit, ihnen ihr individuelles Lerntempo zur Bearbeitung der Aufgaben einzuräumen. (vgl. Arnhold 2005, S. 182) Eine Aufgabekultur, welche die Möglichkeit bietet, die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler zu berücksichtigen und die nicht von jedem Lehrer für jede Klasse neu erarbeitet werden muss, wäre jedoch eine weitere, wichtige Voraussetzung zur Durchführung

---

<sup>13</sup> visuell, auditiv, kommunikativ, haptisch, verbal-abstrakt nach Schröder-Naef 1996

individueller Förderung im Schulalltag, wie auch Helmke feststellt, wenn er schreibt, "dass ein individualisierender Unterricht neben diagnostischen Werkzeugen auch die Verfügbarkeit von geeignetem Lernmaterial erfordert, also fachdidaktisch validierte Schulbücher mit einer klaren Schwierigkeitsstufung, mit verständlichen, zum selbständigen Erarbeiten entwickelten Erklärungen, mit Tests und Zusammenfassungen." (Helmke 2009, S. 254)

Ein letzter Bereich, der auf der Mikroebene Unterricht die Umsetzung individueller Förderung beeinflusst, ist der der Zielgruppe. Individuelle Förderung kann zentrales Unterrichtsprinzip einer ganzen Schule sein und somit alle Schülerinnen und Schüler beteiligen, sie kann aber auch nur für bestimmte Jahrgangsstufen oder Schülergruppen<sup>14</sup> eingesetzt werden. Werden nur bestimmte Schülerinnen und Schüler individuell gefördert, so geschieht die Schülerzuweisung über Differenzierungsmaßnahmen. Grundsätzlich sind mit dem Begriff *Differenzierung* Maßnahmen gemeint, die Schülerinnen und Schüler in Lerngruppen einteilen. So ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in nach Jahrgängen sortierte Klassen bzw. Kurse ebenso als Differenzierungsmaßnahme zu betrachten wie die Selektion der Schülerinnen und Schüler in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und II (vgl. Köck et al.2002).

Über diese grundsätzlichen Differenzierungsmaßnahmen hinaus kann man nach *äußerer* und *innerer* Differenzierung unterscheiden. Äußere Differenzierungsmaßnahmen meinen dabei die längerfristige Zusammenstellung von Lerngruppen nach Interessen oder Leistung. Unter innerer Differenzierung<sup>15</sup> sind Maßnahmen zu verstehen, die eine Klasse bzw. einen Kurs in arbeitsfähige Teilgruppen unterteilen. Diese Maßnahmen können sowohl zeitlich begrenzt als auch dauerhaft sein, die Aufteilung kann anhand thematischer, sozialer, methodischer, medialer oder nach Leistungskriterien vollzogen werden. (vgl. Bönsch 2000, Köck et al. 2002, Meyer 2003, Meyer 2004, Schröder 2001)

### **3.3. Mesoebene: Schulleitung und Lehrerkollegium der jeweiligen Einzelschule**

Hinsichtlich der Bedeutung der Einzelschule für die Umsetzung individueller Förderung führt Bräu aus: "Keine unterrichtliche Maßnahme wird tatsächlich nachhaltig sein, wenn sie nur von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern vertreten und durchgeführt wird. Daher ist es wichtig, Individualisierung als allgemeines Lehr- und Lernprinzip einer Schule im Schulprogramm festzuschreiben und ausdifferenzieren." (Bräu 2005b, S. 147) Ich werde dieses Argument

---

<sup>14</sup> lernschwache und lernstarke Schülerinnen und Schüler, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Jungen und Mädchen, Schülerinnen und Schüler mit LRS/ADHS/Dyskalkulie

<sup>15</sup> auch Binnendifferenzierung genannt

im Folgenden verfolgen und erläutern, inwiefern die Kooperation von Schulleitung und Lehrerkollegium der jeweiligen Einzelschule die Umsetzung individueller Förderung unterstützt und ermöglicht.

Auch wenn individuelle Förderung in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern im Unterrichtsgeschehen stattfindet, so muss dies durch entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen auf der Mesoebene von Schulleitung und Lehrerkollegium unterstützt werden. Diese Einschätzung deckt sich mit dem Zitat von Bräu und ihr folgen auch Trautmann/Wischer, wenn sie sagen: "Im besten Fall kann eine individuelle Förderung eigentlich nicht auf den Unterricht begrenzt bleiben, sondern es werden auch schulstrukturelle Veränderungen notwendig." (Trautmann/Wischer 2007, S. 45) Das Argument, dass individuelle Förderung erst umgesetzt werden kann, wenn seitens der Schulleitung und des Lehrerkollegiums die entsprechenden strukturellen Rahmenbedingungen geschaffen wurden, stützt auch Brüsemeister – allerdings aus der Perspektive der Makroebene kommend –, wenn er sagt "(...) dass systemische Neuerungen nicht direkt zu verbesserten unterrichtlichen Ergebnissen führen, sondern dass diese erst auf Schulniveau in geeignete strukturelle Vorkehrungen und diese wiederum in entsprechende Unterrichtshandlungen von LehrerInnen und SchülerInnen übersetzt werden müssen." (Brüsemeister/Göppert 2008, S. 198) Kunze/Solzbacher halten fest, dass "individuelle Förderung ein erziehungswissenschaftlich eher unerforschtes Gebiet [ist]. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten dabei auf relativ ungesichertem Terrain, weshalb ihren persönlichen Einstellungen und subjektiven Theorien ein ganz besonderer Stellenwert zukommt, denn sie entscheiden wesentlich darüber, was an individuelle Förderung in der Schule umgesetzt wird." (Kunze/Solzbacher 2008, S. 9) Die Studie von Kunze/Solzbacher ist eine der ersten Studien, in der versucht wird, den Forschungsbedarf des Themas individuelle Förderung aufzuarbeiten und gleichzeitig handlungsanleitende Hinweise für die Schulpraxis zu geben. Kunze/Solzbacher haben daher auch sehr konkret beschrieben, welche Schritte Schulleitung und Lehrerkollegium der einzelnen Schulen umsetzen müssen, um die zur nachhaltigen Umsetzung individueller Förderung notwendigen schulstrukturellen Rahmenbedingungen aufzubauen. So empfehlen sie den Schulleitungen und Lehrerkollegien, sich zunächst dem Konzept der individuellen Förderung begriffsklärend zu nähern, um darauf aufbauend Zielsetzungen zu erarbeiten, die im Rahmen eines Schulprogramms verbindlich gemacht werden können. "Individuelle Förderung kann nur nachhaltig umgesetzt werden, wenn sie in ein stimmiges Schulkonzept eingebettet ist." (Kunze/Solzbacher 2008a, S. 10) Dies erfordert nach Kunze/Solzbacher eine genaue Analyse des Ist-Zustands zur Umsetzung individueller Förderung sowie eine detaillierte Beschreibung des Soll-Zustands. (vgl. Kunze/Solzbacher 2008b, S. 309)

Neben dem von Kunze/Solzbacher empfohlenen Schulentwicklungsprozess, stellt Steinborn für die erfolgreiche Umsetzung individueller Förderung folgende Voraussetzungen fest:

- "eine *Schulleitung*, die solch eine besondere Lernform als wichtige Ergänzung zum traditionellen Unterricht fördert [...]
- ein *Pädagogen-Team*, das die theoretischen Aspekte selbst angenommen hat, innovative Ideen mitträgt und einen erheblichen Mehraufwand an Vorbereitungs- und Reflexionszeit mitträgt. [...]
- ein *Budget*, das den besonderen Erfordernissen der Freiarbeit (vorbereitete Umgebung, Materialien usw.) genügt." (Steinborn 2008, S. 205)

Sowohl der Aspekt Schulleitung als auch der des Pädagogen-Teams sind Voraussetzungen, die auf der Mesoebene geschaffen werden müssen; ich werde diese im Folgenden erläutern. Der Aspekt Budget fällt in den Bereich der Makroebene, die Erläuterungen zu diesem Aspekt werden demzufolge erst in dem entsprechenden Unterkapitel folgen.

Die wegweisende Rolle der Schulleitung, die Schönborn ihr bei der Umsetzung individueller Förderung zuweist, wird auch in den schultheoretischen Ausführungen von Fend herausgestellt: "Die Rekontextualisierungsaufgabe, die Umsetzung der institutionellen Rahmenbedingungen und Vorgaben in die konkreten Arbeitsverhältnisse vor Ort, obliegt somit primär der *Schulleitung*." (Fend 2008, S. 166) Die Schulleitung kann und sollte den zur Umsetzung von individueller Förderung notwendigen Schulentwicklungsprozess anstoßen, weiterentwickeln und nach innen und außen vertreten, wie auch Helmke argumentiert: "Entsteht bei den Kollegen, die zur Unterrichtsentwicklung aufgefordert werden, der Eindruck, dass die Schulleitung selbst nicht konsequent dahintersteht [...], dass es sich um bloße Lippenbekenntnisse handelt - dann dürfte ein ganz wesentlicher Motor der Unterrichtsentwicklung einer Schule entfallen." (Helmke 2009, S. 318)

Ebenso wie Schönborn, macht auch Fend deutlich, dass eine positive Schulentwicklung nicht allein von der Schulleitung durchgesetzt werden kann, sondern der Einbeziehung des gesamten Lehrerkollegiums bedarf. "Gleichzeitig ist sie [die Schulleitung] um den Einbezug des Kollegiums in Entscheidungs- und Planungsprozesse bemüht und strebt ein gutes soziales Einverständnis und eine gute soziale Infrastruktur an." (Fend 2008, S. 170) Die in diesem Zitat dargestellte Kooperation von Schulleitung und Lehrerkollegium kann zum Beispiel im Rahmen von Steuerungsgruppen umgesetzt werden, in denen Schulleitung, Vertreter des Lehrerkollegiums und unter Umständen auch Eltern- sowie Schülervvertreter praxisbezogene Ziele zur Umsetzung des Konzepts individueller Förderung formulieren. Innerhalb dieser

Steuerungsgruppe kann beispielsweise auch die von Kunze/Solzbacher geforderte Analyse des Ist-Zustands und Beschreibung des Soll-Zustands erarbeitet werden. (vgl. Solzbacher 2008, S. 38) Doch auch wenn nur einige, wenige Lehrervertreter an der konzeptionellen Schulentwicklungsarbeit im Rahmen der Steuerungsgruppe beteiligt sind, so bedarf die erfolgreiche Umsetzung individueller Förderung der Zustimmung, Unterstützung und Mitarbeit des gesamten Kollegiums (vgl. Bräu 2005b, S. 147). Diese kooperative Auseinandersetzung mit dem Konzept wird auch von Solzbacher als bedeutend für den Schulentwicklungsprozess beschrieben: "Eine Diskussion über die Operationalisierung der erarbeiteten Ziele ist ebenso wichtig wie eine umsichtige (machbare) Planung der Umsetzung." (Solzbacher 2008, S. 32) Baumgart geht sogar noch einen Schritt weiter, indem sie sagt "individuelle Förderung schafft man nicht als Einzelkämpfer. Das heißt, dass dazu Lehrer bzw. Lehrergruppen zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen müssen." (Baumgart 2008, S. 242)

Der von Baumgart formulierte Kooperationsgedanke geht dementsprechend über die alleinige Zusammenarbeit von Kollegium und Schulleiter im Sinne der Schulentwicklung hinaus; die hiermit ins Spiel gebrachte kollegiumsinterne Kooperation ist für die Umsetzung individueller Förderung ebenso relevant. Solzbacher benennt dazu "die Kooperation der Lehrkräfte und besonders die ausgefeilte Konferenzkultur zur individuellen Förderung als ganz wichtiges Instrument der Schulentwicklung" (Solzbacher 2008, S. 33) In regelmäßigen Konferenzen können die Lehrerinnen und Lehrer nicht nur den Schulentwicklungsprozess vorantreiben, sondern sich auch über die individuellen Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler austauschen und gemeinsam weitere Schritte der Förderung absprechen. Diese enge Kooperation kommt nicht nur der Leistungsstanddiagnose der Schülerinnen und Schüler zugute, sondern erleichtert auch die Arbeit des einzelnen Lehrers. "In diesem Lehrerteam wurden die theoretischen Grundlagen besprochen und erarbeitet, Zielsetzungen an der Schule festgelegt, erste praktische Umsetzungsbeispiele gemeinsam erprobt und viele schulinterne Unterrichtsmaterialien erstellt." (Baumgart 2008, S. 242) Auch Steinborn hat den Aspekt der Lehrerteams herausgearbeitet (vgl. Steinborn 2008), in denen Materialpools gemeinsam erarbeitet werden können, auf die die Lehrerinnen und Lehrer bei der Unterrichtsdurchführung dann zurückgreifen können. Die Etablierung der Lehrerteams ermöglicht es somit, die Komplexität des Konzepts individueller Förderung zumindest hinsichtlich der Unterrichts- und Materialvorbereitung für den einzelnen Lehrer zu reduzieren und das aktuelle Defizit an für die Umsetzung individueller Förderung notwendigem, differenziertem Material zumindest kollegiumsintern aufzufangen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf der Ebene der Einzelschule die Bedingungen für die Umsetzung individueller Förderung "eine *unterstützende Schulleitung*, die produktive Kooperation in Fachkonferenzen, Kollegien (...), *Selbstidentifikation der Schule als professioneller Gemeinschaft* mit einem pädagogischen Profil [sind]." (BMBF 2008, S. 368f.)

Lehrerinnen und Lehrer können individuelle Förderung auf der Mikroebene des Unterrichts durchführen wollen; die Schulleitung und das Lehrerkollegium kann die Umsetzung für die jeweilige Schule auf der Mesoebene beschließen und Konzepte dafür entwickeln – ohne unterstützende Rahmenbedingungen auf der Makroebene sind diese Bemühungen allerdings nicht zielführend, wie auch die Bertelsmann Stiftung feststellt, wenn sie schreibt: "Fördern und Fordern wird letztlich immer nur als Appell an die einzelnen Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen und Misserfolgen beitragen können." (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 14, vgl. auch Helmke 2009, S. 258f. und Fend 2008) Die Verflechtung zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene wird dabei durch das folgende Zitat aufgezeigt: "Flankierend müssen die institutionellen Voraussetzungen und organisatorischen Rahmenbedingungen für individuelle Förderung gegeben sein, damit diese nicht ausschließlich im Ermessen der einzelnen Lehrkraft liegen." (Keuffer/Rosowski 2008, S. 226) Die Verzahnung der Meso- und Makroebene wird bei näherer Betrachtung des von der Bertelsmann Stiftung thematisierten Aspekts der "institutionelle Voraussetzungen" deutlich (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 14). Die personelle Besetzung einer Schule, ihre jeweilige Schulorganisation<sup>16</sup> und die räumliche sowie mediale Ausstattung<sup>17</sup> werden zwar durch Personal- und Mittelzuweisungen sowie organisatorische und curriculare Vorgaben seitens Schulbehörde und -ministerium maßgeblich bestimmt, trotzdem gibt es für die Einzelschulen Spielräume, diese Zuweisungen ein- und die Vorgaben umzusetzen. "Wenn auch von den Landesministerien für die Schulen Verordnungen und Vorschriften in Form von Lehrplänen und Curricula erlassen werden, so können und wollen diese staatlichen Vorgaben die Ziele und Inhalte konkreten Unterrichts und schulischer Aktivitäten vor Ort nicht mehr vollständig beschreiben und im Detail festlegen." (Blömeke/Herzig 2009, S. 25) Insbesondere durch die neuesten bildungspolitischen Entwicklungen hin zu einer stärkeren Autonomie der Einzelschule wurden diese Spielräume noch einmal erheblich erweitert und den einzelnen Schulen eine nie da gewesene Selbstbestimmung bezüglich der Personal- und Mittelbewirtschaftung sowie der Lern-, Unterrichts- und Schulorganisation ermöglicht (vgl. Rürup 2007). Diese Stärkung der

---

<sup>16</sup> Stundenlänge, Schulbeginn und –ende, Mittagspause, gemeinsames Essen

<sup>17</sup> Schulgebäude und –hof, Schulbücherei, PC-Raum, Fachräume, Klassenraumgestaltung (räumlich) und Lehr- und Lernmittel, PC-Raum (medial)

Handlungsspielräume von Einzelschulen obliegt der Annahme, dass nur die Einzelschule ihre jeweiligen, kontextspezifischen Herausforderungen erkennen kann und in der Lage sein muss, darauf individuell zu reagieren. Für die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht bedeutet insbesondere die Möglichkeit, über personelle und finanzielle Ressourcen selbständiger zu entscheiden, eine Erleichterung.

### **3.4. Makroebene: Rahmenbedingungen**

Nachdem ich die Verzahnung von Meso- und Makroebene deutlich gemacht habe, werde ich im Folgenden die verschiedenen Bereiche der Makroebene darstellen, welche die Umsetzung individueller Förderung beeinflussen und bestenfalls auch unterstützen können. Ich werde mich dabei nicht nur auf den Bereich von Schulbehörde und -ministerium beschränken, sondern ebenfalls darstellen, inwieweit die generelle Gestaltung des Schulsystems sowie der regionale und familiäre Kontext einer Schule die Umsetzung individueller Förderung beeinflussen.

Die Umsetzung individueller Förderung kann von Schulleitung und Lehrerkollegium beschlossen worden sein und die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer können das Konzept auch im Unterricht umsetzen wollen, "der Schlüssel zu individueller Förderung liegt in der Bereitstellung von Organisationsformaten, die PädagogInnen im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit erlauben, dies auch zu tun." (Grosch 2006, S. 224) Die von Grosch thematisierten Organisationsformate werden dabei von personellen, materiellen, zeitlichen, aber auch architektonischen Möglichkeiten, die der Schule zur Verfügung stehen, beeinflusst. Helmke formuliert dazu: "Es liegt auf der Hand, dass dies alles etwas kostet, nämlich finanzielle, materielle und zeitliche Ressourcen." (Helmke 2009, S. 255)

Einen offensichtlichen Einfluss auf die Umsetzung individueller Förderung haben dabei die personellen Ressourcen. Die darunter fallenden Aspekte Schüler-Lehrer-Relation, die Anzahl der Klassen und Schüler, für die ein Lehrer jeweils verantwortlich ist, sowie das Vorhandensein eines Sonder- oder Sozialpädagogen haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss darauf, ob individuelle Förderung an einer Schule ein gängiges Unterrichtsprinzip ist oder lediglich als Zusatz angeboten wird. Auch das von Wilfried Bos zur Umsetzung individueller Förderung empfohlene Co-Teaching-Prinzip (vgl. MSW.NRW 2010) fällt in den Bereich der personellen Ressourcen, denn den Schulen muss ausreichend pädagogisches Personal zur Verfügung stehen, um ausgewählte oder sogar alle Unterrichtsstunden doppelt besetzen zu können.

Auch wenn in zahlreichen Studien immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse bzw. Kurs keinen signifikanten Einfluss auf die Schulleistung hat (vgl. MSW.NRW 2010), stellen sowohl Arnold als auch Solzbacher fest, dass sich Lehrende für die Umsetzung individueller Förderung kleinere Klassen wünschen. (vgl. Arnhold 2005, Solzbacher 2008, S. 36) Fend unterstützt diesen Wunsch indem er sagt, dass "*deutliche* Reduktionen der Klassengröße eine Kernvoraussetzung [sind], will man einen Unterricht realisieren, der auf das Spektrum individueller Lernfähigkeiten eingeht." (Fend 2008, S. 131) Baumert entgegnet dem jedoch: "Statt einfach Klassen zu teilen oder die Durchschnittsgröße aller Klassen um einen oder zwei Schüler zu reduzieren, bietet sich die Nutzung von Unterrichtsstunden für gezielte Förderung an, etwa zusätzliche Unterrichtsstunden am Nachmittag für ausgewählte Schüler an Schulen mit schwierigem Einzugsbereich." (Baumert 2010, S. 44) Unabhängig von dem grundsätzlichen Streitpunkt der Klassengröße soll an dieser Stelle das Bedürfnis der Lehrerinnen und Lehrer nach kleineren Klassen, insbesondere vor dem Hintergrund der Umsetzung individueller Förderung, festgehalten werden.

Damit Lehrerinnen und Lehrer das Unterrichtsprinzip der individuellen Förderung im Unterricht umsetzen zu können, benötigen sie eine entsprechende Ausbildung. Wie ich bereits ausgeführt habe, müssen sie über eine ausreichende Diagnosekompetenz verfügen, um die individuellen Lernstände und -schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler feststellen und eine auf dieser Diagnose aufbauende Förderung einleiten zu können. Sie müssen des Weiteren mit den vielfältigen Maßnahmen und Methoden, die zur Umsetzung individueller Förderung eingesetzt werden können, vertraut sein, um dieses komplexe Konzept umsichtig und angemessen in der Praxis umzusetzen. Nicht nur die Bertelsmann Stiftung stellt fest, dass diese Voraussetzungen in Deutschland aktuell noch nicht hinreichend gegeben sind. "Die Lehrkräfte werden weder von ihrer Ausbildung noch von ihrer Berufserfahrung her darauf vorbereitet, wie sie in ihrer Unterrichtspraxis anspruchsvolle Strategien des Förderns realisieren können." (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 29) Insbesondere die nur unzureichende Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer wird dabei immer wieder beklagt. Doch nicht nur in der Literatur wird die zur Umsetzung individueller Förderung nicht ausreichende Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer moniert; die Akteure tun dies auch selbst. So stellen Kunze/Solzbacher einen großen Wunsch innerhalb der Lehrerschaft nach Fortbildungen fest. (Kunze/Solzbacher 2008b) Daher lautet auch ein Fazit ihrer Studie: "Um die breite Umsetzung der individuellen Förderung nachhaltig zu sichern, muss das Bildungssystem angemessene Unterstützungssysteme bereitstellen. Dazu gehört vor allem ein systematisches,

verpflichtendes, qualitativ hochwertiges und vor allem nachfrageorientiertes Fortbildungsangebot für Lehrkräfte, schulische Steuerungsgruppen und Schulleitungen." (Kunze/Solzbacher 2008b, S. 311) Der Ausbau dieser Fortbildungsmöglichkeiten obliegt vor allem den Schulämtern und Landesinstituten für Schulentwicklung und/oder Lehrerbildung den Fachseminaren während des Referendariats sowie dem Landesministerium. Auf diesen Ebenen müssen Aus- und Fortbildungsangebote geschaffen werden, auf welche die Schulen und ihre Lehrerinnen und Lehrer dann entsprechend zurückgreifen können. (vgl. BMBF 2008, S. 286)

Doch nicht nur die personale Ausstattung der Schulen und die Fortbildung der Lehrerschaft kann die Umsetzung einer neuen Lernkultur mit dem Schwerpunkt auf individuelle Förderung unterstützen, sondern auch die Architektur der Schulgebäude. (vgl. Reich 2004) Wie Meyer feststellt, sind Schulgebäude und Klassenräume in Deutschland bislang so gestaltet, dass "der Frontalunterricht als vorherrschende Sozialform nahezu erzwungen wird." (Meyer 1994, S. 59) Es gibt Klassen- und Fachräume, die traditionellerweise mit einer zentralen Tafel und Lehrerpult sowie auf sie ausgerichteten Tischreihen oder -gruppen ausgestattet sind. Vanderstraeten beschreibt "rechteckige Klassenräume; parallele Sitzanordnung; Schüler, die den Lehrer anblicken (müssen), sich wechselseitig aber nicht anblicken können etc." (Vanderstraeten 2004, S. 61) Die Umsetzung individueller Förderung erfordert jedoch weitaus mehr räumliche Auswahlmöglichkeiten. Neben Klassen- und Fachräumen sind weitere Kleingruppenräume und Einzelarbeitsplätze nötig, in die sich die Schülerinnen und Schüler zur Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zurückziehen können. (vgl. Solzbacher 2008, S. 36) Auch die Ausstattung der Schule mit einer Schulbibliothek und einem Lernzentrum, welche den Schülerinnen und Schülern frei zugänglich sind und von Schulklassen und Einzelpersonen jederzeit genutzt werden können, ist vor dem Hintergrund der Umsetzung individueller Förderung sinnvoll. (vgl. Bräu 2005b, S. 147)

In Deutschland gibt es einige gelungene Beispiele für die architektonische Berücksichtigung des Lernprinzips der individuellen Förderung. Zu nennen sei hier zum einen die Bielefelder Laborschule, die architektonisch insbesondere durch ihre offene Raumgestaltung und die zahlreichen Arbeitsflächen gekennzeichnet ist, welche den Einsatz moderner Sozialformen und individueller Förderung unterstützen. Auf den so genannten *Flächen*, auf denen mehrere Lerngruppen gemeinsam lernen, verhindern Wandtafeln, -pinnwände und Stellwände sowie Arbeitstische, die je nach Bedarf<sup>18</sup> verschoben werden können, die Ausrichtung des Raums in nur eine zentrale Richtung. (vgl. Groeben 2002)

---

<sup>18</sup> Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit

Zum zweiten sei die Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen genannt, die im Jahr 1998 gegründet wurde und der es gelingt, die Umsetzung individueller Förderung mit ihrem vielfach preisgekrönten Schulgebäudekonzept zu unterstützen. Bei dieser Schularchitektur stechen insbesondere die allein stehenden Klassenhäuser hervor, die jeweils unterschiedlich architektonisch gestaltet sind und alle über einen großen Klassenraum im Erdgeschoss, sowie eine darüber liegende Galerie und einen eigenen Klassengarten vor dem Klassenhaus verfügen, der individuell gestaltet werden kann und soll. Die Klassenhäuser befinden sich jeweils mit den anderen Häusern eines Jahrgangs in einer Häuserreihe, in dessen Obergeschoss zusätzliche Kleingruppenarbeitsräume zur Verfügung stehen. Des Weiteren hat die Schule ein "großzügige[s] Hauptgebäude mit Bibliothek, Aula, Mensa, attraktiven Fachräumen und einem begrünten, offenen Lichthof." (Hübner/Suhan 2005, S. 152) Die Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen verfügt damit über räumliche Rahmenbedingungen, die wegweisend für Schulen der Zukunft sind. Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich wohl fühlen können; Schulen, die nicht nur Lern- sondern auch Lebensraum sind; Schulen, die ausreichend räumliche Möglichkeiten für die individuelle Förderung bieten, da nicht nur Klassen- und Fachräume, sondern darüber hinaus Räume für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten zur Verfügung stehen.

Wie diese Beispiele zeigen, erfordert die Umsetzung individueller Förderung die "bestmögliche Ausstattung der Schulen und Klassen in Bezug auf die räumlichen Möglichkeiten und apparativen Einrichtungen." (Schröder 1985, S. 152) Die Ausstattung der Schulen obliegt dabei primär dem jeweiligen Schulträger, also zumeist der Gemeinde. (vgl. Tillmann 2005, S. 58) In den Jahren 2009 und 2010 könnte das Konjunkturpaket II mit seinen außerplanmäßigen Mitteln für Investitionen im Bildungsbereich dazu gedient haben, die Schulgebäude den Anforderungen neuer Lernkulturen mit dem Schwerpunkt auf individuelle Förderung anzupassen. (vgl. Klemm 2008) Es bleibt im empirischen Teil dieser Arbeit zu überprüfen, inwiefern Schulen in NRW bereits im Jahr 2008, dem Jahr meiner Interviewdurchführung, auf über die von Schröder geforderte bestmögliche räumliche und apparative Ausstattung zurückgreifen konnten.

In welcher Art und Weise Schulen personell, materiell und räumlich ausgestattet sind, hängt von den jährlichen Bildungsausgaben eines Landes ab. "An ihrer Höhe lässt sich der Stellenwert ablesen, welcher der Bildung in einer Gesellschaft beigemessen wird" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 30). Das Budget der Bundesrepublik Deutschland betrug im Jahr 2007 für Bildung, Forschung und Wissenschaft 204,1 Mrd. €, das entspricht 8,4% des Bruttoinlandsprodukts. 147,8 Mrd. € fielen hiervon auf den

Bildungssektor, wovon wiederum mit 52,0 Mrd. € der größte Anteil an die allgemeinbildenden Schulen ging. (vgl. Höhmann et al. 2005)

Klemm stellt in einer Expertise über die Bildungsausgaben fest, dass in Deutschland ein Schulplatz durchschnittlich Kosten in Höhe von 4.700,- € im Jahr<sup>19</sup> verursacht, davon "entfielen 83% auf die Ausgaben für Personal, 11% auf den laufenden Sachaufwand<sup>20</sup> und 6% auf Investitionen<sup>21</sup>." (Klemm 2008, S. 16)

Klemm stellt des Weiteren fest, dass durch den demografischen Rückgang der Schülerzahlen bis zum Jahr 2015 verringerte Schulausgaben in Höhe von 7,4 Mrd. € auftreten werden. In diesem Zusammenhang berechnet er, welche Kosten durch den Ausbau der Ganztagschulen und einer verbesserten Förderung von Risikoschülern durch die Erhöhung des Lehrpersonals auftreten würden; zwei Maßnahmen, welche die Umsetzung individueller Förderung unterstützen. (vgl. Klemm 2008) Der Ausbau von Ganztagschulen von bislang 14% auf 50% aller Schulen würde 2,4 Mrd. € kosten, die Förderung der Risikogruppe durch die Erhöhung des Lehrpersonals würde 2,7 Mrd. € kosten. Die Bildungsausgaben wären durch den demografischen Rückgang der Schülerzahlen demzufolge im Jahr 2015 trotz erhöhter Investitionen immer noch geringer als sie es aktuell sind; es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die Qualität des Bildungswesens durch die Investitionen in den Bereichen ‚Ganztag‘ und ‚Risikoschüler‘ maßgeblich verbessern würde. Insbesondere die Erhöhung des Lehrpersonals würde dazu führen, dass vermehrt im Lehrerteam unterrichtet werden oder die von Baumert geforderten Zusatzförderstunden durchgeführt werden könnten (vgl. Baumert 2010). Ob die durch den demografischen Rückgang freiwerdenden Mittel tatsächlich reinvestiert werden, lässt sich heute nicht sagen. Inwiefern der Ausbau von Ganztagschulen die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht unterstützen kann, werde ich im folgenden Abschnitt, welcher die schulstrukturellen Bedingungen thematisiert, erläutern.

Neben den zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen benötigt die Umsetzung individueller Förderung eine Schulstruktur, welche den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit ihren individuellen Stärken und Schwächen, Bedürfnissen und Interessen gerecht wird. Dies kann zum Beispiel durch altergemischte Lerngruppen oder jahrgangsübergreifende Angebote erreicht werden.

Darüber hinaus müssen die organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule an die Anforderungen, welche die Umsetzung individuelle Förderung an die Akteure stellt, angepasst werden. Hierunter zu verstehen sind zum Beispiel eine Flexibilisierung des

---

<sup>19</sup> Daten beziehen sich auf das Jahr 2005

<sup>20</sup> Ausgaben für z.B. Kreide und Schulbücher

<sup>21</sup> Ausgaben für z.B. bauliche Maßnahmen und Großgeräte

Unterrichts, eine zeitliche Ausdehnung der Schulstunden von 45 auf 60 bis 90 Minuten oder schulisches Lernen im Ganztage, denn "fördern kann man nur, wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht." (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 27) Die Lehrenden müssen Zeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler haben. Zeit, um individuelle Lernstände zu diagnostizieren; Zeit, um individuelle Lernprozesse zu begleiten und zu unterstützen; Zeit, um die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Lernende, sondern auch als Persönlichkeit wahrzunehmen. Kunze/Solzbacher stellen als ein zentrales Ergebnis ihrer Studie fest, dass "Die Stundentaktung mit ihrem 45-Minuten-Rhythmus (...) [von den interviewten Lehrerinnen und Lehrern] häufig kritisiert [wurde]; diese erschwere zum einen die sinnvolle Umsetzung gewisser Methoden, die sinnvolle Bearbeitung bestimmter Inhalte sowie auch die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler." (Solzbacher 2008, S. 33) Neben der relativ kurzen zur Verfügung stehenden Zeitspanne hat die traditionelle 45-Minuten-Taktung zudem den Nachteil, dass im Zweifelsfall permanent wechselnde Lehrpersonen die Lerngruppe unterrichten – und die schnell wechselnden Fachlehrer keine Zeit haben, sich intensiver mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu beschäftigen. (vgl. Trautmann/Wischer 2007, S. 47) Die bis dato immer noch vielfach eingesetzte 45-Minuten-Taktung bietet somit zur umfassenden Umsetzung individueller Förderung nicht ausreichend Möglichkeiten. (vgl. Grosch 2006, S. 224, Holtappels 2005, Tillmann 2005, S. 51)

Als weiteren organisatorischen Aspekt, durch den die Umsetzung individueller Förderung unterstützt werden kann, nennt Vollstädt die Durchführung des Unterrichts im Ganztage. "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 Ganztageesschule gibt es aber zahlreiche Chancen und mehr Möglichkeiten, die anspruchsvolle Aufgabe effektiv zu bewältigen." (Vollstädt 2009b, S. 34, vgl. auch Holtappels 2005)

Vollstädt thematisiert hierbei vor allem die besseren zeitlichen Rahmenbedingungen, welcher der Ganztageesschule zur Umsetzung individueller Förderung zur Verfügung stehen und für das Angebot vielfältiger Lerngelegenheiten genutzt werden kann. Er weist jedoch auch darauf hin, dass die Ganztageesschule nicht einfach eine verlängerte Halbtageesschule sein, sondern die größeren Zeitfenster gezielt für differenzierte und vielfältige Lernarrangements nutzen sollte.

Die bislang genannten organisatorischen Rahmenbedingungen sind schulformübergreifend, es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Umsetzung individueller Förderung an einer Hauptschule andere Schwerpunkte sowohl in der Förderausrichtung als auch -umsetzung haben wird als an einem Gymnasium. Auch wenn dieser Aspekt in der Fachliteratur bislang nicht ausführlich thematisiert wird, so ist davon auszugehen, dass die individuelle Förderung an einer Hauptschule stärker auf die Bearbeitung und Sicherung basaler Kompetenzen

ausgerichtet ist, wohingegen an einem Gymnasium individuelle Förderung auch Hochbegabtenförderung bedeuten kann. Es wird im empirischen Teil dieser Arbeit zu überprüfen sein, inwiefern sich in den Fallstudien schulformspezifische Aspekte individueller Förderung identifizieren lassen.

Neben den aufgeführten schulstrukturellen Rahmenbedingungen muss auch dem regionalen und familiären Kontext einer Schule ein Einfluss auf die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht unterstellt werden.

Die regionale Bildungsforschung rückte insbesondere Ende der 1960er Jahre in den Fokus, als Peisert das Postulat des "katholischen Arbeitermädchens vom Lande" entwickelte. (vgl. Peisert 1967) Durch die in den 1970er Jahren folgende Bildungsexpansion geriet das Interesse an regionaler Bildungsforschung jedoch wieder in der Hintergrund – so dass erst mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 erneut festgestellt wurde, dass nach wie vor eine große regionale Ungleichheit bezüglich der Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern besteht. Wie stark dabei regionale und soziale Ungleichheiten zusammenhängen, macht Ditton deutlich: "Soziale und regionale Disparitäten sind eng miteinander verwoben und gehen mit Unterschieden in schulischen Leistungen, den Bildungserwartungen, dem zu erwartenden Bildungserfolg und dem Erwerb schulischer Abschlüsse einher. Regionale Disparitäten stehen weitgehend für soziale Disparitäten und sind Ergebnis residentieller Segregation." (Ditton 2007, S. 33) Schulen, deren Standorte in sozial schwachen Gebieten liegen, haben aus doppelter Hinsicht mit diesen ungünstigen Bedingungen zu kämpfen. Zum einen hat die soziale Schwäche der Gemeinde einen direkten Einfluss auf die Ausstattung der Schulen, da diese Kosten vom Schulträger<sup>22</sup>, also der Gemeinde getragen werden und sozial schwache Gemeinden in der Regel über ein geringeres Haushaltsvolumen verfügen. So kann Schmidt für Nordrhein-Westfalen eine große regionale Disparität in der Schulfinanzierung aufzeigen. Die Ausgaben je Schüler betragen zwischen unter 700,- € und über 1.400,- € pro Schüler und Schuljahr. "Es konnte gezeigt werden, dass es zum Teil beträchtliche Unterschiede in der sächlichen Mittelausstattung der Schulen durch deren Schulträger gibt. Dies gilt im Vergleich der Schulträger insgesamt und ihrer schülerbezogenen Ausgaben, im Vergleich zwischen den Schulträgern als auch auf der Ebene einzelschulischer Vergleiche." (Schmidt 2007, S. 126)

Zum anderen werden Schulen in sozial schwachen Gebieten eher von Schülerinnen und Schülern besucht, deren Lernausgangslage durchschnittlich schlechter ist als die von Schülerinnen und Schülern in sozial starken Gebieten. Denn, auch das konnten die PISA-

---

<sup>22</sup> Schulträger übernimmt Kosten für nicht-lehrendes Personal, Schulbau und -unterhaltung, Schulausstattung und Schülertransport

Studien zeigen, die Schulleistung ist in Deutschland stark von der sozialen Herkunft abhängig. (vgl. Baumert et al. 2006) Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien müssen Lernmotivation und -interesse oftmals erst entdecken, sie müssen in ihrem Lernen viel stärker gefördert werden als Kinder sozial starker Familien, denen diese Förderung oftmals bereits zu Hause zuteil wird. Dieses Argument vertritt auch Böhnisch, denn er schreibt: "Bildungsrelevante Sozialisationserfahrungen, die dem Kind im erzieherischen Milieu der Familie vermittelt werden, beeinflussen vor allem die Bildungsmotivation und die Bildungschancen der Kinder." (Böhnisch 2010, S. 341)

Obwohl also die Umsetzung individueller Förderung für Schulen in sozialschwachen Regionen durch gegebenenfalls schlechtere Rahmenbedingungen<sup>23</sup> schwieriger ist, ist sie gerade in diesen Schulen besonders wichtig. Individuell zu fördern bedeutet hierbei dann nicht so sehr, die Schülerinnen und Schüler in ihren Stärken zu unterstützen, sondern vielmehr ihnen basale Kompetenzen zu vermitteln, sie nicht nur als Lerner, sondern auch als Person zu verstehen und eventuelle Probleme im Elternhaus wahrzunehmen und gegebenenfalls auch aufzufangen.

Der lokale Standort einer Schule hat durch die enge Verknüpfung von regionalen und sozialen Disparitäten auch einen Einfluss darauf, inwiefern die Schule bei der Umsetzung individueller Förderung mit den Eltern kooperieren kann. Es ist daher "vor allem, aber nicht nur in Schulen in sozialen Brennpunkten, (...) unabdingbar, zumindest grob über die außerschulischen Verhältnisse im Bilde zu sein." (Helmke 2009, S. 255) Dabei stehen Schulen mit sozial benachteiligter Schülerschaft hinsichtlich des Kontakts mit dem Elternhaus vor einer besonderen Herausforderung, denn "dort ist der Kontakt zu den Eltern häufig schwieriger, die Kinder und Jugendlichen erhalten zu Hause häufig weniger Unterstützung." (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 8)

Betrachtet man den Einfluss, den die Herkunftsfamilie der Schülerinnen und Schüler auf die Umsetzung individueller Förderung hat, muss berücksichtigt werden, dass die Familie individuelle Förderung im schlechtesten Fall überhaupt erst nötig machen. Dies ist zum einen dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler zuhause nicht in ihrem Lernen unterstützt und gefördert werden und dieses Defizit durch die Umsetzung individueller Förderung in der Schule aufgefangen wird. So besteht durch individuelle Förderung zumindest die Chance, dass auch Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien zu engagierten und motivierten Lernern werden. Auch diese Schülerinnen und Schüler können durch individuelle

---

<sup>23</sup> Ausstattung und Schülerklientel

Förderung in ihren Schwächen aufgefangen, in ihren Stärken gefördert werden und somit an ihr individuelles Leistungsoptimum gebracht werden. Eine Unterstützung, die sie sonst weder von ihren Familien, noch im regulären, auf den Durchschnittsschüler ausgerichteten Unterricht erfahren.

Zum anderen können Familien die Schülerinnen und Schüler aber auch unter so großen Leistungs- und Erwartungsdruck setzen, dass die Schule durch individuelle Förderung erst wieder behutsam Lerninteressen wecken, die Leistungsmotivation der Kindern aufrecht erhalten und ihnen Möglichkeiten bieten kann, unabhängig vom elterlichen Leistungsdruck, individuelle Schwächen zu kompensieren und Stärken zu entfalten; und nicht nur als Lerner, sondern auch als Person wahrgenommen zu werden.

Nicht zuletzt muss bedacht werden, dass Eltern die Umsetzung individueller Förderung auch aktiv unterstützen können. Zum einen kann die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern bei der Erstellung differenzierter Diagnosen über den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin zu einer umfassenderen Diagnose führen. Die Eltern können dem Lehrer persönliche Zusatzinformationen über den Schüler/die Schülerin liefern, die durch die üblichen Diagnoseverfahren nur schwer oder gar nicht erhoben werden können. Grosch schreibt dazu: "Die Eltern agieren als aktive Partner der Schule. Sie sind Teil des Bildungs- und Erziehungsprozesses. Sie fungieren als SpezialistInnen in Bezug auf die Lernprozesse ihrer Kinder und werden an Lernprozessentwicklung, -unterstützung sowie -evaluation beteiligt." (Grosch 2006, S. 230)

In der Schulrealität beschränken sich die Kontakte zwischen Eltern und Lehrern jedoch zumeist auf die obligatorischen Elternsprechtage, welche dann auch nicht von allen, sondern lediglich von den engagierten, interessierten und in die Schullaufbahn ihrer Kinder integrierten Eltern besucht werden. Darüber hinaus gehende Kontakte kommen lediglich in Problemfällen zustande – wenn sich Konflikte andeuten oder bereits aufgetreten sind. "Die faktischen Kontakte zwischen Lehrern und Eltern beschränken sich zumeist auf Elternabende und Elternsprechtage, während Hausbesuche, längere Gespräche zwischen Eltern und Lehrern oder Elternberatung [...] eher selten sind. [...] Zudem erfolgt die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern häufig nur dann, wenn sich Konflikte anbahnen bzw. Schulprobleme entstehen." (Busse/Helsper 2004, S. 454) Die von Busse angesprochenen längeren und vor allem regelmäßigen Gespräche zwischen Eltern und Lehrern wären jedoch nötig, wenn auch persönliche Hintergrundinformationen in die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler einfließen sollen. Darüber hinaus ist eine Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule insofern wichtig, als dass die Eltern den individuellen Lernprozess ihrer Kinder aktiv unterstützen können – dazu müssen sie jedoch das Konzept der Schule kennen und dieses mittragen. Die Bertelsmann Stiftung hält dazu fest: "Tatsächlich sind Eltern eine Ressource,

die Schulen nutzen müssen. Ehrgeizige Projekte zur integrativen Förderung der Schülerinnen und Schüler können ohne aktive Mithilfe der Eltern gar nicht realisiert werden." (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 27)

### **3.5. Zusammenfassung**

Die Ausführungen dieses Kapitels sollen gezeigt haben, dass die Umsetzung individueller Förderung ein komplexes Vorhaben ist, wie auch Vollstädt feststellt: "Welche Aufgaben sind zu bewältigen, um die zentrale Herausforderung "Fördern und Fordern" ernsthaft anzunehmen und ideenreich zu verwirklichen? Alle bisherigen Erfahrungen besagen, dass es keine einfache Antwort auf diese Frage gibt." (Vollstädt 2009a, S. 9)

In den Erläuterungen zu meinem theoretischen Modell habe ich ausgeführt, dass die Umsetzung individueller Förderung der Unterstützung der Akteure sowie entsprechenden Rahmenbedingungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene bedarf.

Um individuelle Förderung im Unterricht durchführen zu können, müssen Lehrer und Schüler die ihnen dadurch zukommenden neuen Rollen annehmen und umsetzen. Der Lehrer kann sich nicht mehr nur als reiner Wissensvermittler verstehen, er muss vielmehr als Wissensmoderator und Lernberater auftreten. Gleichzeitig sind die Schüler nicht mehr nur Wissensempfänger, sondern werden zunehmend aktiv in das Unterrichtsgeschehen eingebunden.

Die Umsetzung individueller Förderung erfordert des Weiteren ein Unterrichtsetting, im Rahmen dessen die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden können. Ein Unterrichtsetting, das methodisch so abwechslungsreich ist, so dass alle Lernstile und -begabungen der Schüler abgedeckt werden. Ein Unterrichtsetting, das inhaltlich so vielfältig ist, so dass die Interessen der Schülerinnen und Schüler hinreichend berücksichtigt werden können, um vorhandene Lernmotivationen aufrechtzuerhalten und Neue zu entwickeln.

Um individuelle Förderung im Unterricht durchführen zu können, muss auf der Ebene der Schulleitung und des Lehrerkollegiums ein gemeinsames Konzept zur Umsetzung erarbeitet werden. Darüber hinaus sollten die Lehrerinnen und Lehrer des Kollegiums miteinander kooperieren, um sich die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht durch Materialspools und einen inhaltlichen, methodischen und fachlichen Austausch zu erleichtern. Die Umsetzung individueller Förderung erfordert darüber hinaus die Bereitstellung verschiedener organisatorischer Rahmenbedingungen. Der Schule müssen zur Umsetzung individueller Förderung ausreichend finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung

stehen, die Architektur des Schulgebäudes muss die Umsetzung individueller Förderung überhaupt erst ermöglichen und nicht zuletzt müssen den Lehrerinnen und Lehrern ausreichend Möglichkeiten gegeben werden, sich hinsichtlich der neuen Anforderungen, welche die Umsetzung individueller Förderung an sie stellt, aus- und fortzubilden.

Nicht zuletzt ist die einzelne Schule jeweils in ein familiäres und regionales Setting eingebunden, welches die Umsetzung individueller Förderung beeinflusst. So können engagierte Eltern die Umsetzung individueller Förderung aktiv unterstützen; der schwierige, familiäre Hintergrund eines Kindes kann eine behutsame individuelle Förderung aber auch erst nötig machen. Ebenso kann die lokale Umgebung einer Schule die Umsetzung individueller Förderung erleichtern, indem die Gemeinde als Schulträger ausreichend finanzielle Mittel zur Umsetzung zur Verfügung stellt. Die räumliche Ballung von sozial schwachen Familien stellt Schulen im Vergleich vor Herausforderungen, da die Kinder dieser Familien in besonderer Weise gefördert werden müssen.

## **4. Methoden der Studie**

Das Forschungsdesign sowie die Gütekriterien dieser Studie wurden in Anlehnung an Flick (2007) und Steinke (2007) entwickelt und sollen im Folgenden vorgestellt werden. Ich werde dabei zunächst noch einmal die Fragestellung der Studie kurz aufgreifen, um die sich daraus ergebende Methodenwahl zu erläutern und zu begründen. Daran anschließend werde ich sowohl die im Zuge dieser Studie realisierte Forschungspraxis beschreiben, als auch die Methoden, mithilfe derer das Datenmaterial analysiert wurde, darstellen.

### **4.1. Methoden der Datenerhebung**

Die zentrale Problemstellung dieser Studie lautet, inwieweit Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen die Schulgesetzerweiterung um den Aspekt der individuellen Förderung in ihrer Schul- und Unterrichtspraxis umsetzen. Daraus wurden für diese Arbeit drei Forschungsfragen abgeleitet: Zum einen, was Schulleiter und Lehrer der Sekundarstufe I unter individueller Förderung verstehen; zum zweiten, wie sie die Schulgesetzerweiterung um den Aspekt der individuellen Förderung konkret umsetzen und zum dritten, welche Bedingungen dazu auf der Akteurs-, Mikro-, Meso- und Makroebene des normativen Modells individueller Förderung in der Schulpraxis gegeben sein sollten.

Es bleibt hierbei festzuhalten, dass die Fragestellung im Verlauf des Forschungsprozesses, wie Flick es nennt, "konkretisiert, fokussiert, weiter eingegrenzt und revidiert [wurde]." (Flick 2007) Aus einer allgemeinen Forschungsfrage danach, welche Veränderungen die NRW-Schulgesetzerweiterung um den Aspekt der individuellen Förderung in der Schulpraxis hervorruft, ist im Laufe des Forschungsprozesses die Konkretisierung hinsichtlich der drei beschriebenen Forschungsfragen sowie eine Fokussierung auf nordrhein-westfälische Schulen der Sekundarstufen I geworden. Die Präzisierung der Fragestellung ist dabei ein wichtiger Schritt im Forschungsprozess gewesen. (vgl. König/Bentler 2010)

Wie in den Erläuterungen zum Forschungsstand des Begriffs und Konzepts individueller Förderung dargestellt wurde, ist dieses Thema bis heute ein neues Forschungsfeld im Bereich der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Als das Forschungsdesign dieser Studie im Jahr 2007 erarbeitet wurde, waren lediglich erste Zwischenergebnisse aus der DJI-Studie "Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich" (vgl. Kaufmann 2007) bekannt. Damals waren sowohl in fachdidaktischen Zeitschriften als auch auf den verschiedenen, von mir besuchten Veranstaltungen zum Thema individuelle

Förderung die bereits beschriebenen intensiven Suchbewegungen darüber zu beobachten, was individuelle Förderung denn überhaupt sein soll und wie sie umgesetzt werden kann und soll. Die zum damaligen Zeitpunkt nur rudimentär vorhandene Forschungsgrundlage machte einen explorativen Zugang dieser Studie notwendig, im Sinne der Gegenstandsangemessenheit bot sich daher ein qualitativer Forschungsansatz an. (vgl. Steinke 2007) Diese Entscheidung begründet das folgende Zitat: "Dabei geht die qualitativ-empirische Forschung [...] nicht von theoretischen Konstrukten aus, die in der empirischen Forschung überprüft werden, sondern sie nähert sich dem Gegenstand mit einer offenen, explorativen Fragestellung und ohne eine ausgearbeitete Theorie über den zu untersuchenden Gegenstand." (Asbrand 2009, S. 134) Doch auch im Rahmen von qualitativer Forschung stehen vielfältige Methoden der Datenerhebung zur Verfügung. Den gewählten forschungsmethodischen Ansatz werde ich daher im Folgenden begründen.

Zur Bearbeitung des Forschungsinteresses wären die Beobachtung des Schulalltags und der Unterrichtspraxis (vgl. Lüders/Rauin 2007) sowie die Videographie (vgl. Seidel/Prenzel 2003) derselben als Erhebungsmethoden möglich gewesen. Beide Erhebungsmethoden habe ich dennoch aus mehreren Gründen nicht ins Zentrum meiner Datenerhebung gerückt. Zum einen zielt eine meiner Forschungsfragen explizit auf das Verständnis von individueller Förderung aus Sicht der Schulleiter und Lehrer. Diese Forschungsfrage hätte mithilfe eines rein auf der Methode der Beobachtung ausgelegtes Forschungsdesign nicht ausreichend erarbeitet werden können; es wäre lediglich zu beobachten gewesen, wie Schulleiter und Lehrer individuelle Förderung umsetzen, jedoch nicht, wie sie sie verstehen und welche Aspekte dieses Verständnisses aufgrund fehlender Rahmenbedingungen nicht umsetzbar sind. Die Frage danach, wie Schulleiter und Lehrer individuelle Förderung in Schulalltag und Unterrichtspraxis umsetzen – die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit – kann jedoch sehr wohl beobachtet werden, weswegen ich eine solche teilnehmende Beobachtung des Unterrichts in die Erhebungsphase an den jeweiligen Schulen integriert habe. Die Durchführung einer Videografie-Studie war aufgrund der begrenzten zeitlichen und materiellen Ressourcen im Vergleich dazu nicht möglich (vgl. Flick 2007).

Während rein visuelle Beobachtungen keine Aufschlüsse darüber geben können, was die Schulleiter und Lehrer an ihrer jeweiligen Schule unter individueller Förderung verstehen, können Dokumente aus den Schulen, wie zum Beispiel Protokolle der Schulkonferenzen oder das Schulprogramm, diese Frage eventuell beantworten. Protokolle aus Gremiensitzungen der jeweiligen Schule haben jedoch nicht zur Verfügung gestanden, wohl aber die Verschriftlichung der Schulprogramme. Diese wurden daher auch während der

Forschungsphase von den jeweiligen Schulen erbeten. Es bleibt hierbei jedoch festzuhalten, dass es sich bei Schulprogrammen um Texte handelt, die der bestmöglichen Darstellung der jeweiligen Schule dienen. Von daher ist davon auszugehen, dass sie keine oder kaum kritische Aspekte enthalten werden, denn es handelt sich bei Schulprogrammen um die Beschreibung des Soll- und nicht des Ist-Zustands der jeweiligen Schularbeit. Da genau diese kritischen Anmerkungen zur Umsetzung individueller Förderung und die Darstellung des Ist-Zustands zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit gesucht wurden, wurde die Dokumentanalyse der Schulprogramme ebenfalls nicht als Forschungsmethode in diese Arbeit integriert. Die Schulprogramme haben lediglich als Quelle für Hintergrundinformationen zu Daten der jeweiligen Schule, wie zum Beispiel Schüler- und Lehreranzahl, gedient.

Im Laufe der Vorüberlegungen zum methodischen Ansatz der Erhebung wurde deutlich, dass ein Gespräch mit denjenigen Personen, die individuelle Förderung in Schulalltag und Unterrichtspraxis umsetzen, unabdingbar ist. Als Gesprächsmöglichkeiten kamen dazu Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2007), sowie erzählgenerierende oder Leitfaden-Interviews (Friebertshäuser/Langer 2010) infrage. Ich habe mich dazu entschlossen, teilstandardisierte Interviews durchzuführen (vgl. Hopf 2007), die weder durchgängig erzählgenerierend noch leitfadenorientiert sein sollten. Stattdessen sollte jedes Interview vielmehr mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage beginnen, und sich daran anschließend an einem Leitfaden orientieren, der jedoch der jeweiligen Gesprächssituation angepasst werden konnte.

Die Interviews sollten mit den Mitgliedern zweier Akteursgruppen individueller Förderung geführt werden – zum einen mit dem Schulleiter als Akteur individueller Förderung auf der institutionellen Ebene und zum anderen mit einem Lehrer, der an der jeweiligen Schule in besonderer Weise für die Umsetzung individueller Förderung zuständig ist – und somit sowohl einen Experten im Bereich der individuellen Förderung als auch einen Akteur der Umsetzung individueller Förderung auf der Handlungsebene darstellt.

Die Methode des Interviews hat sich im Laufe des Forschungsprozesses als Möglichkeit herausgestellt, alle für die vorliegende Studie relevanten Forschungsfragen mit einer Methode zugleich beantworten zu können. Sowohl konnten Schulleiter und Lehrer, mit denen die Interviews geführt wurden, ihr Verständnis von individueller Förderung erläutern, als auch konnten sie darstellen, wie sie die Schulgesetzerweiterung in ihrem Schulalltag und ihrer Unterrichtspraxis umsetzen. Und nicht zuletzt konnten sie beschreiben, welche Bedingungen diese Umsetzung auf den verschiedenen Ebenen beeinflussen.

Das im Rahmen der Erhebungsphase an der jeweiligen Schule durch Interviews, teilnehmende Beobachtungen und Schulprogramme gesammelte Material soll im Auswertungsprozess dieser Studie zu jeweils einer Fallstudie zusammengefasst, zunächst fallintern analysiert und anschließend fallübergreifend verglichen werden<sup>24</sup>. Vor dem Hintergrund, dass das Thema individuelle Förderung zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Forschungsdesigns dieser Studie nur wenig erforscht war, erschien die Durchführung von Fallanalysen angemessen, da "sie einen Zugang zu einem wenig erforschten gesellschaftlichen Bereich eröffnen." (Brüsemeister 2000, S. 62) Das somit gewählte Forschungsdesign entspricht den von Fend dargestellten Methoden der Schulforschung, der hierzu die Durchführung von Interviews mit den Akteuren selbst, sowie Beobachtungen des schulischen Geschehens als auch vergleichende Fallstudien nennt (vgl. Fend 2008, S. 161).

Nachdem die grundsätzlichen forschungsmethodischen Entscheidungen getroffen waren, musste die Anwendung der Forschungsmethode "Interview" konkretisiert werden. Ich werde daher im Folgenden darstellen, welche Interviewform für diese Studie gewählt wurde und dies auch begründen. Da die Interviewmethode jedoch in der qualitativen Sozialforschung immer wieder auf Kritik stößt, werde ich mich im Folgenden zunächst mit den Vor- und Nachteilen der Methode auseinandersetzen, um daraus Kriterien für meine eigene Interviewpraxis abzuleiten.

"Das Interview erscheint als einfache Methode, nicht zuletzt aufgrund seiner Nähe zum Alltagsgespräch. Fragen zu stellen liegt nahe und erscheint so leicht. Darin liegt etwas Verführerisches." (Friedrichs 1990, S. 209) Die Wortwahl von Friedrichs zeigt, dass die Durchführung von Interviews nur auf den ersten Blick einfach ist, der Forscher im Laufe des Forschungsprozesses jedoch mit einigen Schwierigkeiten umgehen muss. Trotz der nur scheinbaren Einfachheit der Methode – oder weil sich nur die wenigsten Forscher zu Beginn des Forschungsprozesses über die Probleme der Methode Interview bewusst sind – gehört es zu der am häufigsten eingesetzten Methode in der qualitativen Sozialforschung. Friebertshäuser schreibt dazu: "In der qualitativen Forschung werden Interviews gerne und häufig eingesetzt, erhält man doch auf diesem Weg einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und in der Regel reichlich Datenmaterial. Interviews geben den Befragten selbst das Wort, über ihre Biographie, Weltansicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich." (Friebertshäuser 2003, S. 371) Die Vorteile der Methode – der schnelle und unmittelbare

---

<sup>24</sup> Detaillierte Erläuterung der Auswertungsmethoden folgt an späterer Stelle in diesem Kapitel

Feldzugang, sowie der direkte Kontakt zum Befragten – haben auch mich dazu bewogen, das Interview als zentrale Erhebungsmethode meiner Studie einzusetzen; nicht zuletzt, weil die Bearbeitung all meiner Forschungsfragen durch diese Methode möglich erschien. Die Probleme, die bei der Durchführung von Interviews auftreten können und den Einsatz von Interviews nur scheinbar einfach machen, sind mir dabei bewusst gewesen.

So muss man sich darüber im Klaren sein, dass das Interview nur eine konstruierte Gesprächssituation ist. "We know that interviewers and interviewees co-construct the interview and the replies to questions are produced for that particular occasion and circumstance. Interviewees will select their words with care (as in other formal occasions) and will moderate what they have to say in the particular circumstances." (Walford 1987, S. 90) In dieser konstruierten Gesprächssituation lässt sich nicht immer verhindern, dass die interviewten Personen selektiv und sozial erwünscht antworten oder dass sie nur diejenigen Aspekte in ihren Antworten darstellen, derer sie sich bewusst sind. Der erste Aspekt verweist dabei auf die "looking good Tendenz" (Brosius/Koschel 2005, S. 130), die dazu führt, dass die Interviewten sich selbst möglichst positiv darstellen. Der zweite Aspekt deutet an, dass die Interviewten sich selbst und ihre Lebens- oder Arbeitssituation, in der sie sich befinden (und über die sie im Interview berichten) nur sehr subjektiv und daher eventuell auch nur unvollständig wahrnehmen. Diese subjektive und gegebenenfalls unvollständige Wahrnehmung geben sie dann in den Interviews wieder. Auf der anderen Seite ist der Interviewer auf diese subjektiven Berichte der Interviewten angewiesen und kann anhand der Interviews allein nicht überprüfen, ob die Aussagen alle für das Forschungsinteresse relevanten Aspekte wiedergeben. Ich habe dieses Problem dadurch versucht zu lösen, als dass ich während meines Aufenthaltes an den Schulen nicht nur die Interviews mit den Schulleitern und Lehrern geführt habe, sondern diese um Unterrichtsbeobachtungen ergänzt habe. In den meisten Fällen wurden zunächst die Schulleiterinterviews geführt, daran anschließend die teilnehmenden Beobachtungen und abschließend die Lehrerinterviews. Dadurch konnte ich meine im Schulleiterinterview gewonnenen Eindrücke zunächst in den Beobachtungen visuell nachvollziehen und auf Unklarheiten nochmals in den Lehrerinterviews eingehen.

Neben dem Problem, dass Interviews in einem "rekonstruierenden Konservierungsmodus" (Bergmann 1995, S. 216) durchgeführt werden, kann das Problem entstehen, dass der Interviewer lediglich seine Fragen abspult und nicht auf die Antworten des Interviewpartners eingeht. Bei einer solchen Vorgehensweise würde jedoch die große Chance, die die qualitative Sozialforschung bietet – den Untersuchungsgegenstand im Forschungsprozess

(neu oder anders) zu entdecken und die Forschung daran anzupassen – verloren gehen. Durch eine offene Haltung im Interview und die nötige Gelassenheit, das Gespräch in seine ihm eigene Richtung laufen zu lassen, kann dieses Problem der Interviewmethode verringert werden, so dass "der Forscher den Forschungsgegenstand möglichst weitgehend in dessen eigenen Strukturen, in dessen Einzigartigkeit und Besonderheit versteht und erfasst." (Flick 1991, S. 149) Während der Führung meiner Interviews ist es mir von Interview zu Interview, mit gewonnener Routine gut gelungen, diese nötige Gelassenheit zu entwickeln.

Nicht zuletzt darf unterschätzt werden, dass der Interviewte in der konstruierten Interviewsituation einen großen Einfluss darauf hat, was er dem Interviewer an Informationen zukommen lässt und welches Bild sich dieser dann daraus macht. Darüber hinaus kann der Interviewer nur schwer abschätzen inwieweit der Interviewte – bewusst oder unbewusst – falsche Aussagen macht. "Interviewees may also lie." (Walford 1987, S. 90) Meuser/Nagel weisen jedoch darauf hin, dass "bei einem Interview von ein bis zwei Stunden Dauer (...) die gezielte und perfekt konstruierte Täuschung allerdings nur äußerst schwierig durchzuhalten" ist (Meuser/Nagel 2005, S. 91). Ohne dem Interviewpartner geplante Täuschung unterstellen zu wollen, ist im konkreten Beispiel meiner Studie davon auszugehen, dass die Interviewteilnehmer nicht immer alle Aspekte ihrer Umsetzung individueller Förderung im Interview genannt haben – weil sie es nicht wollen oder weil sie es nicht für wichtig erachten. Sie beschreiben vielmehr das, was sie in der Gesprächssituation für relevant halten beziehungsweise diejenigen Aspekte, die sie mir mitteilen wollen. Ich gehe jedoch davon aus, dass, auch wenn durch das Interviewverfahren nicht alle Aspekte der Umsetzung individueller Förderung an den erforschten Schulen erarbeitet werden können, diese Methode zu grundsätzlichen Aussagen über die Umsetzung individueller Förderung an diesen Schulen führt. Die aufgrund der geführten Interviews geschlussfolgerten Ergebnisse sind darüber hinaus aussagekräftiger als beispielsweise die Analyse der jeweiligen Schulprogramme. In diesen Texten werden die Ziele sowie der Optimalzustand der Schularbeit dargestellt; im Vergleich dazu könnten die Schulleiter und Lehrer im Interview beschreiben, was sie tatsächlich tun. Die Problematik, dass jedoch auch Interviewantworten selektiv und sozial erwünscht ausfallen können, wurde bereits angesprochen. Der Vorteil der Interviews im Vergleich zu den Schulprogrammen liegt an dieser Stelle darin, dass in der Interviewsituation noch einmal nachgefragt werden kann und die Interviews nicht in dem Maße der schulpolitischen Positionierung dienen, wie die Schulprogramme es tun. Ich werde in der Darstellung der Auswertungsmethoden noch einmal darauf eingehen, inwieweit dem Problem der Wahrheit der Interviewaussagen im Rahmen der Analyse Rechnung getragen werden kann.

Neben dem Wahrheitsproblem, muss die Interviewmethode auch damit umgehen, dass sie lediglich eine Beschreibung des Handelns durch den Befragten wiedergibt. Der Forscher sieht nicht mit eigenen Augen, was passiert, sondern muss sich auf die Aussagen des Befragten verlassen. "Interviews erhellen nicht, wie das Subjekt gehandelt hat, sondern wie es sein Handeln gegenüber anderen darstellt, wie es dieses deutet, begründet und darstellt und in welche kognitiven, emotionalen und aktionalen Zusammenhänge es das Handeln einordnet. Ob der Interviewte seine Sichtweise wirklich umfassend und ehrlich expliziert, hängt auch vom Verhalten des Interviewers, der Situation und der sozialen Konventionen ab" (Kunze 2004, S. 206). In der Analyse der Interviews kann der Forscher demzufolge keine Aussagen über das konkrete Handeln machen, sondern nur darüber, wie der Befragte es beschreibt. Auch vor dem Hintergrund dieses Problems wurde das Forschungsdesign meiner Studie nicht nur auf die Interviewmethode gestützt, sondern um Unterrichtsbeobachtungen ergänzt, so dass die Gelegenheit gegeben war, die in den Interviews gemachten Aussagen in tatsächlichen Unterrichtssituationen nachzuvollziehen.

Nachdem ich die grundsätzlichen Vor- und Nachteile der Methode Interview dargestellt habe, möchte ich im Folgenden darstellen, für welche Interviewform ich mich wieso bei der Durchführung dieser Studie entschieden habe. Friebertshäuser schreibt dazu: "Die Entscheidung für eine spezifische Interviewtechnik resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign, dazu gehört das Forschungs- oder Erkenntnisinteresse, die Zielgruppe, die befragt werden soll, sowie die methodische Anlage der Studie insgesamt." (Friebertshäuser 2003, S. 374) Die von mir geführten Interviews lassen sich der Kategorie der Experteninterviews zuordnen (vgl. Meuser/Nagel 2010, Abels/Behrens 2005), insbesondere vor dem Hintergrund, dass ich Interviews mit Schulleitern und Akteuren geführt habe, die Experten der Umsetzung individueller Förderung an ihren jeweiligen Schulen sind. Sie sind auch im Sinne von Meuser/Nagel als Experten zu verstehen; von ihnen werden diejenigen Personen als Experten verstanden, "die selbst Teil des Handlungsfeldes sind, das den Forschungsgegenstand ausmacht." (Meuser/Nagel 2005, S. 73) Die von mir interviewten Schulleiter und Lehrer haben somit in Bezug auf das Thema individuelle Förderung das professionelle und praktische Wissen, das zur Beantwortung der für diese Studie relevanten Forschungsfragen von Interesse war.

Meuser/Nagel stellen in diesem Zusammenhang zudem fest, dass im Unterschied zu vielen anderen Interviewformen, der Interviewte im Experteninterview nicht als "Gesamtperson den Gegenstand der Analyse" (Meuser/Nagel 2005, S. 72) ist, sondern stellvertretend vielmehr für einen institutionellen oder organisatorischen Zusammenhang stehen.

Doch nicht nur die Auswahl von Schulleitern und Lehrern als Experten der Durchführung individueller Förderung, sondern auch die wenig wissenschaftlich fundierte Forschung zum Thema hat Gründe für die Durchführung von Experteninterviews geliefert. So argumentiert Bogner: "In einer frühen Phase der (theoretisch) noch wenig vorstrukturierten und informationell wenig vernetzten Untersuchung ermöglicht das Experteninterview eine konkurrenzlos dichte Datengewinnung" (Bogner/Menz 2005, S. 7) Die Befragung von Schulleitern und Lehrern von Schulen, an deren Schulen durch die Verleihung des „Gütesiegels individuelle Förderung“ erwiesenermaßen individuelle Förderung umgesetzt wird, bot mir die Gelegenheit "praxisgesättigte[s] Expertenwissen, das know how derjenigen, die die Gesetzmäßigkeiten und Routinen, nach denen sich ein soziales System reproduziert, (...) aber auch die Erfahrung derjenigen, die Innovationen realisiert und konzipiert haben" zu erfassen (Meuser/Nagel 2003, S. 481).

Die Führung von Experteninterviews erfordert eine offene Gesprächsführung. Vor dem Hintergrund, dass die interviewten Personen zu theoretisch wenig vorstrukturierten Themen sprechen, ist diese offene Form der Interviewführung erforderlich. Nur so kann der Interviewer in der Gesprächssituation aufmerksam für unerwartete Wendungen sein und nur "durch diesen nicht eingeplanten Informationsgewinn [kann man] zu weiter- und tiefergehenden Erkenntnissen gelangen" (Lamnek 2005, S. 571). Trotz der grundsätzlichen Offenheit der Interviews unterstützen Meuser/Nagel die Erstellung eines Interviewleitfadens. Sie argumentieren "es ist gerade der Leitfaden, der die Offenheit des Interviewverlaufs gewährleistet. Durch die Arbeit am Leitfaden macht sich die Forscherin mit den anzusprechenden Themen vertraut, und bildet die Voraussetzung für eine "lockere, unbürokratische Führung des Interviews." (Meuser/Nagel 2005, S. 78) Auch mir diente die Vorbereitung des Interviewleitfadens mehr meiner eigenen Vorbereitung auf die Interviewsituation als der Durchführung eines standardisierten Interviews. In der jeweiligen Interviewsituation habe ich die forschungsrelevanten Themen daher auch nicht in einer zuvor erarbeiteten Reihenfolge gestellt, sondern der jeweiligen Gesprächssituation angepasst. Die Erarbeitung des Fragebogens und damit auch der verschiedenen, die Umsetzung individueller Förderung betreffenden Ebenen war jedoch eine gute Vorbereitung auf die Interviewdurchführung. Denn diese Vorarbeit hat zum einen eine intensive Vorab-Auseinandersetzung mit der Interviewsituation gewährleistet. Zum anderen wurde verhindert, wesentliche, forschungsrelevante Aspekte im Interview zu vergessen oder sich vor den Schulleitern und Lehrern in Bezug auf das Thema individuelle Förderung als inkompetent zu präsentieren (vgl. Meuser/Nagel 2005).

Um dem Interview einen offenen Charakter zu geben, wurde neben dem Leitfaden auch eine offene, erzählgenerierende Einstiegsfrage erarbeitet, welche nach dem Verständnis von individueller Förderung fragt. Diese Einstiegsfrage sollte es den Interviewpartnern zu Beginn des Gesprächs ermöglichen, ihr eigenes Relevanzsystem zum Thema individuelle Förderung darzustellen und dadurch eigene Schwerpunktsetzungen zu markieren. Nicht zuletzt sollte diese erzählgenerierende Einstiegsfrage als warm-up zum 'ins Thema kommen' dienen. Die Interviewten konnten somit zu Beginn des Interviews ihren eigenen Erzählrhythmus finden und sich auf die Interviewsituation einstellen, ohne unmittelbar mit einem ganzen Themenkatalog konfrontiert zu sein. An diese Eingangsfrage thematisch anknüpfend sollten Fragen folgen, die dem Interviewleitfaden angelehnt waren. Mit der offenen Abschlussfrage „Haben Sie noch Ergänzungen?“ sollte den Interviewpartnern Gelegenheit gegeben werden, nicht Gesagtes nachzutragen.

Grundsätzlich sollte dabei für die Interviewsituation gelten, dass die Reihenfolge der Fragen in der Interviewsituation unerheblich ist; wie bereits dargestellt, dienten die Stichpunkte auf dem Interviewleitfaden mehr als Gedächtnisstütze denn als einzuhaltender Fragenkatalog. Das Hauptkriterium meiner Interviewführung sollte daher sein, in jeder Situation offen für die Gesprächssituation und die individuelle Antwort der Gesprächspartner zu sein sowie neue Gesprächsthemen an die von den Interviewpartnern vorgegebenen Schwerpunktsetzungen anzuknüpfen; ganz wie Lamnek es fordert: Es muss gelingen, "den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit wie möglich offen zu halten" (Lamnek 2005, 21ff.) Der Leitfaden diente mir in diesem Zusammenhang als Verbindungsstück zwischen Offenheit und Strukturiertheit der Interviewsituation.

## **4.2. Forschungspraxis**

### **4.2.1. Fallauswahl und Feldzugang**

Durch die Erweiterung des Schulgesetzes ist der Aspekt der individuellen Förderung in Nordrhein-Westfalen in das Zentrum schulischer Arbeit aller Schulformen gleichermaßen gerückt. Bei der Fallauswahl für meine Studie habe ich jedoch nicht die ganze Bandbreite der in Nordrhein-Westfalen existierenden Schulformen berücksichtigt, sondern mich aus verschiedenen Gründen auf die Schulformen der Sekundarstufe I des Regelschulwesens fokussiert.

Grundsätzlich kann man das Schulsystem Nordrhein-Westfalens in Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II einteilen. Ein Grund für die Fokussierung auf die Sekundarstufe I liegt in den unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen der Schulstufen. So unterscheidet sich die Primarstufe von den Sekundarstufen I und II insbesondere durch die offenere Organisation des Unterrichts. Während in der Primarstufe ein Großteil des Unterrichts von den Klassenlehrerinnen und -lehrern abgedeckt wird, ist der Sekundarbereich von gegebenenfalls alle 45 Minuten wechselndem Fachunterricht bei verschiedenen Fachlehrerinnen und -lehrern gekennzeichnet. Die Umsetzung individueller Förderung wird durch diese strukturellen Vorgaben im Sekundarbereich erschwert, weswegen sich mir ein besonders interessantes Feld für meine Studie bot. Es stellte sich die Frage, wie individuelle Förderung praktisch umgesetzt werden kann, wenn die Lehrerinnen und Lehrer nicht den ganzen Tag mit einer Schülergruppe lernen und arbeiten, sondern eventuell alle 45 Minuten die Schülergruppe wechseln und sich auf neue Themen, Schülerjahrgänge und Unterrichtssituationen einstellen müssen. Kann es Lehrerinnen und Lehrer in dieser Situation, in der sie unter Umständen mehrere Klassen und Kurse pro Tag unterrichten, gelingen, jeden Schüler mit seinen individuellen Fähigkeiten, Begabungen und Problemen im Blick zu haben und individuell zu fördern?

Ein weiterer Grund für die Fokussierung auf die Sekundarstufe I war darüber hinaus, dass es zum Zeitpunkt meiner ersten Vorüberlegungen zum Dissertationsprojekt bereits eine Studie vom Deutschen Jugendinstitut zum Thema "Individuelle Förderung in ganztätig organisierten Schulformen im Primarbereich" (vgl. Kaufmann 2007) gab, in der die Umsetzung individueller Förderung im Primarstufenbereich thematisiert wurde.

Des Weiteren habe ich davon abgesehen, sowohl den Primarstufen- als auch den Sekundarstufenbereich zu untersuchen, weil ich Fälle wählen wollte, die über identische Klassenjahrgänge verfügen, um dadurch insbesondere für die Bereiche der Unterrichtsgestaltung und -organisation vergleichbare Ergebnisse bekommen zu können. Hierin liegt auch begründet, dass sich der Fokus der Studie nur auf die Sekundarstufe I und nicht auch auf die Sekundarstufe II richtet. Sowie es grundsätzliche Unterschiede in der Unterrichtsgestaltung zwischen Primar- und Sekundarbereich gibt, kann man auch noch einmal zwischen der Organisation des Unterrichts im Sekundarstufenbereich I und II unterscheiden. Zwar gilt in beiden Bereichen das Fachlehrerprinzip, in der Sekundarstufe I werden die Schülerinnen und Schüler im Regelfall jedoch im Klassenverband unterrichtet<sup>25</sup>,

---

<sup>25</sup> Die Gesamtschule stellt hierbei für die Schulformen der Sek I eine Besonderheit dar. In dieser Schulform werden die Schülerinnen und Schüler bereits ab Klasse 7 in so genannten Grund- und Erweiterungskursen in den

wohingegen in der Sekundarstufe II aller Schulformen durchgängig nach dem Kurswahlprinzip unterrichtet wird. Zudem ist die Sekundarstufe II mit ihren Jahrgängen 11 bis 13 innerhalb des Regelschulsystems nur an den Schulformen Gesamtschule und Gymnasium vorhanden. Ich habe beide Schulformen in meine Fallauswahl aufgenommen, in den Interviews jedoch nur den Sekundarstufen I-Bereich fokussiert.

Nicht zuletzt habe ich beschlossen, lediglich Schulen der Sekundarstufe I des Regelschulsystems zu berücksichtigen, da an Sonder- und Förderschulen unter anderen Bedingungen gearbeitet wird als an Schulen des Regelschulsystems. Eine individuelle Förderung ist hier allein schon durch die besondere Schülerklientel notwendig, was sich in verschiedenen Aspekten wie zum Beispiel erhöhter personeller oder räumlicher Ressourcen widerspiegelt. Aufgrund dieser unterschiedlichen, grundlegenden Bedingungen in der Ausstattung der Schulen und ihre Unterrichtsorganisation habe ich daher von einem Vergleich der Schulen der Sekundarstufe I und Sonder- und Förderschulen abgesehen und mich auf die vier verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen fokussiert.

Ich habe mich ebenfalls ganz bewusst dafür entschieden, jeweils stellvertretend eine Schule für diese vier verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I darzustellen, anstatt die Studie auf mehrere Schulen nur eines Schultyps zu fokussieren. Zum einen sollte durch die Darstellung aller in der nordrhein-westfälischen Sekundarstufe I vertretenden Schulformen die maximale Kontrastierung der Fälle erreicht werden (vgl. Brüsemeister 2008). Zum anderen haben aktuelle Schulleistungsvergleichsstudien (vgl. Baumert 2001) gezeigt, dass nicht allein die Schulform, sondern die jeweilige inhaltliche und methodische Unterrichtsumsetzung erfolgreiche Bildungsverläufe beeinflusst. Es kommt mit anderen Worten gesagt nicht nur darauf an, welche Schulform der Schüler besucht, sondern auch, wie der Unterricht an dieser Schule gestaltet wird. Da ich Schulen für meine Studie gewählt habe, die allesamt das "Gütesiegel Individuelle Förderung" erhalten haben, und da ich daher davon ausgehen konnte, dass an diesen Schulen eine auf das Konzept der individuellen Förderung ausgerichtete Unterrichtspraxis vorhanden ist, habe ich mich für die Berücksichtigung aller Schulformen der Sekundarstufe I entschieden. Hiervon versprach ich mir, nicht nur grundsätzliche, sondern auch schulformspezifische Aspekte bei der Umsetzung individueller Förderung herausarbeiten zu können. Denn auch wenn davon auszugehen ist, dass grundsätzliche konzeptionelle Merkmale, die zur Umsetzung individueller Förderung

---

Fächern Englisch (ab Klasse 7), Mathematik (ab Klasse 7), Deutsch (ab Klasse 8 oder 9), Physik oder Chemie (ab Klasse 9) nach dem Kursprinzip unterrichtet. Jeweils zu Beginn des Schuljahres ist bei entsprechender Leistung ein Wechsel zwischen den Grund- und Erweiterungskursen der einzelnen Schülerinnen und Schüler möglich.

notwendig sind, an allen Schulformen gleichermaßen zu beobachten sein werden, so habe ich doch angenommen, dass die Schwerpunktsetzung der individuellen Förderung an einer Hauptschule eine andere ist als an einem Gymnasium.

Die sich aus diesen Entscheidungen ergebene Fallauswahl – die Fokussierung auf je eine Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie ein Gymnasium – ist insbesondere für den Bereich der individuellen Förderung ein spannendes Untersuchungsfeld. Die altershomogenen Schülerinnen und Schüler werden nach der vierjährigen Primarstufe, in der sie alle gemeinsam im Klassenverband unterrichtet werden, nach Leistungskriterien in die nach Schulleistung und -abschluss differenzierten Schulformen der Sekundarstufe I verteilt. Auf den ersten Blick gehen also die schlechtesten Schüler auf die Hauptschule, die besten auf das Gymnasium. Unter diesen leistungshomogenen Bedingungen wäre eine individuelle Förderung optimal durchzuführen. Ich benutze an dieser Stelle jedoch ganz bewusst den Konjunktiv. Denn wie zum Beispiel die PISA-Studie gezeigt hat, gibt es auch innerhalb der Schulformen eine große Varianz der Schülerleistungen; die besten Hauptschüler könnten das Gymnasium besuchen, die schlechtesten Gymnasiasten könnten auf der Schulform Hauptschule besser gefördert werden (vgl. Baumert 2001). Wie auch die LAU-Studie<sup>26</sup> gezeigt hat, wird nach der vierten Klasse nicht nur aufgrund von Leistungsaspekten selektiert, sondern auch aufgrund von sozialen Kriterien (vgl. Lehmann et al. 1997). Diese Problematik soll an dieser Stelle nur kurz angerissen werden, um zu zeigen, dass gerade das gegliederte Schulsystem der Sekundarstufe I bei der Umsetzung individueller Förderung nicht etwa vor kleineren, sondern größeren Herausforderungen steht<sup>27</sup> als dies zum Beispiel in der Primarstufe der Fall ist. Die Klassen sind keineswegs leistungshomogen und zudem müssen strukturelle Rahmenbedingungen wie 45-minütiger Fachunterricht und das Fachlehrerprinzip bei der Umsetzung individueller Förderung berücksichtigt werden.

In Nordrhein-Westfalen gab es im Schuljahr 2007/2008, dem Jahr meiner Fallwahl, 2.123 Schulen mit einer Sekundarstufe I<sup>28</sup> (vgl. MSW.NRW 2006-2010d). Für meine qualitative Interviewstudie war ich auf der Suche nach Schulen, die bereits erste Erfahrungen mit der Umsetzung individueller Förderung im Unterricht gemacht hatten. Ich war insbesondere deswegen an best-practice-Schulen interessiert, dass an diesen Schulen die Ergebnisse der Interviews reichhaltiger ausfallen würden als an Schulen, an denen die individuelle Förderung noch nicht ins Zentrum ihrer schulischen Arbeit gerückt ist. Darüber hinaus habe ich mir von

---

<sup>26</sup> Lern-Ausgangslagen-Untersuchung

<sup>27</sup> Die Gesamtschule nimmt hierbei insbesondere durch das binnendifferenzierende Kurssystem ab Klasse 7 eine Sonderstellung ein

<sup>28</sup> Darunter 718 Hauptschulen, 557 Realschulen, 630 Gymnasien und 218 Gesamtschulen

Schulen, die mit der Thematik vertraut sind, versprochen, dass sie die bereits angesprochene "babylonische Begriffsverwirrung" um individuelle Förderung besser auflösen können als Schulen, die das Thema selbst noch nicht durchdrungen haben. Die Initiative, auf die ich bei diesen Vorüberlegungen gestoßen bin, war die Ausschreibung des nordrhein-westfälischen Schulministeriums für das "Gütesiegel Individuelle Förderung".

Das "Gütesiegel Individuelle Förderung" wurde vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen erstmalig im Herbst 2006 mit dem Ziel vergeben, "eine gute Praxis individueller Förderung an Schulen zu erfassen, zu systematisieren und zu vernetzen." (MSW.NRW 2008, S. 10)

Grundlage für die Ausschreibung war das vom Schulministerium ausgegebene Rahmenkonzept Individuelle Förderung, in welchem "die schulische Praxis über Handlungsfelder und Zielbereiche der individuellen Förderung [systematisiert] und (...) grundlegende Merkmale der Arbeitsweisen individueller Förderung [benannt werden]" (MSW.NRW 2006-2010c). Für das Gütesiegel können sich seit dem Jahr 2006 Schulen aller Schulformen zweimal im Jahr online und eigeninitiativ beim nordrhein-westfälischen Schulministerium bewerben – einzige Bedingung ist, dass die Schulen individuelle Förderung bereits zu einem Schwerpunkt ihrer Arbeit gemacht haben. Auf Grundlage dieser Onlinebewerbung wird entschieden, welche Schulen die zweite Auswahlrunde erreichen und im Rahmen dessen von einer Jury besucht werden; diese Jury wiederum schlägt dem nordrhein-westfälischen Schulministerium Schulen für die Vergabe des Gütesiegels vor. Das Gütesiegel wird dann jeweils für die Dauer von drei Jahren vergeben. Im ersten Jahr der Initiative, im Jahr 2007, wurde insgesamt 91 Schulen das Gütesiegel verliehen; im Frühjahr 2010 trugen es 314 Schulen aller Schulformen in ganz Nordrhein-Westfalen (vgl. MSW.NRW 2006-2010b).

Für mich stellte die Ausschreibung und Vergabe des "Gütesiegels Individuelle Förderung" einen Glücksfall dar, da ich damit den Zugang zu Schulen bekam, denen von einer unabhängigen Jury Erfahrungen bei der Umsetzung individueller Förderung bescheinigt worden waren. Zum Zeitpunkt meines Feldzugangs waren bereits 92 Schulen mit dem Gütesiegel ausgezeichnet; alle waren auf einer virtuellen Landkarte auf der Homepage des nordrhein-westfälischen Schulministeriums eingezeichnet. Ich habe mir vier Schulen, jeweils eine pro Schulform ausgesucht, die über ganz Nordrhein-Westfalen verteilt gewesen sind und dabei auf eine Mischung von städtischen und ländlichen, sowie sozialschwachen und sozialstarken Regionen geachtet (vgl. Flick 2007, S. 260). Eine der Schulen war erst wenige Jahre zuvor gegründet worden, eine andere konnte auf eine jahrhundertalte Tradition

zurückblicken. Eine Schule war vergleichsweise klein, eine andere sehr groß. Allen Schulen war gemeinsam, dass sie das "Gütesiegel Individuelle Förderung" bekommen hatten.

Ich habe mich dazu entschieden, die Interviews mit dem jeweiligen Schulleiter der Schule sowie einem Lehrer durchzuführen, der sich an der Schule in besonderem Maße für die Umsetzung individueller Förderung verantwortlich zeigt, eventuell sogar eine Funktionsstelle zu diesem Bereich innehat. Durch die Führung von Interviews sowohl mit Schulleiter als auch Lehrer wollte ich zum einen insbesondere zwei Perspektiven auf die Durchführung individueller Förderung bekommen – durch das Schulleiterinterview eine stärker institutionell ausgerichtete und durch das Lehrerinterview eine praktisch orientierte. Zum anderen habe ich damit versucht, der Forderung von Merkens nachzukommen, dass bei der Durchführung von Interviews "in Organisationen (...) nicht alle Interviewten aus der gleichen Hierarchieebene kommen [sollten]." (Merkens 2007, S. 291)

Nachdem ich mir die jeweiligen Schulen mithilfe der Landkarte des "Gütesiegels Individuelle Förderung" ausgesucht hatte, folgte eine erste Kontaktaufnahme mit dem jeweiligen Leiter der Schule (vgl. Wolff 2007). Diese ist mehrfach per Email abgelaufen – in einem Fall habe ich den anstehenden Tag der offenen Tür zur persönlichen Kontaktaufnahme mit dem Schulleiter genutzt, in einem anderen Fall habe ich einen Schulleiter persönlich angerufen und sehr kurzfristig einen Interviewtermin vereinbart, da eine Schule, mit der ursprünglich bereits Termine vereinbart gewesen sind, die Interviewdurchführung kurz vorher wieder abgesagt hatte.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die angefragten Schulleiter offen für die Durchführung meiner Studie an ihrer Schule gewesen sind, Terminvereinbarungen in den von mir gewünschten Zeiträumen möglich gewesen sind und die Schulleiter sich als "gatekeeper" (Merkens 2007, S. 288) bewährt haben, da sie den Kontakt zum zu interviewenden Lehrer hergestellt und die Durchführung des Interviews dabei jeweils als positiv dargestellt haben.

Dieses meiner Studie positiv gegenüber stehende Verhalten der Interviewpartner wird auch von Bogner beschrieben: "So nimmt es kaum wunder, dass in den Erfahrungsberichten zur Kontaktaufnahme im Rahmen von Expertenbefragungen hohe Zustimmungsquoten, problemlose Zugänge und eine hohe Kooperativität seitens der Befragten das Bild prägen." (Bogner/Menz 2005, S. 9) Sowohl die Schulleiter und Lehrer als auch ich hatten ein gemeinsames, professionelles Interesse an dem Thema individuelle Förderung. Zum Zeitpunkt der Interviewanfragen gab es darüber hinaus kaum Studien zum Thema, so dass man vermuten kann, dass die angefragten Interviewpartner zum einen ein Interesse daran

hatten, diese Forschungslücke zu schließen und zum anderen daran ihre eigene Sicht auf das Thema zu präsentieren.

#### **4.2.2. Interviewdurchführung**

Wie bereits ausgeführt, waren leitfadengestützte Experteninterviews für meine Studie die zentrale Methode der Datenerhebung. Die Interviewdurchführung habe ich mit einer ein- bis zweitägigen Hospitation in den einzelnen Schulen verbunden. Die Datenerhebung lief im Idealfall so ab, dass ich zunächst das Interview mit dem Schulleiter<sup>29</sup> geführt habe, um daran anschließend sowohl einige Stunden des regulären Unterrichts, als auch Förderstunden zu besuchen. An diese Unterrichtsbesuche anschließend habe ich das Interview mit dem Lehrer, der an der jeweiligen Schule der Ansprechpartner für individuelle Förderung war, durchgeführt. An zwei Schulen war die Durchführung der Datenerhebung nach diesem Muster nicht möglich. Ich werde darauf bei den Fallbeschreibungen, die ich den Fallanalysen vorschreiben werde, jeweils eingehen.

Die Interviews wurden alle innerhalb von sechs Wochen im Frühjahr 2008 durchgeführt. In drei von vier Fällen konnte ich die zwei Interviews an ein oder zwei aufeinander folgenden Tagen durchführen. In einem Fall bin ich, aufgrund einer Erkrankung des Lehrers, mit dem das Interview vorgesehen war, zwei Wochen später noch einmal für das Lehrerinterview an die Schule zurückgekehrt. Es war mir wichtig, die Interviews alle in einem relativ kurzen Zeitraum hintereinander durchzuführen. Zum einen wollte ich damit vermeiden, dass eventuelle Gesetzeserweiterungen die rechtlichen Grundlagen oder konkrete Anweisung zur Umsetzung individueller Förderung die Fälle verzerren. Zum anderen habe ich mich bewusst dagegen entschieden, nach einem ersten Interview dieses zu transkribieren und zu analysieren und meine bereits gewonnen Forschungsergebnisse in die nächsten Interviews einzubauen. Ich habe mich stattdessen entschieden, möglichst ohne allzu großes Hintergrundwissen in die jeweiligen Interviewsituationen zu gehen, um offen für die Besonderheiten des jeweiligen Falls zu sein und mein Verständnis somit jeweils aktiv hinterfragen zu müssen. Natürlich habe ich auch durch die Interviewführung von Mal zu Mal mehr über das Thema individuelle Förderung gelernt, in der jeweiligen Interviewsituation habe ich dennoch versucht, dieses Wissen auszublenden und mich ganz auf das Gesagte meines Interviewpartners einzulassen.

Die Interviews mit den Schulleitern habe ich allesamt in den jeweiligen Schulleiterbüros durchgeführt. So einheitlich war die Raumwahl bei den Lehrern jedoch nicht. Ein Interview

---

<sup>29</sup> bzw. didaktische Leiterin in der Gesamtschule

wurde bei einem Lehrer zuhause, in seinem Garten durchgeführt – dieser Lehrer war an dem Tag krankheitsbedingt nicht zur Schule gekommen, wollte jedoch das Interview unbedingt durchführen. Die anderen drei Lehrerinterviews wurden in Räumen der jeweiligen Schulen durchgeführt; eines in einem Materialraum, eines in einem Lehrerbesprechungsraum und ein weiteres im Schulleiterbüro.

Zu Beginn der Interviews habe ich die Interviewpartner jeweils um die Erlaubnis gebeten, das Interview aufzeichnen zu dürfen; dies wurde in allen Fällen zugelassen. In jeder Gesprächssituation habe ich den Interviewpartnern zunächst etwas zu meinem universitären Hintergrund erzählt und mich dabei bewusst als ehemalige Lehramtsstudentin der Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften für die Sekundarstufe I und II vorgestellt. Zum einen habe ich dies getan, um den Interviewteilnehmern das Gefühl zu geben, dass ich ein professionelles Vorverständnis zum Thema habe und das Gesagte richtig einschätzen kann. Zum anderen wollte ich mich im Feld nicht als Doktorandin der Soziologie, sondern als ehemalige Lehramtsstudentin darstellen, um eventuellen Abneigungen gegenüber praxisfremden Forschern entgegen zu wirken. "So treffen – einer sehr idealisierten Vorstellung entsprechend – im Experteninterview zwei akademisch sozialisierte Gesprächspartner aufeinander, die sich im Rahmen einer (annähernd) symmetrischen Kommunikationsbeziehung austauschen." (Bogner/Menz 2005, S. 9) Mein Eindruck während der Interviews war, dass die Schulleiter und Lehrer ein großes Interesse hatten, sich ernsthaft zum Thema individuelle Förderung äußern; lediglich beim Interview mit dem Realschulleiter war dies nicht durchgehend der Fall. Ich werde auf die jeweilige Interviewsituation ebenfalls in den Fallbeschreibungen eingehen.

Nach der kurzen Vorstellung meiner eigenen Person habe ich den Interviewpartnern jeweils auch mitgeteilt, wie die Idee zu meiner Studie über individuelle Förderung entstanden ist, wieso ich ihre Schule für meine Interviews ausgesucht habe, wie lange das Interview dauern wird und in welche thematischen Abschnitte ich die Fragen eingeteilt habe. Die Abschnitte bezogen sich dabei jeweils auf die bereits vorgestellte Akteursebene von Lehrern und Schülern, die Mikroebene des Unterrichts, die Mesoebene der Schulleitung und des Lehrerkollegiums der jeweiligen Einzelschule sowie die Makroebene der vielfältigen Rahmenbedingungen.

Im Vorfeld der Interviews habe ich den bereits thematisierten Interviewleitfaden entwickelt, der neben der Einstiegsfrage "Was verstehen Sie unter individueller Förderung" Fragen enthielt, die sich auf die von mir im Kontext der zentralen Forschungsfrage erarbeiteten Ebenen bezogen. Hat der Interviewleitfaden mir insbesondere bei den ersten beiden Interviews als Strukturhilfe die Interviewführung erleichtert, so habe ich in den folgenden

Interviews zunehmend sicherer agieren und somit auch flexibler mit dem Interviewleitfaden umgehen können. Mehr und mehr hat dann mein Gesprächspartner den Verlauf des Interviews vorgegeben, der Leitfaden diente mir lediglich als Gedächtnisstütze dafür, welche Themen ich noch ansprechen wollte. Insgesamt kann man sagen, dass ich nur die Einstiegsfrage nach dem Verständnis individueller Förderung in allen Interviews in nahezu gleichem Wortlaut gestellt habe; alle anderen Fragen wurden dem Interviewverlauf in ihrer Formulierung und dem Fragezeitpunkt jeweils angepasst.

Nach jedem Interview habe ich ein kurzes Postskriptum angefertigt, in denen ich Notizen zum Datum, zum Interviewpartner, zur Atmosphäre während des Interviews, zu seinem Ablauf und zu möglichen Störungen sowie meinen eigenen, ersten Eindruck festgehalten habe (vgl. Corbin/Strauss 2008). Informationen aus diesem Postskriptum finden sich im Transkriptkopf der jeweiligen Interviews sowie in den Fallbeschreibungen.

#### **4.2.3. Transkription der Interviews**

Im Anschluss an die Durchführung aller Interviews wurde das Material transkribiert, das zuvor aufgezeichnete Tonmaterial wurde dazu schriftlich festgehalten und in Textmaterial umgewandelt. Bei dieser schriftlichen Fixierung kann es nur zu einer Reduktion des aus vielerlei Hinsicht komplexen Tonmaterials kommen. So stellt sich dem Transkribierenden die Frage, wie er zum Beispiel die verschiedenen Tempi des Materials, die unterschiedlichen Betonungen des Gesprochenen und die diversen Intonationen des Sprechers darstellen soll. So kann der Satz "was unter individueller Förderung verstanden werden soll, weiß ich auch nicht" gleichermaßen ironisch, verunsichert oder aber verärgert ausgesprochen werden. Dieser Vielfältigkeit der gesprochenen Sprache kann bei einer Übertragung in die Schriftsprache nicht ausreichend abgebildet getan werden. Der Forscher muss sich vielmehr darüber im Klaren sein, dass die Transkription die Vielschichtigkeit des Materials reduziert. Es ist daher wichtig, schon vor Beginn der Transkriptionsphase festzulegen, welche Merkmale der gesprochenen Sprache für die Analyse des Materials wichtig werden und daher bei der Transkription berücksichtigt werden müssen. Aufgrund dieser Schwierigkeiten gilt in der qualitativen Sozialforschung bereits die Transkription als der erste Schritt der Datenanalyse (vgl. Langer 2010).

Bereits zu Beginn meiner eigenen Transkriptionsphase war mir klar, dass eine Verschriftlichung der Interviews einzig nach Regeln des konventionellen Schriftsystems den bereits beschriebenen, vielfältigen Facetten des Materials nicht gerecht werden würde. Eine

Verschriftlichung des Materials auf dieser lediglich sehr oberflächlichen Basis hätte das Gesagte zu sehr auf die lediglich orthographische Ebene beschränkt. "Für die Verschriftlichung, die auch Transkription genannt wird, gibt es unterschiedliche Regeln, die vor allem vom Forschungsinteresse und vom Auswertungsansatz abhängen." (Schmidt 2003, S. 546) Ich habe mich bei der Aufstellung der für mein Forschungsprojekt relevanten Transkriptionsregeln an einer reduzierten Form des GAT-Systems orientiert, einem Transkriptionssystem, das insbesondere in der Konversationsanalyse Anwendung findet (vgl. Selting et al. 1998). Ich habe während der Transkription darauf geachtet, meinem Forschungsinteresse entsprechend, "das aufgezeichnete Rohmaterial nicht von scheinbar irrelevanten Bestandteilen zu reinigen, sondern in seinen Details zu bewahren, d.h. mit allen Stockungen, Versprechern, Pausen, Äußerungsüberlappungen, Dialektfärbungen etc." (Bergmann 1995, S. 216)

Am GAT-System orientierend, habe ich daher folgende Regeln für die Transkription meiner Interviews aufgestellt:

- Wörter, welche die Interviewteilnehmer besonders betont haben, habe ich in Teilen oder durchgängig groß geschrieben, um somit die Betonung zu markieren.
- Die von den Interviewteilnehmern gemachten Pausen habe ich ebenfalls im Transkript berücksichtigt. Kurze Pausen wurden mit (.) markiert, längere, unter einer Sekunde bleibende Pausen mit (..). Für alle Pausen, die länger als eine Sekunde waren, habe ich die Sekunden in Klammern angegeben.
- Die wenigen Textstellen, welche ich aus verschiedenen Gründen<sup>30</sup> nicht transkribiert habe, wurden mit (...) markiert.
- Nonverbales Verhalten, das für den Interviewverlauf relevant gewesen ist – wie zum Beispiel Lachen, tief Einatmen, mit den Fingern Trommeln – habe ich in runden Klammern im Transkript vermerkt, zum Beispiel (lacht).
- Anders als bei GAT habe ich, vor dem Hintergrund der besseren Lesbarkeit die Transkripte nach den grammatikalischen Regeln der Groß- und Kleinschreibung verfasst. Bei der Analyse des Materials sind aus dieser Schreibweise keinerlei Probleme entstanden.
- Abweichend vom GAT-System, habe ich die Interviewdialoge nicht turn-orientiert verschriftlicht, sondern im Fließtext dargestellt. Sollte der jeweils

---

<sup>30</sup> Es gibt zum Beispiel eine Textstelle, in der ich im Nachgespräch vom eigentlichen Forschungsthema abschweife. Diese Textstelle habe ich nicht transkribiert.

andere Gesprächspartner den Sprechfluss des Sprechers um nicht mehr als drei, vier Wörter unterbrochen haben, habe ich diese Einschübe im Transkript mit doppelten Schrägstrichen markiert, zum Beispiel //ah ja, ok\\. Diese Schreibweise diene ebenfalls der besseren Lesbarkeit.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass diese Transkriptionsregeln lediglich einen sehr reduzierten Ausschnitt der Gesprächsrealität wiedergeben. Für die von mir durchgeführte Analyse des Materials war die Feinheit der Transkripte jedoch ausreichend, denn wie die GAT-Autorengruppe schreibt: "Letztlich ist eine Transkription immer von den konkreten und sich gegebenenfalls verändernden Analyse- und Darstellungsinteressen abhängig." (Selting et al. 1998, S. 93)

### **4.3. Methoden der Datenauswertung**

Im Folgenden werde ich darstellen, mit welchen Methoden ich das erhobene Material meiner Studie ausgewertet habe und diese Methodenauswahl auch begründen (König/Bentler 2010). Die geführten Experteninterviews stellten sich im Nachhinein als ausreichende Erhebungsmethode zur Bearbeitung der Forschungsfragen heraus, weswegen die durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen und die mitgebrachten Schulprogramme lediglich als Hintergrundinformationen zum Verständnis der Einzelfälle gedient haben, jedoch nicht weiter analysiert wurden. Doch auch wenn sie in der Datenanalyse keine explizite Rolle spielen, sind insbesondere die Beobachtungen für ein besseres Verständnis und Visualisierung der Interviewaussagen sehr wichtig gewesen.

Die Auswertung des Interviewmaterials kann als zirkulärer Prozess beschrieben werden, innerhalb dessen immer wieder Entscheidungen zu Art, Umfang und Anwendung der Methode getroffen werden mussten (vgl. Flick 1995).

In einem ersten Analyseschritt habe ich die Interviewtranskripte im Sinne der grounded theory "offen codiert" (Strübing 2004, S. 21). Diese erste Codierung geschah auf Grundlage der bereits im theoretischen Modell der Arbeit identifizierten vier Ebenen. Vor der Interviewführung konnten diese Ebenen aufgrund der nicht sehr umfangreichen Forschungslage zum Thema jedoch lediglich schemenhaft erarbeitet werden. Die offene Codierung des Materials war daher sehr breit angelegt und hat das Ziel verfolgt, das Interviewmaterial aus möglichst vielen Perspektiven zu betrachten. Im Rahmen der ersten Codierungsphase konnten die bis dahin nur schemenhaften Ebenen des theoretischen Modells

individueller Förderung in der Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial konkretisiert und durch ein erstes Codierschema weiter ausdifferenziert werden.

Während dieser ersten Codierphase des Materials bekam ich jedoch mehr und mehr den Eindruck, die jeweiligen Interviewaussagen lediglich meinem eigenen Verständnis von individueller Förderung zuzuordnen und eventuelle Unstimmigkeiten im Material – oder aber auch Aspekte, die nicht mithilfe des von mir nach und nach erarbeiteten Codierungsschemas eingefangen werden konnten – zu übersehen. "Die Grundhaltung der Offenheit bezieht sich ebenso auf die Datenauswertung. Ergebnissen, die nicht ins erwartete Bild passen, muss besondere Aufmerksamkeit gelten." (Kunze 2004, S. 204) Dieser von Kunze geforderten Auswertungsmaxime wollte ich auch in meinen Analysen gerecht werden. Ich habe mich daher dazu entschlossen, in einem zweiten Auswertungsschritt die Einstiegspassagen der Interviews hermeneutisch, Sequenz für Sequenz, zu analysieren, um mich hierdurch tiefer auf den Text einlassen und seine eigenen Strukturen und Inhalte freilegen zu können. Die hermeneutische Analyse sollte dabei weitestgehend unabhängig von meinem eigenen Verständnis von individueller Förderung geschehen. Für diesen Analyseschritt boten sich insbesondere die jeweilige Einstiegspassage der Interviews an, da den Interviewpartnern an dieser Stelle eine offene Einstiegsfrage gestellt worden war, auf die sie mit ihren eigenen, inhaltlichen Schwerpunktsetzung antworten konnten.

Mithilfe des tieferen Textverständnisses, das durch die hermeneutische Analyse erlangt werden konnte, konnte das bereits im ersten Analyseschritt erarbeitete Codierschema in einem weiteren Arbeitsprozess überarbeitet und verfeinert werden. So ist beispielsweise der Aspekt "Region" erst nach der hermeneutischen Analyse der Einstiegspassagen als wichtig für die Umsetzung individueller Förderung identifiziert worden. Die sich an die hermeneutische Analyse anschließende, erneute Codierung des Materials wurde dann bis zum Stadium der theoretischen Sättigung durchgeführt; dem Punkt, an dem "die weitere Auswertung keine neuen Eigenschaften der Kategorie mehr erbringt und auch zu keiner Verfeinerung des Wissens um diese Kategorie mehr beiträgt." (Strübing 2004, S. 32f.)

Den Abschluss meiner Datenauswertung bildete ein Fallvergleich, in dem ich sowohl die hermeneutischen als auch vergleichenden Analysen nach dem grounded theory-Verfahren miteinander verglichen habe, um fallbezogene und -übergreifende, und wenn möglich auch schulformspezifische und -übergreifende Ergebnisse herauszuarbeiten. Ich werde auf die einzelnen von mir durchgeführten Analyseschritte im Folgenden detailliert eingehen (vgl. Flick 1995).

### **4.3.1 Offene Codierung**

Wie bereits beschrieben, erfolgte der erste meiner Auswertungsschritte als offene Codierung des Materials, wie es das grounded theory Verfahren vorschlägt. Die Transkripte der Interviews wurden dazu Zeile für Zeile durchgearbeitet; neue Codes wurden entwickelt, im weiteren Codierprozess überarbeitet, verworfen und/oder präzisiert (vgl. Strübing 2004).

Die Codierung des Materials erfolgte mithilfe des Programms ATLAS.ti. Ich das Programm dabei als "Werkzeug zur qualitativen Datenanalyse" (vgl. Schütte 2007) eingesetzt, um insbesondere den Überblick über die große Datenmenge meiner Interviewstudie zu behalten. Mit Hilfe von Computersoftware können generell "Aufgaben des Datenmanagements, der Datenorganisation, des Wiederfindes und Verknüpfen von Textpassagen leicht und effektiv vorgenommen werden (vgl. Kuckartz 2003, S. 584). Mit dem Programm ATLAS.ti können "textuelle, graphische und Audiodateien qualitativ analysiert, interpretiert sortiert und verwaltet" werden" (Schütte 2007, S. 58). Bei allen Möglichkeiten, die das Programm zur Datenanalyse bieten, habe ich lediglich diejenigen Funktionen genutzt, die für mein Auswertungsvorgehen Ziel führend gewesen sind. Die Entscheidung für das Programm ATLAS.ti erfolgte dabei aus keinerlei spezifischen Gründen, auch zum Beispiel das Programm MAXQDA hätte meinem Forschungsinteresse Genüge getan. Entscheidend ist an dieser Stelle lediglich, dass ich die grounded-theory orientierte Analyse meiner Interviews computergestützt durchgeführt habe.

Im Rahmen des ersten Auswertungsschritts habe ich zunächst einmal alle Interviewtranskripte mithilfe von ATLAS.ti offen codiert. Unter dem Auswertungsschritts des Codierens versteht Gläser, dass "Textstellen, die zu einem für die Untersuchung relevanten Thema Informationen enthalten, mit einem Kode markiert [werden]. Die Codes können entweder theoretischen Vorüberlegungen entstammen oder beim Lesen der Texte entwickelt werden" (Gläser/Laudel 2006, S. 43, vgl. auch Kuckartz 2003, S. 588). Im Fall des ersten Codierungsvorgangs wurden die im theoretischen Modell schematisch erarbeiteten Ebenen individueller Förderung sowie die vielfältigen, induktiv aus dem Material entwickelten Codes berücksichtigt.

### **4.3.2 Hermeneutische Analyse**

Wie ich bereits dargestellt habe, hat die erste Codierung des Materials bei mir selbst den Eindruck erweckt, nur diejenigen Aspekte des Materials zu erkennen, die ich im theoretischen Modell bereits ausgearbeitet hatte und somit im Material geradezu auch erwartete. Wie

Steinke jedoch ausführt, sollten "Erhebungs- und Auswertungsverfahren (...) so gestaltet werden, dass Überraschungen, d.h. Irritationen des Vorverständnisses des Forschers, möglich sind." (Steinke 2007, S. 327) Ich habe mich daher dazu entschlossen, eine in die Tiefenstruktur gehende Analyse der Einstiegsphase der Interviews durchzuführen. In dieser Phase mussten die Interviewpartner auf die offene Einstiegsfrage antworten und konnten dabei ihre individuellen, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen machen. Diese Interviewpassage erschien mir besonders dazu geeignet, in einer tiefer gehenden Analyse diejenigen Aspekte der Interviews herauszuarbeiten, die über erwartete Inhalte hinausgehen. Denn, wie auch Kvale feststellt: "Qualitative research starts from the idea that methods and theories should be appropriate to what is studied. If the existing methods do not fit to a concrete issue or field, they are adapted or new methods or approaches are developed." (Kvale/Flick 2007, S. xi)

In der hermeneutischen Analyse fokussiere ich die jeweilige Einstiegsphase des Interviews, wobei ich generell unter Eingangs- und Einstiegsphase des Interviews unterscheide.

Unter Eingangsphase verstehe ich den absoluten Beginn des Interviews. Das Tonband wurde jeweils nicht erst mit der ersten Interviewleitfrage eingeschaltet, sondern wenn es möglich war, wurde auch das Vorgespräch aufgenommen. Dieses Vorgespräch wurde in den Transkriptionen ebenfalls berücksichtigt, da sich hierin oftmals wichtige Daten zur Schule und zum Interviewpartner befanden.

Unter Einstiegsphase verstehe ich den Abschnitt des Interviews, in dem auf die erste Frage des Interviewleitfadens "Was verstehen Sie unter individueller Förderung" geantwortet wird. In der Interviewsituation wurde die Frage dem individuellen Vorgespräch angepasst, so dass sie nicht immer dem hier dargestellten Wortlaut entspricht und sie in den Fallanalysen jeweils gemeinsam mit der Antwort zitiert wird. Dieses Vorgehen empfiehlt auch Froschauer: "Grundsätzlich sind daher die Beiträge aller beteiligten Personen zu analysieren, weshalb auch das Handeln von InterviewerInnen Gegenstand der Analyse ist." (Froschauer 2003, S. 143)

Wie bereits angedeutet, ist die Einstiegsphase für mich insofern ein wichtiger Teil des Interviews, als dass die Interviewpartner auf eine von mir jeweils offen formulierte Frage ihr Verständnis von individueller Förderung darstellen können, ohne dabei auf einen vorgegebenen Referenzrahmen eingehen zu müssen. Da es keine festgelegte Definition des Konzepts individueller Förderung gibt, sind die Frage nach dem Verständnis von individueller Förderung sowie die Analyse der darauf gegebenen Antwort von zentraler Bedeutung für meine Studie. Hieraus ergibt sich nicht nur ein erster Einblick davon, welches Verständnis vom jeweiligen Interviewpartner zum Konzept der individuellen Förderung dargestellt wird,

es können zugleich auch die ersten zentralen Motive dieses Interviews erarbeitet werden, die für die weitere Analyse des Interviews richtungweisend sein können. Von dieser Herangehensweise an das Material habe ich mir erhofft, nicht mit vorgefertigten Kategorien, die sich aus meinem Leitfaden, dem theoretischen Modell oder der Analyse der anderen Interviews ergeben haben, an das Material zu gehen, sondern die jeweils individuellen, Deutungsmuster des Textes freilegen zu können und somit einen vielschichtigen Zugang zum Material zu bekommen.

Bei einer hermeneutischen Analyse soll die Tiefenstruktur des Textes aufgedeckt werden, die Analyse soll dabei eng am Text angelegt und intersubjektiv nachvollziehbar sein. Ich habe hierzu die Einstiegspassagen in Sequenzen unterteilt, wobei die Sequenzen anhand von Bedeutungseinheiten gebildet wurden. Anschließend wurde "der Text wird Zug um Zug, Satz für Satz, Bedeutungseinheit für Bedeutungseinheit, interpretiert, ohne dass Sequenzen, die später (...) 'auftauchen' herangezogen werden" (Garz 2010, S. 256). Der Entstehungsprozess des Textes und "die natürlich[e] Struktur der Daten" (Flick 1990, S. 250) konnte somit nachvollzogen werden.

Die Analyse fokussierte dabei nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern auch die Ebenen Syntax, Semantik und Interaktion. Vor diesem Hintergrund ist nicht nur wichtig, was der Interviewte antwortet, sondern auch wie er antwortet. So werden für die Ebene der Syntax beispielsweise Satzabbrüche oder Pausen in einen Zusammenhang mit dem Gesagten gebracht. "Pausen (...) sind bei diesem Interpretationsverfahren keineswegs Leerstellen oder bedeutungslos, sondern ein wesentliches Strukturierungselement einer Aussage." (Froschauer 2003, S. 126) Auf der Ebene der Semantik werden Aspekte wie die vom Interviewer verwendete (und eventuell im Laufe der Passage wechselnde) Pronomen sowie Metaphern berücksichtigt und auf der Ebene der Interaktion all diejenigen Aspekte der Kommunikation zwischen Interviewten und mir, die über das Gesprochene Wort hinaus gehen, wie beispielsweise paralleles Handeln im Interview, in die Analyse mit einbezogen. Bei diesem Vorgehen konnten durch das so erreichte vertiefte Textverständnis im Weiteren als "zentrale Motive" bezeichnete Deutungsmuster der jeweiligen Einstiegspassagen herausgearbeitet werden. "Zentrale Motive" können dabei durch wiederholt auftauchende Argumentationsstrukturen, Metaphern oder Inhalte sichtbar werden und charakterisieren damit zentrale Aspekte der jeweiligen Passagen.

Bei der hermeneutischen Analyse ist es wichtig, die verschiedenen Lesarten des Materials immer wieder zu hinterfragen und gegeneinander abzuwägen. Ich habe daher darauf geachtet, eine solch hinterfragende Haltung einzunehmen und nicht die erstbeste Lesart als die einzig mögliche wahrzunehmen, sondern weitere Lesarten des Textes herauszuarbeiten. Froschauer

formuliert hierzu die Maxime: "Wer einen Text verstehen will, muß bereit sein, zuzuhören und sich der eigenen Voreingenommenheit gegenüber dem Inhalt zu stellen. In der Analyse distanziert man sich jedoch vom eigenen Vorverständnis und tut methodisch so, als würde man nichts verstehen, weil man nur so latente Sinnstrukturen erkennen kann." (Froschauer 2003, S. 83f.) Sehr hilfreich bei diesem Vorgehen war die Kooperation in einer Analysegruppe<sup>31</sup>. Durch die gemeinsame Arbeit am Text konnte der Analyse-Output gesteigert werden, da die jeweils subjektiven Lesarten hinterfragt wurden und somit die Aussagekraft der Analyseergebnisse erhöht werden konnte. Die Interdisziplinarität der Gruppe habe ich dabei als Vorteil empfunden, denn die anderen Mitglieder haben oftmals durch ihr geringes Hintergrundwissen zum Thema individuelle Förderung Aspekte im Text entdeckt, die für mich selbst als diejenige, die sich so intensiv mit dem Material beschäftigt hatte, nicht sichtbar geworden sind.

Die Analysegruppe traf sich zwischen November 2008 und Januar 2010 regelmäßig einmal pro Woche; da wir in verschiedenen Städten leben, haben wir unsere Datensitzungen meistens mithilfe des Programms skype<sup>32</sup> durchgeführt, ab und zu haben wir uns auch zu ganzen Analysewochenenden persönlich getroffen. Die Dauer der Datensitzungen über skype lag in der Regel bei etwa zwei Stunden. Die zu analysierenden Interviewpassagen wurden jeweils im Wechsel von einem der Gruppenmitglieder eingereicht, waren jeweils schon vor den gemeinsamen Arbeitsphasen individuell erarbeitet worden und wurden dann in der Gruppe noch einmal Sequenzweise erarbeitet und diskutiert.

Die Arbeit in der Analysegruppe hat dabei geholfen, das Interviewmaterial mit einer hinterfragenden Haltung zu erarbeiten. Insbesondere die Verlangsamung des Analysetempos aber auch die wiederkehrende Kontrollfrage "Wo steht das im Text?" war dabei sehr hilfreich.

Im Anschluss an die gemeinsame Gruppenanalyse habe ich jeweils ein Memo zu den Ergebnissen der hermeneutischen Analyse verfasst. Bei der hermeneutischen Analyse hat der Text an sich den Vorgang und die Ergebnisse der Analyse vorgeben, so dass vielfach Aspekte herausgearbeitet wurden, die keine unmittelbare Relevanz für die Forschungsfrage dieser Studie hatten. In der Ergebnisdarstellung dieser Arbeit wurden dann nur diejenigen Ergebnisse der Analyse dargestellt, die für die Fragestellung von Interesse sind.

Anhand dieser vertieften Analyse der Einstiegspassagen konnten grundlegende Strukturen des Materials erarbeitet werden (vgl. Lamnek 2008), insbesondere die Herausarbeitung der

---

<sup>31</sup> Diese Analysegruppe hatte sich auf einem Methodenseminar kennengelernt und bestand aus einer Kulturwirtin, einem Geographen und mir als Sozialwissenschaftlerin

<sup>32</sup> Kostenlose Voice-on-IP Software, die Konferenzgespräche möglich gemacht hat

zentralen Motive stellte eine Erweiterung des im ersten Analyseschritt erarbeiteten Codierschemas dar. Durch die zentralen Motive konnten vielfach Aspekte herausgearbeitet werden, die zum einen das theoretische Modell dieser Arbeit ergänzen und zum anderen Hinweise auf grundsätzliche Strukturen des Materials geben.

#### 4.3.3. Selektive Codierung sowie Analyse nach dem grounded theory-Verfahren

Ein weiterer Analyseschritt diente zunächst der Überarbeitung bereits generierter Codes. Diese wurden in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der hermeneutischen Analyse als auch der im Laufe des Forschungsprozesses noch einmal konkretisierten Forschungsfragen verworfen, neu formuliert oder präzisiert. Daraufhin wurde das gesamte Interviewmaterial noch einmal selektiv kodiert und anschließend unter Bezugnahme der Forschungsfragen vergleichend nach dem Verfahren der grounded theory analysiert. Dabei wurden nur noch diejenigen Codes berücksichtigt, die das Forschungsinteresse dieser Studie erfassen (Brüsemeyer 2008).

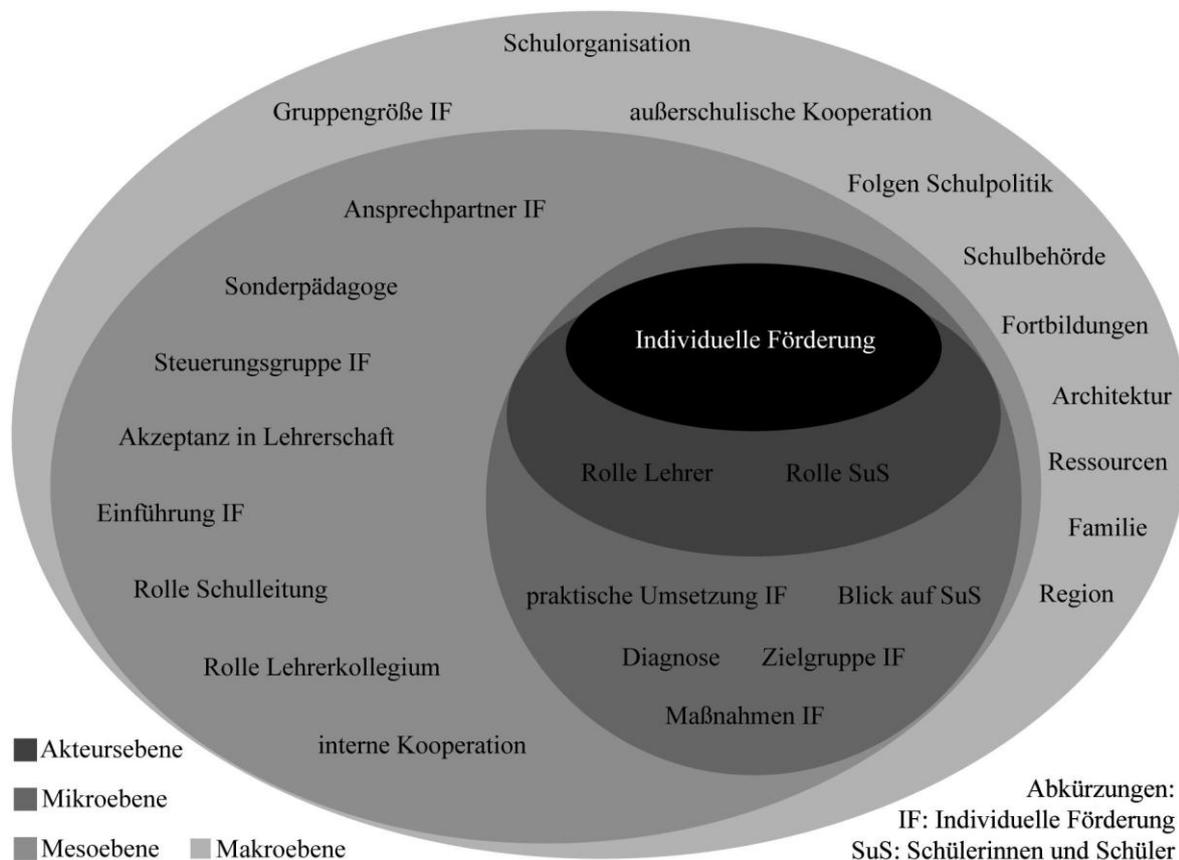


Abbildung II: Modell individueller Förderung mit Codierschema

Abbildung II soll das daraus entstandene Codierschema darstellen, ich werde die einzelnen Codes darüber hinaus im Weiteren einzeln erläutern.

Auf der **Akteursebene** wurden die Codes "**Rolle Lehrer**" und "**Rolle Schüler**" entwickelt, anhand derer im Material untersucht werden sollte, welche Rollenveränderungen die Interviewteilnehmer jeweils für Lehrer und Schüler bei der Umsetzung individueller Förderung beschreiben.

Auf der **Mikroebene** des Unterrichts wurden die Codes "**praktische Umsetzung IF**" und "**Maßnahmen IF**" entwickelt, anhand derer alle methodischen und unterrichtspraktischen Beschreibungen individueller Förderung zusammengefasst werden können. Des Weiteren wurde auf dieser Ebene die Codes "**Diagnose**", "**Zielgruppe IF**" und "**Blick auf SuS**" erarbeitet. Mit dem Code "Diagnose" wurden all diejenigen Aspekte codiert, welche zur Lernstandserhebung oder -entwicklung beitragen; mit dem Code "Zielgruppe IF" wurde festgehalten, ob alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schule individuell gefördert werden, oder nur bestimmte Jahrgänge oder Schülergruppen. Nicht zuletzt sollte mit dem Code "Blick auf SuS" festgehalten werden, ob die Schulleiter und Lehrer beschreiben, dass die Umsetzung individueller Förderung ein verändertes Handeln, eine veränderte Haltung, einen neuen Blick auf die Schülerinnen und Schüler erfordert.

Für die **Mesoebene** der Einzelschule wurden zum einen Codes wie "**Ansprechpartner IF**", "**Sonderpädagoge**" und "**Steuerungsgruppe IF**" entwickelt. Mithilfe dieser Codes sollte untersucht werden können, ob es an der jeweiligen Schule Personen(gruppen) gibt, die in besonderem Maße für die Umsetzung individueller Förderung verantwortlich sind. Des Weiteren wurden die Codes "**Rolle Schulleitung**" und "**Rolle Lehrerkollegium**" erhoben, um erarbeiten zu können, inwiefern diese beiden Personengruppen zur Umsetzung individueller Förderung von den Interviewpartnern als wichtig beschrieben werden. Darüber hinaus sollte mithilfe des Codes "interne Kooperation" untersucht werden, inwiefern es schulintern Kooperationen zwischen Schulleiter und Lehrerkollegium oder innerhalb des Lehrerkollegiums gibt, welche die Umsetzung individueller Förderung unterstützen. Nicht zuletzt wurden auch die Codes "**Einführung IF**", sowie "**Akzeptanz in Lehrerschaft**" erhoben, um zum einen den Zeitpunkt der erstmaligen Umsetzung individueller Förderung an der jeweiligen Schule festzustellen, als auch, inwiefern die Umsetzung individueller Förderung damals und aktuell an dieser Schule im Lehrerkollegium akzeptiert und durchgeführt wird.

Auf der **Makroebene** der Rahmenbedingungen wurden einige Codes entwickelt, die der Mikro- oder Mesoebene des Modells sowie der Makroebene gleichermaßen zuzuordnen sind.

Darunter fällt beispielsweise der Code "**Gruppengröße IF**", anhand dessen untersucht werden sollte, wie viele Schülerinnen und Schüler in einer Klasse bzw. Kurs sind, in der/dem individuell gefördert werden soll. Diese Rahmenbedingungen werden auf der Makroebene durch Vorgaben des Ministeriums geregelt und auf der Mesoebene der Einzelschule und der Mikroebene des Unterrichts umgesetzt.

Gleiches gilt für die Codes "**Architektur**", "**Ressourcen**", "**Schulorganisation**" und "**Fortbildungen**". Mithilfe des Codes "Architektur" soll erarbeitet werden können, welche räumlichen Möglichkeiten der jeweiligen Schule zur Umsetzung individueller Förderung zur Verfügung stehen, mit dem Code "Ressourcen" sollen die personelle, materielle und finanzielle Ressourcen beleuchtet werden. Mit dem Code "Schulorganisation" soll untersucht werden, welche organisationalen Aspekte der jeweiligen Schule die Umsetzung individueller Förderung unterstützen; zu nennen sei hier beispielsweise das Aufbrechen des in der Sekundarstufe I traditionellen 45-Minuten-Unterrichts-Takts. Nicht zuletzt soll anhand des Codes "Fortbildungen" einerseits analysiert werden, welches Fortbildungsangebot im Bereich individuelle Förderung besteht an der jeweiligen Schule und andererseits soll der Fortbildungsbedarf der einzelnen Lehrer(kollegien) festgestellt werden.

Mithilfe der Codes "**Außerschulische Kooperationen**" und "**Schulbehörde**" sollen Unterstützungsmaßnahmen der Umsetzung individueller Förderung untersucht werden. So sind unter dem Code "außerschulische Kooperationen" auf der einen Seite diejenigen Kooperationen zu verstehen, welche die Schule selbständig mit anderen Schulen, Institutionen oder Personen eingegangen sind, um die Umsetzung individueller Förderung an ihrer jeweiligen Schule zu unterstützen. Unter dem Code "Schulbehörde" sind andererseits all diejenigen Maßnahmen zu verstehen, welche die Schulbehörde des jeweiligen Regierungsbezirks als auch das Schulministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen einsetzen, um die Umsetzung individueller Förderung zu fördern. Mit dem Code "Folgen Schulpolitik" sollen dabei explizit diejenigen Aspekte erhoben werden, welche die Erweiterung des Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung an der jeweiligen Schule hatte.

Nicht zuletzt sind auf der Makroebene auch die Codes "**Familie**" und "**Region**" verankert, mithilfe derer erarbeitet werden soll, welchen Einfluss zum einen der familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und auch die Mitarbeit der Eltern im Schulalltag und zum anderen der regionale Standort der Schule auf die Umsetzung individueller Förderung hat.

Mithilfe dieses Codierschemas wurde das gesamte Interviewmaterial Code für Code analysiert, zunächst fallbezogen und dann im Fallvergleich. "Auf dieser Grundlage können

Analysen vorgenommen werden, die z.B. alle Textstellen zu einem bestimmten Kode vergleichend betrachten oder nach dem gemeinsamen Auftreten von bestimmten Themen im Text suchen." (Gläser/Laudel 2006, S. 43) Das Codeschema wurde im Rahmen dieser Analyse dabei weiterhin umbenannt, präzisiert, verworfen und differenziert, so dass der Analyseprozess insgesamt gekennzeichnet war von mehrfachen Runden der Codierung und Analyse.

Die Fallbeschreibungen sowie die hermeneutische Analyse und die Analyse nach dem grounded theory-Verfahren bildeten die Grundlage der Fallanalysen, wobei ich jeweils die Schule und nicht die befragten Schulleiter und Lehrer als den darzustellenden Fall angesehen habe. Im Rahmen dieser Fallanalysen wurde die jeweilige Schule kurz vorgestellt und daran anschließend zunächst die hermeneutische Analyse der Einstiegspassage des Schulleiterinterview, dann die hermeneutische Analyse der Einstiegspassage des Lehrerinterviews sowie die vergleichende Analyse nach dem grounded theory-Verfahren für beide Interviews durchgeführt habe.

#### **4.3.4. Fallvergleich**

Den vier Einzelfallanalysen wurde ein Fallvergleich angeschlossen. In dieser vergleichenden Analyse des Materials habe ich die von Flick vorgestellte Möglichkeit gewählt, den Fallvergleich als Verbindung mehrerer Fallanalysen durchzuführen, wobei die Fallanalysen "zunächst als solche durchgeführt werden und dann komparativ und kontrastierend gegenübergestellt werden" (Flick 2007, S. 254). Die Fallvergleiche sind dabei nach dem gleichen Muster aufgebaut, wie die Einzelanalysen. Zunächst sollen die zentralen Motive, die anhand der hermeneutischen Analyse ausgearbeitet worden sind, miteinander verglichen werden, um daran anschließend die Ergebnisse der Analyse nach dem grounded theory-Verfahren im Vergleich darzustellen. Insbesondere für die vergleichende Analyse nach dem grounded theory-Verfahren ist das Programm ATLAS.ti noch einmal hilfreich gewesen, da es hiermit möglich war, die Interviews für interessante Codes nach Personengruppen oder Schulen zu filtern. So konnten beispielsweise Textstellen zur Aussage der Schulleiter und Lehrer zum Code "Akzeptanz in Lehrerschaft" getrennt voneinander analysiert werden.

Der Fallvergleich wurde mit dem Ziel durchgeführt, die fallspezifischen, aber auch - übergreifenden Ergebnisse zur Umsetzung individueller Förderung noch einmal pointiert darzustellen. Dabei steht einerseits "die Frage im Raum, wie authentisch der einzelne Fall abgebildet und dargestellt wurde, andererseits die Frage, inwieweit damit auch über diesen

Fall hinaus verallgemeinerbare und doch darin begründete Strukturen gewonnen wurden" (Flick 1995, S. 168). Ich werde diesen Aspekt im Rahmen des Fallvergleichs noch einmal aufgreifen und darstellen, welche Ergebnisse verallgemeinerbar sind, und über welche Ergebnisse lediglich fallspezifische Aussagen gemacht werden können.

## **5. Darstellung der empirischen Ergebnisse**

### **5.1. Fallanalyse Hauptschule**

Die im Rahmen dieser Studie untersuchte Hauptschule wurde im Zusammenhang der Volksschulreform des Jahres 1968 gegründet und im Laufe der folgenden Jahre unter anderem durch Schulzusammenlegungen erweitert und umstrukturiert. Seit dem Jahr 2006 ist diese zweizügige Schule eine Ganztaghauptschule. Sie liegt in einer Großstadt im Ballungskern Ruhrgebiet, der Stadtteil der Schule nimmt an dem Programm "Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf"<sup>33</sup> teil. Zum Zeitpunkt meines Besuchs hatte die Schule etwa 300 Schülerinnen und Schüler; 10 Lehrer, 17 Lehrerinnen und ein Sozialpädagoge arbeiteten dort.

Die Schule hat das "Gütesiegel Individuelle Förderung" im Oktober 2007 erhalten. In der Würdigung für dieses Gütesiegel wird zum einen hervorgehoben, dass an dieser Schule intensive, persönliche Kontakte mit Schülern und ihren Familien gepflegt werden und dass zum anderen, die Entwicklung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler durch Absprachen mit der abgebenden Schule und durch darauf aufbauenden Förderlernpläne individuell verfolgt wird. (vgl. MSW.NRW 2006-2010b)

#### **5.1.1. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Schulleiterinterview Hauptschule**

Das erste Interview an dieser Schule wurde mit der Schulleiterin geführt. Mit ihr hatten auch im Vorfeld der Erstkontakt sowie die Terminabsprachen stattgefunden. Die Schulleiterin war von Anfang an sehr interessiert an meinem Besuch und dem Interview und hat diesen auch im Kollegium angekündigt. Während des Besuchs hat sie sich viel Zeit für mich genommen, mir das gesamte Schulgelände gezeigt und mich auch im Lehrerkollegium vorgestellt. Das Interview an sich fand in angenehmer Atmosphäre im Schulleitungsbüro statt und wurde zweimal kurz unterbrochen.

Da ich den Einstiegspassagen des Interviews eine besondere Bedeutung zuschreibe, gebe ich sie zu Beginn jeder Einzelfallanalyse komplett wieder. Für das Interview mit der Hauptschulleiterin habe ich die Zeilen 119–136 als Einstiegspassage definiert.

---

<sup>33</sup> Dieses Programm der NRW-Landesregierung wurde 1993 ins Leben gerufen, um strukturell schwache Stadtteile als Wohn-, Arbeits- und Lebensraum zu stabilisieren. (Quelle: [www.soziale-stadt.nrw.de](http://www.soziale-stadt.nrw.de))

<sup>34</sup>Interviewerin: (...) aber WAS ist denn eigentlich genau individuelle Förderung? Was verstehen Sie unter individueller Förderung?

Schulleiterin: Das lässt sich glaube ich in einer Definition oder in irgend so nem Satz gar nicht sagen //hm\\, sondern wir haben versucht, das im Kollegium erstmal, bevor wir uns auch beworben haben, klar zu kriegen und das ist dann nachher so ne Seite geworden mit so Unteraspekten //hm\\ ähm, das kann man vielleicht am ehesten so zusammenfassen, dass wir gesagt haben, man muss erstens mal wissen, jeder Kollege, jede Kollegin, könnte immer sagen, WANN welches Kind WAS braucht, so ganz platt einfach erstmal und dann eben, dass wir gesagt haben für unser Konzept, wir wollen gucken, dass wir die Kinder hier bei an uns an der Schule soweit fördern, dass die am Ende dieser Schulzeit das bestmögliche FÜR SICH SELBER erreicht haben. Das heißt natürlich Anforderungen stellen, das heißt fachliche Förderung, damit heißt das sowohl die Förderung der Schwächen als auch eben der Stärken und das hat eben verschiedene Bereiche und verschiedene Aspekte. Das bezieht sich auf den sozialen Bereich, das bezieht sich aufs Arbeitsverhalten, das bezieht sich auf Berufswahlvorbereitung ganz stark eben auch wie weit man da stützen und fördern kann und eben die Persönlichkeit auch, so dass das alle verschiedenen Aspekte mit beinhaltet. Ich könnte nicht irgendeine druckreife Definition sagen, das ist wirklich zu vielschichtig.

Das Interview beginnt mit der Frage "was verstehen Sie unter individueller Förderung" (HS\_SL 117f.)<sup>35</sup>. Diese Frage hat einen erzähl generierenden Charakter und spricht die Schulleiterin entweder als Person oder als Funktionsträger dieser Schule direkt an. An der Antwort der Schulleiterin ist auffallend, dass sie nicht mit ihrem persönlichen Verständnis individueller Förderung antwortet, sondern das des gesamten Schulkollegiums referiert. Obwohl diese erste Frage offen formuliert ist, setzt sie bei der Interviewpartnerin eine vorherige Reflexion sowie einen daraus resultierenden eigenen Standpunkt zum Thema individuelle Förderung voraus. Trotzdem beantwortet die Schulleiterin die Frage zunächst nicht mit einer ausformulierten und abschließend durchdachten Definition individueller Förderung; sie antwortet vielmehr: "Das lässt sich glaube ich in einer Definition oder in irgend so nem Satz gar nicht sagen" (HS\_SL 119f.) Die Reaktion auf die gestellte Frage kann an dieser Stelle als Unsicherheit der Schulleiterin oder als (zu) hohe Komplexität des Themas individuelle Förderung gedeutet werden; zwei Interpretationsansätze, die im Folgenden weiterverfolgt werden müssen.

Das Motiv der **Unsicherheit** zeigt sich im weiteren Verlauf dieser ersten Antwortsequenz an der Kopplung des Abtönungspartikels "vielleicht" und des Superlativs "am ehesten" beim Versuch, das Verständnis von individueller Förderung zu konkretisieren: "ähm, das kann man vielleicht am ehesten so zusammenfassen" (HS\_SL 123f.). Mit

---

<sup>34</sup> Ich werde die Zitate aus den Interviewtranskripten im Folgenden durch einen Wechsel der Schriftart grafisch hervorheben.

<sup>35</sup> Zur besseren Nachvollziehbarkeit wurde jedem Interview ein entsprechendes Kürzel zugeordnet.

der hierauf folgenden Konkretisierung stellt die Schulleiterin zwei grundsätzliche Positionen individueller Förderung dar. Zum einen sagt sie: "man muss erstens mal wissen, jeder Kollege, jede Kollegin, könnte immer sagen, WANN welches Kind WAS braucht (HS\_SL 124f.), zum anderen: die Kinder hier bei an uns an der Schule soweit fördern, dass die am Ende dieser Schulzeit das bestmögliche FÜR SICH SELBER erreicht haben" (HS\_SL 127f.). Während die Verantwortung für die Umsetzung individueller Förderung im ersten Zitat beim Lehrer liegt, wird sie im zweiten Fall den Schülern zugeordnet. Die Schulleiterin unterscheidet damit zwei grundsätzliche Perspektiven individueller Förderung, die ebenfalls im weiteren Verlauf des Interviews weiter verfolgt werden müssen. Zugleich stellt sie klar, dass an ihrer Schule sowohl die "Förderung der Schwächen als auch eben der Stärken" (HS\_SL 130) in den Blick genommen wird; ein Aspekt, der in der Handreichung zum NRW-Schulgesetz ebenfalls betont wird (vgl. MSW.NRW 2003).

Grundsätzlich kann anhand der Einstiegspassage des Interviews festgestellt werden, dass das Themenfeld individuelle Förderung von der Schulleiterin und ihrem Kollegium noch nicht "druckreif" (HS\_SL 136) definiert worden ist; zum einen, weil sich die Überlegungen dazu nach wie vor im Prozess befinden, zum anderen, weil das Themenfeld individuelle Förderung als "wirklich zu vielschichtig" (HS\_SL 136) empfunden wird. Die Motive der **Prozesshaftigkeit** und **Komplexität**, aber auch das bereits festgestellte Motiv der Unsicherheit soll im Folgenden anhand weiterer Textstellen verfolgt werden.

Das Motiv der Prozesshaftigkeit wird von der Schulleiterin in Zeile 152 explizit thematisiert: "Und ich glaub, es verändert sich eben auch noch, wir sind eben dauernd dabei" (HS\_SL 152). An dieser Aussage wird deutlich, dass sich die Schule bezüglich individueller Förderung noch im konzeptionellen Entwicklungsprozess befindet; eine Aussage, die auch erklären könnte, warum die Schulleiterin auf die Eingangsfrage nach dem Verständnis individueller Förderung so zurückhaltend antwortet. Das Motiv der Prozesshaftigkeit wird nicht nur auf der semantischen Ebene thematisiert, sondern fällt auch auf der Ebene der Interaktion auf. Innerhalb ihrer ersten 3 Antwortturns (HS\_SL 119-158) des Interviews entwickelt die Schulleiterin ihr Verständnis von individueller Förderung immer weiter.

Das Motiv der Komplexität kann in den vielfältigen Feldern individueller Förderung gefunden werden, die die Schulleiterin benennt. Zum einen verweist sie hier auf die "fachliche Förderung" (HS\_SL 129), den "sozialen Bereich" (HS\_SL 132), die

"Berufswahlvorbereitung" (HS\_SL 133), die "Persönlichkeit" (HS\_SL 134), aber auch den "Ersatz für das Elternhaus" (HS\_SL 175). An dieser Schule wird individuelle Förderung demnach nicht nur auf den fachlichen Bereich beschränkt, sondern auf alle das Schulleben betreffenden Bereiche übertragen. Diese umfassende Auflistung kann ebenso ein Grund für die nur zögerliche Antwort der Eingangsfrage sein: das Konzept individueller Förderung zu konkretisieren und in einer präzisen Antwort auszudrücken, fällt schwer. Es stellt sich aber auch die Frage, was an dieser Schule *nicht* in den Bereich der individuellen Förderung fällt. Der Unterschied zwischen Förderung im Allgemeinen und individueller Förderung wird an den Aussagen dieser Schulleiterin nicht deutlich, dies lässt sich auch an dem Zitat "ab wann man das wirklich ganz speziell individuelle Förderung nennen könnte, kann ich gar nicht so ausmachen" (HS\_SL 202ff.) zeigen. Diese Antwort verdeutlicht die geringe, wenn nicht sogar nicht vorhandene Abgrenzung von individueller Förderung zu grundsätzlicher, schulischer Förderung. Es zeigt sich an dieser Antwort aber auch, dass die Erweiterung des NRW-Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung dieser Schule keinen neuen Impuls gegeben hat, individuelle Förderung ist vielmehr unabhängig von der Schulgesetzweiterung in den Fokus der Schularbeit gerückt. Dieser Eindruck wird unterstützt durch die Antwort auf die Frage, seit wann an der Schule individuell gefördert wird. Die Schulleiterin berichtet "es ist seit Jahren gewachsen, Förderung war immer Bestandteil des Schulprogramms schon" (HS\_SL 194f.). Diese Schule hat mit der Umsetzung individueller Förderung demnach nicht erst mit der Erweiterung des NRW-Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung im Jahr 2005 begonnen.

Zusammenfassend für die Einstiegspassage des Schulleiterinterviews kann festgehalten werden, dass die Interviewpartnerin ad hoc keine "druckreife" (HS\_SL 135) Definition von individueller Förderung nennen kann, das Konzept der individuellen Förderung jedoch beschreibt als eine Zugewandtheit zu jedem einzelnen Schüler, bei dem über den regulären Unterricht hinaus individuelle Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Bei der Analyse dieser Passage fallen insbesondere die zentralen Motive der Unsicherheit, Komplexität und Prozesshaftigkeit auf – Motive, die in der Analyse des Gesamtmaterials weiterverfolgt werden sollen.

Vor der Analyse nach dem grounded theory-Verfahren des Gesamtinterviewmaterials der Hauptschule soll an dieser Stelle zunächst auch die Einstiegspassage des Lehrerinterviews hermeneutisch analysiert werden, um daran anschließend vergleichend und zusammenfassend die codegeleitete Analyse beider Hauptschulinterviews durchzuführen. Ich habe diese

Darstellungsform gewählt, da ich zum einen der Einstiegspassage der Interviews eine so große Bedeutung bemesse, dass ich sie einzeln und ausführlich analysieren möchte, um somit auch Aspekte herausarbeiten zu können, die im theoretischen Modell der Arbeit nicht berücksichtigt wurden und somit anhand der Analyse nach dem grounded theory-Verfahren nicht erfasst werden können. Zugleich gehe ich aber davon aus, dass die theoretische Analyse nach dem grounded theory-Verfahren besser durch eine vergleichende und zusammenfassende Analyse beider Interviews, die ich an dieser Schule geführt habe, erarbeitet werden können. Denn ich erwarte, dass es bei den Antworten der Interviewpartner einer Schule zu Überschneidungen kommen wird, so dass ich diese zusammenfassend verdeutlichen kann. Und auch im Fall von voneinander abweichenden Antworten wird mir eine vergleichende Analyse zu präziseren Aussagen verhelfen können.

### **5.1.2. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Lehrerinterview Hauptschule**

Das Lehrerinterview der Hauptschule habe ich mit einer Lehrerin geführt, die an dieser Schule für die Entwicklung und Umsetzung des Konzepts individueller Förderung verantwortlich ist. Die Lehrerin ist Ende 50, sie arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews bereits sehr lange an dieser Schule und war Klassenlehrerin einer fünften Klasse. Die Fächerkombination dieser Lehrerin ist nicht bekannt.

Auch bei diesem Interview lasse ich der Einstiegspassage eine besondere Bedeutung bei der Analyse zukommen und ich definiere die Zeilen 83-109 als eben diese.

Interviewerin: "Genau. Und meine erste Frage ist: Was verstehen SIE denn unter individueller Förderung?"

Lehrerin: Äh, also im Grunde, was man so landläufig sagt, die Stärken herausstellen und die Schwächen verMINDERN oder dass die Schwächen eben weniger werden und dass dem einzelnen Schüler im Grunde mehr Gerechtigkeit zukommt, dass man also sagt so, und dass man also im Laufe seiner Schullaufbahn, so ne kleine, wir fangen also erst an, so ne kleine Kurve sieht, die hoffentlich dann auch nach oben geht. //hm\\ So verstehen wir das hier an der Schule und versuchen das nach besten Möglichkeiten.

Interviewerin: Und wie setzen Sie das dann praktisch um?

Lehrerin: Ähm wir sind seit zwei Jahren im Ganztage und haben dann eben die Möglichkeit, im Nachmittagsbereich äh was wir auch machen, einen Förderunterricht, also nicht nur einen, jeden Tag ist Förderunterricht und in diesen Förderunterricht kommen die Schüler je nach Bedarf, also nach Englisch, Mathe und Deutsch. Und dann wird auch schon mal in diesen Ergänzungsstunden, die wir da haben, wir haben drei Ergänzungsstunden im 5. Schuljahr //hm\\ und dann können die Schüler Sachen aufarbeiten und zusätzlich haben wir dann noch für ausländische Schüler Förderung, Sprachförderung, Lernen lernen //hm\\ all solche Sachen.

Interviewerin: Und was würden Sie sagen, hat sich am Unterricht verändert seitdem Sie das ähm umgesetzt haben? Also, da kann man ja auf ganz verschiedenen Ebenen gucken.

Lehrerin: Also am Unterricht direkt äh kann ich das eigentlich noch nicht so nachempfinden. Ich hab das jetzt erstmal zum halben Jahr, weil ich jetzt erst die 5. übernommen hab. (..) Äh, die Schüler fühlen sich ernst genommen und auch mit ihren Problemen und ähm das ihnen in manchen Bereichen geholfen wird. Also die gehen da eigentlich ganz gerne hin, die sagen nicht, oh, schon wieder! //hm\ Sondern die WOLLEN das auch, dass es nicht immer so gelingt und dass wir noch auf dem Weg dahin sind, ist klar."

Wie auch schon die Eingangsfrage des Schulleiterinterviews zielt die des Lehrerinterviews auf das Verständnis zum Konzept individueller Förderung und unterstellt der Lehrerin damit eine vorherige Reflexion des Konzepts. Auch in diesem Fall ist die Frage offen formuliert, die Lehrerin könnte darauf sowohl aus ihrer eigenen Perspektive sowie aus der Perspektive der Schule antworten.

Die Antwort der Lehrerin beginnt mit dem Diskurspartikel "Äh" (HS\_L 83). An dieser Stelle wird nicht deutlich, ob dies als Verzögerungslaut oder als Unsicherheitsmarkierung verstanden werden kann. An diesen Diskurspartikel anschließend sagt sie, dass sie unter individueller Förderung das versteht, "was man so landläufig sagt" (HS\_L 83). Unklar bleibt dabei, was sie mit dem Begriff "landläufig" (HS\_L 83) meint. Verweist er auf ein Verständnis individueller Förderung, das von allen Beteiligten in Nordrhein-Westfalen geteilt wird oder auf eine von Schulexperten des Landes geführte Fachdiskussion? Anhand des vorliegenden Interviewmaterials kann diese Frage nicht abschließend geklärt werden.

Die von der Lehrerin gewählte Erläuterung individueller Förderung, "Stärken herausstellen und die Schwächen vermindern" (HS\_L 83f.), entspricht in der Tat dem – um im Vokabular dieser Lehrerin zu bleiben – was "landläufig" (HS\_L 83) unter individueller Förderung verstanden wird. Es ist sowohl eine Aussage, die bei allen Großveranstaltungen zum Thema referiert wurde, als auch entspricht sie dem Wortlaut in der Handreichung zu individueller Förderung, die vom Landesministerium herausgegeben wurde (vgl. MSW.NRW 2003).

Auffällig an diesem Intervieweinstieg ist, dass die Lehrerin einer Schule, die das "Gütesiegel Individuelle Förderung" bekommen hat, auf die Frage nach einer Definition des Konzepts individueller Förderung nicht differenzierter als mit einem Verweis auf ein "landläufiges" (HS\_L 83) Verständnis antwortet. Auch wenn die Lehrerin keine präzise Beschreibung individueller Förderung macht, so ist doch interessant, dass sie einen Fokus sowohl auf die Stärken als auch die Schwächen legt. Durch die selektive Schulformzuweisung nach der 4. Klasse wird die Hauptschule von leistungs- und sozial schwachen Schülerinnen und Schülern besucht. Dass die Lehrerin an dieser Stelle nicht nur davon spricht, Schwächen zu

vermindern, sondern auch Stärken herauszustellen, ist ein Indiz dafür, dass an dieser Schule die Schüler nicht nur mit ihren Defiziten, sondern in ihrer Gesamtheit wahrgenommen werden. Dieses Motiv soll in dieser Interviewanalyse weiter verfolgt werden.

Der Beginn der Antwort – "was man so landläufig sagt, die Stärken herausstellen und die Schwächen verMINDERN oder dass die Schwächen eben weniger werden" (HS\_L 83f.) – ist durch eine zunächst nicht eindeutige personale Zuordnung gekennzeichnet: von wem sollen Stärken herausgestellt und Schwächen vermindert werden? Selbst wenn wir davon ausgehen, dass in diesem Zusammenhang Schülerinnen und Schüler gemeint sind, bleibt weiterhin unklar, ob sich die Maßnahmen der individuellen Förderung an alle Schülerinnen und Schüler richtet oder nur an bestimmte Schülergruppen, wie zum Beispiel lernschwache Schülerinnen und Schüler oder solche mit Migrationshintergrund.

Auffällig ist zudem, dass die Lehrerin in Zeile 85 von "Gerechtigkeit" spricht. Das Motiv der Gerechtigkeit kann in diesem Fall in zweierlei Hinsicht verstanden werden: In dem Sinne, dass den Schülerinnen und Schülern mit ihren individuellen Stärken und Schwächen im Schul- und Klassenverband gerecht wird, aber auch im Sinne sozialer Gerechtigkeit, denn die Schüler dieser Hauptschule sind sowohl durch die selektive Schulformzuweisung nach der vierten Klasse als auch durch ihr sozialschwaches Lebensumfeld benachteiligt. Eine eindeutige Klärung ist auch für dieses Motiv anhand des erhobenen Interviewmaterials nicht zu erarbeiten.

An dieser ersten Antwort ist darüber hinaus auffällig, dass die Lehrerin vom einzelnen Schüler (HS\_L 85) und nicht ganz allgemein von Schülerinnen und Schülern spricht. Diese Beschreibung der Schülerschaft spiegelt den Ansatz individueller Förderung auf der syntaktischen Ebene wider – die Schüler werden in ihrer Individualität wahrgenommen und auch als solche beschrieben.

Ein genauerer Blick auf die Pronomen in Zeile 85/86 zeigt, dass die Lehrerin in der allgemeinen Form "man" spricht, wenn sie beschreibt, dass durch individuelle Förderung eine Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen ist. Diese Aussage wird jedoch durch das Adjektiv "klein" und das Adverb "hoffentlich" zu einem Minimalanspruch abgeschwächt (HS\_L 86). Es wird im Folgenden zu untersuchen sein, ob dieses Motiv des **verminderten Anspruchs** impliziert, dass diese Schule nicht mit anderen Schulen konkurrieren kann und soll. Der Eindruck des verminderten Anspruchs wird durch den anschließenden Pronomen-Wechsel zum "wir" in Zeile 88 verstärkt. Während die

Lehrerin im Allgemeinen davon ausgeht, dass durch individuelle Förderung eine Leistungssteigerung möglich ist, macht der Pronomen-Wechsel in Kombination mit der Aussage "wir versuchen das nach besten Möglichkeiten" (HS\_L 88) deutlich, dass der Entwicklungsprozess der Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule noch nicht abgeschlossen ist. Dieses Motiv der **Prozesshaftigkeit** wurde beim Schulleiterinterview dieser Schule ebenfalls festgestellt.

An diese Aussage anschließend wird die im Gegensatz zu den Schulleiterinterviews für die Lehrerinterviews typische Frage nach der praktischen Umsetzung individueller Förderung gestellt. Die Lehrerin beantwortet diese Frage aus der schulischen Perspektive und geht dabei insbesondere auf die für das Konzept förderlichen Rahmenbedingungen ein. So nennt sie auf die Frage nach der praktischen Umsetzung individueller Förderung als erstes die Umstrukturierung der Schule in eine Ganztagschule und die sich daraus ergebende Nachmittagsförderung. Darüber hinaus beschreibt sie das Angebot des Förderunterrichts für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch, die so genannten Ergänzungsstunden sowie spezielle Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund. Bei der Antwort auf die praktische Umsetzung individueller Förderung fällt auf, dass die Lehrerin keine Maßnahmen des regulären Unterrichts, sondern nur Zusatzangebote beschreibt. Dieses Motiv des **Zusätzlichen** wird auch an den Aussagen "je nach Bedarf" (HS\_L 95) und "dann wird auch schon mal" (HS\_L 96f.) sowie dem Wörtlichen "zusätzlich" (HS\_L 98) deutlich. Anhand dieser ersten Aussagen können jedoch noch keine Rückschlüsse darüber gezogen werden, inwieweit das Prinzip der individuellen Förderung an dieser Schule tatsächlich Einzug in den regulären, alltäglichen Unterricht gehalten hat.

Es ist des Weiteren auffällig, dass die Lehrerin auf die Frage nach Veränderungen, die sie seit der Umsetzung individueller Förderung im Unterricht bemerkt hat, nicht auf Leistungssteigerungen eingeht, sondern stattdessen die emotionale Komponente betont. Die Emotionalität ist hierbei sowohl auf der syntaktischen als auch auf der semantischen Ebene durch entsprechend besetzte Verben zu finden. So spricht die Lehrerin davon, eine Veränderung "noch nicht so nach[zu]empfinden" (HS\_L 104), dass die Schüler sich durch das Konzept der individuellen Förderung jedoch "mit ihren Problemen ernst genommen fühlen" (HS\_L 106). Auffällig ist die Einschränkung "in manchen Bereichen" (HS\_L 107), auch dies verweist darauf, dass die Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule noch Entwicklungspotential hat. Dieses Ergebnis bringt die

Lehrerin selbst zur Sprache, indem sie sagt: dass es nicht immer so gelingt und dass wir noch auf dem Weg dahin sind, ist klar (HS\_L 109).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Hauptschullehrerin ebenso wie die Schulleiterin dieser Schule die Frage nach einer Definition individueller Förderung mit einer Berücksichtigung der Stärken und Schwächen jeden einzelnen Schülers beantwortet. Ihre Antwort wird charakterisiert durch die Motive der Prozesshaftigkeit, des Zusätzlichen und des verminderten Anspruchs hinsichtlich des Konzepts individueller Förderung.

### 5.1.3. Analyse nach dem grounded theory-Verfahren: Hauptschule

Der Aufbau der nun folgenden Analyse orientiert sich am Aufbau des in Kapitel 4.3.3. dieser Arbeit vorgestellten Codierschemas. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden die jeweiligen Codes bzw. bedeutungsgleiche Ausdrücke im Text fett markiert.

Auch anhand der themengeleiteten Analyse des gesamten Interviewmaterials wird das bereits beschriebene Verständnis von individueller Förderung deutlich, welches sowohl Schulleiterin als auch Lehrerin dieser Hauptschule in ihrer jeweiligen Intervieweingangspassage zum Ausdruck bringen. So bezieht sich die individuelle Förderung an dieser Schule nicht ausschließlich auf eine Leistungsoptimierung, sondern auf den Schüler insgesamt. Die Lehrerin stellt dazu unter anderem fest, dass von Schülerinnen und Schülern, die sich in einer schwierigen privaten Situation befinden, nicht das volle Leistungspensum erwartet wird. (vgl. HS\_L 311ff.) Auch das kann individuelle Förderung sein.

Schulleiterin und Lehrerin der Hauptschule beschreiben mehrere Aspekte, welche die Umsetzung individueller Förderung auf der **Akteursebene** beeinflussen.

Die Schulleiterin stellt zum einen fest, dass eine Voraussetzung, individuelle Förderung im Unterricht umsetzen zu können, die "Grundeinstellung im KOPF ist" (HS\_SL 354) Sie beschreibt diese veränderte Grundeinstellung im Folgenden damit, dass Lehrerinnen und Lehrer "im Kopf [haben], worauf man mal achten muss (...), reagieren anders oder bieten was anderes an" (HS\_SL 340f.). Sie führt des Weiteren aus, dass Lehrerinnen und Lehrer flexibel und offen für Neues sein müssen, um individuelle Förderung im Unterricht umsetzen zu können. Die Schulleiterin stellt jedoch auch fest, dass sich die von ihr beschriebene Einstellung erst nach und nach entwickeln muss. "man kann ja nicht sagen: und ab morgen machen wir individuelle Förderung"

(HS\_SL 1804). An diesem Zitat wird noch einmal das bereits im Rahmen der Einstiegspassage des Schulleiterinterview thematisierte Motiv der Prozesshaftigkeit deutlich.

Sowohl Schulleiterin als auch Lehrerin machen deutlich, dass die Umsetzung individueller Förderung einer entsprechenden **Diagnosekompetenz** der Lehrkräfte bedarf, so dass diese in der Lage sind, eine Diagnose der Lernstände und -fortschritte zu stellen und die Schülerinnen und Schüler daraufhin den unterschiedlichen Leistungsniveaus zuzuordnen (vgl. HS\_L 727f.).

Nicht zuletzt stellen wiederum Schulleiterin und Lehrerin fest, dass in ihrer Schule das persönliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wichtig ist; Lehrerinnen und Lehrer werden zu Ansprechpartnern und Vertrauenspersonen der Schülerinnen und Schüler und nehmen in manchen Fällen sogar die Rolle ein, welche unter normalen Umständen den Eltern zufallen würde. Das hier von Schulleiterin und Lehrerin beschriebene Verhältnis geht dabei über das rein Schulische hinaus (vgl. HS\_L 559).

Die von der Schulleiterin beschriebene, veränderte "Grundeinstellung im Kopf" (HS\_SL 354) kann auch auf die Schülerinnen und Schüler bezogen werden. Um individuelle Förderung umsetzen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler zum einen selbständig arbeiten können, zum anderen damit zurecht kommen, nicht in jeder Situation die volle Aufmerksamkeit der Lehrkraft zu bekommen, sondern sich vielmehr auch untereinander zu helfen. Nicht zuletzt beschreiben Schulleiterin und Lehrerin als eine wichtige Voraussetzung auf der **Schülerseite**, dass diese in der Lage sind, ihre erbrachten Leistungen und ihr Leistungsvermögen einschätzen können und darüber mit den Lehrerinnen und Lehrern in ein Gespräch kommen. Die Lehrerin stellt für die aktuelle Unterrichtsrealität an dieser Schule fest, dass die Schülerinnen und Schüler "unheimlich viel Einzelansprache brauchen" (HS\_L 441). Und auch die Schulleiterin schränkt die Beschreibungen dazu, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten und ihre Rolle der Umsetzung individueller Förderung anpassen müssten, mit der Einschränkung, dass aktuell versucht wird, "dass man Schüler dahin anleitet, dass die sich gegenseitig helfen" (HS\_SL 503). Schülerinnen und Schüler müssen in diesem Bereich also noch seitens der Lehrerinnen und Lehrer unterstützt werden; selbständiges Arbeiten im Rahmen individueller Fördermaßnahmen ist an dieser Schule noch kein Regelfall.

Das folgende Zitat macht die Umsetzungsgrenzen der individuellen Förderung an dieser Schule deutlich: "Gruppenarbeit habe ich in der 10B hinterher ganz gut

umsetzen können, weil die alleine arbeiten konnten und auch unterschiedlich arbeiten konnten. (...) War der Idealfall." (HS\_L 905) Die hier beschriebene Klasse, in der Gruppenarbeit ganz gut klappt, befindet sich am Ende der Schullaufbahn; es handelt sich zudem um die B-Klasse, welche seitens der Schulordnung für die Hauptschule die leistungsstärkere, auf die Fachoberschulreife vorbereitende Klasse ist. Auch in dieser Klasse kann die grundlegende Methode der Gruppenarbeit nicht optimal, sondern lediglich "im Idealfall" (HS\_L 912) durchgeführt werden.

Schulleiterin und Lehrerin stellen darüber hinaus fest, dass bei der Umsetzung individueller Förderung und im Unterricht generell an dieser Schule damit umgegangen werden muss, dass die Schülerinnen und Schüler sich oft nicht ausreichend konzentrieren können, keine Lernmotivation sowie ein unangemessenes Sozialverhalten zeigen. So sagt die Lehrerin, "das verstehen allerdings dann auch manche, die so ein bisschen verhaltensauffälliger sind dann als Freiraum um da jetzt so ihren Heckmeck zu machen" (HS\_L 257f.). Diese Probleme stellen **Unterricht** generell, aber die Umsetzung individueller Förderung insbesondere vor Schwierigkeiten, da in diesem Unterrichtsarrangement die bereits beschriebene neue Rolle der Schülerinnen und Schüler zur Durchführung notwendig ist.

Doch trotz all dieser Handlungsgrenzen auf der Schülerebene wird auch an dieser Schule individuelle Förderung durchgeführt. Die Schulleiterin grenzt dabei ein, dass individuelle Förderung nicht immer und überall stattfindet, sondern dass auch an einer Gütesiegel-Schule individuelle Förderung nicht PAUSENlos, zu jeder Minute, in jeder Situation funktioniert oder passiert, (...) was dahinter steckt ist diese Einstellung (HS\_SL 334f.). An dieser Stelle wird noch einmal das bereits thematisierte Motiv der Blickveränderung deutlich, auf welches die Schulleiterin mit dem Hinweis auf "diese Einstellung" (HS\_SL 334) verweist.

**Organisatorisch** wird an dieser Schule die Umsetzung individueller Förderung durch die Einrichtung von Klassenlehrerteams erleichtert. Diese begleiten die Schülerinnen und Schüler von der 5. bis optimalerweise zur 10. Klasse und decken dabei einen Großteil der Stunden einer Klasse ab, um die einzelnen Schülerinnen und Schüler besser kennen zu lernen und fördern zu können. Die Lehrerinnen und Lehrer kennen die privaten Hintergründe ihrer Schülerinnen und Schüler und stehen, wenn nötig, in Kontakt mit Beratungsstellen und Sozialämtern. Um die Umsetzung individueller Förderung zu optimieren, wurden darüber hinaus Teamteachingstunden eingerichtet, in denen die Klassenlehrerinnen und -lehrer

gemeinsam unterrichten und somit die Gelegenheit haben, die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse gezielt zu fördern. "Wir haben in den 5er, 6er das [Teamteaching] verstärkt. GePLANT ist es gewesen, muss ich jetzt so sagen, mit drei Stunden in Deutsch doppelt, zwei in Mathe doppelt und im Nachmittagsbereich müssen wir gucken. Das ist jetzt etwas reduziert nach diesen Krankenfällen, da mussten wir einfach ein bisschen auflösen." (HS\_SL 406ff.) Auch auf der Mikroebene **Unterricht** ist festzustellen, dass die Handlungsziele und tatsächliche Umsetzung individueller Förderung voneinander abweichen, in diesem Fall, weil die Schule mit immer wieder neuen Problemen, wie in diesem Fall akuten Krankheitsfällen, umgehen muss.

Dieser Unterschied zwischen Handlungsziel und -wirklichkeit wird auch in Hinblick auf einen weiteren Aspekt der Mikroebene Unterricht deutlich – der **Diagnose**. Sowohl Schulleiterin als auch Lehrerin der Hauptschule stellen fest, dass eine umfassende Diagnose Voraussetzung für die Umsetzung individueller Förderung ist. Als eine Maßnahme wird in diesem Zusammenhang die Kooperation mit den Grundschullehrerinnen und -lehrern der neuen Schülerinnen und Schüler gesucht, um ihren Leistungsstand und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu besprechen. Nicht immer kommen diese Kooperationen jedoch zustande. Gründe hierfür liefern Schulleiterin und Lehrerin jedoch nicht.

Für alle Schülerinnen und Schüler dieser Schule werden Förderpläne geschrieben, schwerpunktmäßig in den Hauptfächern, darüber hinaus aber auch bezogen auf Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens. Die Schulleiterin sagt jedoch, dass die Förderpläne ihrer Einschätzung nach noch zu allgemein formuliert sind. Sie hält jedoch auch nichts von einer Förderempfehl-Schablone, in welcher die Lehrerinnen und Lehrer lediglich ankreuzen würden und diese Form der Leistungsrückmeldung nach ihrer Aussage den einzelnen Schülerinnen und Schülern ebenso wenig gerecht wird. Auch stellt sie fest, "wäre natürlich ganz gut, wenn man von den Zensuren abkäme" (HS\_L 199) um den Schülerinnen und Schülern über die traditionelle Ziffernote hinaus konkrete und nachvollziehbare Rückmeldungen geben zu können.

Als weitere diagnostische Maßnahme wurden an dieser Schule Selbsteinschätzungsbögen entwickelt, die sich an den Handreichungen zum Erlass des Schulministeriums Nordrhein-Westfalens bezüglich der Kopfnoten orientiert haben und auf denen die Schülerinnen und Schüler ihr Arbeits- und Sozialverhalten anhand konkreter Fragen einschätzen können und die sie in einer Schülersprechstunde mit ihren Lehrerinnen und Lehrern besprechen konnten.

"Und DAS war ganz sinnvoll. Das haben die Kinder auch ganz ernst genommen. Und bei einigen merkt man, da ist jetzt sowas auf dem Weg" (HS\_SL 1096).

Die Schulleiterin betont, dass insbesondere eine Diagnose zu Beginn der 5. Klasse wichtig sei, um die unterschiedlichen Lernstände der Schülerinnen und Schüler einschätzen zu können. Es wird sowohl jedoch im Interview mit der Schulleiterin als auch mit der Lehrerin deutlich, dass die Möglichkeiten, eine umfassende Diagnose durchzuführen, an dieser Schule fehlen. So sagt die Lehrerin "wir krebzen da ein bisschen sehr rum" (HS\_L 138) Die Durchführung vieler Test ist, wie sie sagt, ein "Riesenaufwand" (HS\_L 149) für die Schule. Darüber hinaus setzen die Tests an einem für Hauptschülerinnen und -schüler zu anspruchsvollen Leistungsstand an und sind daher für diese Schule nicht durchgehend praktikabel. Die Schule ist daher durchaus gerne bereit, externe Hilfe in Anspruch zu nehmen; so wurde im Jahr 2007 ein Test für den Bereich Lesen von einer Wissenschaftlerin durchgeführt, die der Schule im Anschluss daran konkrete Hinweise für die weitere Förderung gegeben hat. Die Lehrerin resümiert: "da konnten wir dann auch gezielt anhand dieser Auswertung weitergehen" (HS\_L 123). Im Schulalltag fehlen solche konkreten Unterstützungsmaßnahmen.

Die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht wird an dieser Hauptschule in verschiedenen **Maßnahmen** umgesetzt. Viele dieser Maßnahmen wurden im Jahr 2008, dem Zeitpunkt der Interviewdurchführung, schwerpunktmäßig in den Klassen fünf und sechs durchgeführt, was der schrittweisen Umstrukturierung der Schule zur Ganztagschule geschuldet war. Schulleiterin und Lehrerin berichten in diesem Zusammenhang von Teamteachingstunden, Ergänzungsstunden, Angeboten zur Berufswahlorientierung, Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie Förderunterricht für alle Schülerinnen und Schüler im Nachmittagsbereich. Ich werde diese Maßnahmen im Folgenden kurz erläutern.

Die bereits dargestellten Teamteachingstunden werden von den Klassenlehrerteams in bis zu fünf Schulstunden pro Woche durchgeführt, die Ergänzungsstunden finden zwei- bis dreimal pro Woche statt und werden für ergänzende Unterrichtsmaßnahmen genutzt, so dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Unterrichtsstoff aufzuarbeiten oder zu vertiefen. "So dass da wirklich geguckt werden kann, was ist jetzt nötig und dann hat man da mal einen Zeitraum, wo man sowas wieder aufarbeiten kann" (HS\_SL 483). Darüber hinaus findet zwei Mal pro Woche eine computergestützte Förderung für alle Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse statt, bei

der das Lernprogramm eine individuelle Lernstandsdiagnose stellt und den Schülerinnen und Schüler daran aufbauend zu lösende Aufgaben stellt.

Für fachlich gute, engagierte und interessierte Schülerinnen und Schüler dieser Schule finden in Projektform Lernwerkstätten zur Berufswahlorientierung und -vorbereitung statt. Während der Projektlaufzeit finden diese Lernwerkstätten einmal pro Woche zusätzlich zum regulären Unterricht statt. Die Lernwerkstätten werden von Berufspraktikern geleitet, Ziel des Projekts ist nicht nur, den Schülerinnen und Schülern eine praxisorientierte Berufsorientierung zu bieten, sondern im besten Fall Paten zu finden, die ihnen den Berufseinstieg erleichtern können.

Für Schülerinnen und Schüler, die noch kein oder kaum Deutsch sprechen, findet im Vormittagsbereich, parallel zum regulären Unterricht, eine gezielte Deutschförderung statt. Darüber hinaus findet im Nachmittagsbereich, in Kooperation mit drei Nachbarschulen, Muttersprachenunterricht in Türkisch, Serbisch und Russisch statt. Insbesondere diese beiden Sprachfördermaßnahmen zeigen, dass das Curriculum dieser Schule auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist, womit noch einmal das Motiv der Blickveränderung – hin zum einzelnen Schüler – deutlich wird.

Im Nachmittagsbereich findet darüber hinaus ein Förderunterricht für die Bereiche Lesen, Rechtsschreiben und Mathematik statt sowie verschiedene Arbeitsgruppen im musischen, künstlerischen, technischen und sportlichen Bereich.

Bei der Umsetzung dieser Maßnahmen wird in einigen Fällen die Unterstützung von außerschulischen Kooperationspartnern hinzugezogen. So finanziert der Arbeiter-Samariter-Bund einen Kurs, in dem leistungsstarke Schülerinnen und Schüler dieser Hauptschule Senioren den Umgang mit dem Computer vermitteln sollen. Dieses Projekt findet im Rahmen eines freiwilligen Zusatzkurses für die Laufzeit von jeweils zehn Wochen im Nachmittagsbereich statt.

Des Weiteren kommen Frauen des Rotarier-Clubs für fünf- bis sechswöchige Projekte am Nachmittag in die Schule und führen mit den Schülerinnen und Schülern eine Förderung der Leseinteressen und -kompetenzen durch.

Und nicht zuletzt werden die bereits angesprochenen Lernwerkstätten zur Berufswahlorientierung von Personen aus der Berufspraxis durchgeführt. Die Schulleiterin berichtet, dass sie gerne noch weitere Paten für dieses Projekt gewinnen würde, dass die Kontaktherstellung jedoch sehr schwierig ist und bislang nur vereinzelte Personen gefunden wurden, die sich für diese Aufgabe zur Verfügung gestellt haben.

Neben der Unterstützung durch außerschulische Kooperationspartner steht der Schule ein Schulpädagoge zu Verfügung, der die Umsetzung individueller Förderung insofern

unterstützt, als dass er in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Beratungsstellen versucht, lernschwache und/oder verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler aufzufangen und. "Wir haben den und der ist ständig da und der ist auch sehr wichtig, der gehört nämlich genau in dieses ganze Konzept [der individuellen Förderung] mit rein" (HS\_SL 398).

Doch auch hier zeigt ein genauer Blick auf die Aussagen von Schulleiterin und Lehrerin die Grenzen, die dieser Schule bei der Umsetzung individueller Förderung gesetzt sind. Beide Interviewpartnerinnen beschreiben die einschlägigsten Maßnahmen, die im Zusammenhang mit individueller Förderung genannt werden können. Es wird aber auch deutlich, dass die Umsetzung der Maßnahmen an dieser Schule nicht reibungslos funktioniert. Die zwei folgenden Zitate sollen dies zeigen. Zum einen: "Portfolio haben wir.(...) Im Deutschen sind wir auf dem Weg dahin, also wir probieren es äh ich fang an, kann aber jetzt nicht für alle Kollegen sprechen." (HS\_L 266f.) und zum anderen: "wir praktizieren Gruppenarbeit nur nicht jetzt täglich, das geht vom Verhalten noch nicht, weil die noch sehr äh erziehungsbedürftig sind" (HS\_L 304). Der im zweiten Zitat angesprochene Aspekt des Lernverhaltens wird auch an anderen Stellen als einer der Gründe genannt, warum die individuelle Förderung an dieser Schule immer wieder an Umsetzungsgrenzen stößt. Ich werde diese Umsetzungsprobleme und -grenzen an späterer Stelle noch weiter ausführen.

Die Ausführungen der beiden Interviewpartnerinnen machen deutlich, dass individuelle Förderung an dieser Schule alle Schülerinnen und Schüler<sup>36</sup> betrifft. Dem Ausbau der Schule zur Ganztagschule und den daraus resultierenden, erweiterten Möglichkeiten geschuldet, ist die individuelle Förderung im Jahr 2008 besonders auf die Klassen 5 und 6 fokussiert. "also wir haben natürlich gefördert, aber so stark, wie wir es jetzt in den letzten zwei, zweieinhalb Jahren machen, so stark kamen die anderen nicht in den Genuss, ne" (HS\_L 347). Über diese aktuelle schulorganisatorische Besonderheit hinaus besteht jedoch keine Einschränkung der individuellen Förderung für bestimmte Schülergruppen "das ist eher das, was mich dann auch ärgert, wenn man manche Ressource nur kriegt, weil das Migrantenförderung ist, die anderen haben es ganz genauso nötig" (HS\_SL 322).

---

<sup>36</sup> Zielgruppe

Die Interviewpartnerinnen benennen die Erweiterung des Schulgesetzes sowie den Ausbau der Schule als Ganztagschule als zwei Aspekte, die bewirkt haben, dass der Fokus an dieser Schule stärker auf individuelle Förderung gerichtet wurde. Beide Interviewpartnerinnen machen aber auch deutlich, dass der Förderaspekt an dieser Schule bereits vor Erweiterung des Schulgesetzes und Ausbau der Schule zur Ganztagschule wichtig gewesen ist. "es ist seit Jahren gewachsen, Förderung war immer Bestandteil des Schulprogramms" (HS\_SL 194).

Die Rolle, die die **Schulleitung** bei der Einführung und Umsetzung individueller Förderung spielt, wird von Schulleiterin und Lehrerin gleichermaßen als wichtig eingeschätzt. So sagt die Schulleiterin "Wenn man selbst nicht dahinter steht, läuft das nicht, das denke ich schon" (HS\_SL 406). Sie sieht sich selbst dabei als Moderatorin, Initiatorin und Begleiterin des Schulentwicklungsprozesses, als eine Person, die Bedingungen schafft und Anreize liefert, damit individuelle Förderung im Unterricht umgesetzt werden kann.

Das **Kollegium** dieser Schule wird von der Lehrerin als eine Gemeinschaft beschrieben, die zusammen arbeitet und sich gegenseitig unterstützt. "also wir arbeiten sehr gerne zusammen und das Kollegium, das hatten wir schon öfter gehört, fängt wohl auch so einiges auf, so wenn ein Kollege wirklich mal auch persönlich unten ist" (HS\_L 628). Es ist jedoch auffällig, dass diese Aussage die einzige zum Thema Kooperation im Lehrerkollegium ist, es wird in beiden Interviews weder von einer expliziten kollegiumsinternen Kooperationskultur berichtet, noch von einer Steuergruppe, die sich schwerpunktmäßig mit individueller Förderung beschäftigt. Die Lehrerin sagt aus, dass Kooperationen zwischen Kollegen individuell und je nach Bedarf aufgebaut werden, lediglich für die Klassenlehrerteams kann von einer verbindlichen und langfristigen Kooperation zwischen Kollegen ausgegangen werden. Die Schulleiterin berichtet anstelle von einer Steuergruppe für individuelle Förderung von Arbeitsgruppen, in denen Themen wie Ganztage oder Förderung allgemein diskutiert und die Ergebnisse gegebenenfalls an die Schulleitung weitergegeben werden.

Darüber hinaus stellt die Schulleiterin fest, dass sie nicht davon ausgeht, dass alle Kollegen<sup>37</sup> ihre Schule intensive individuelle Förderung im Unterricht durchführen. "Ja, also das wäre glaube ich blauäugig zu sagen, alle Kollegen fördern, vor allem im DEM Maße. Wir haben es als Konsens im Kollegium" (HS\_SL 1218). Als Grund hierfür nennt sie, dass für manche Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule die

---

<sup>37</sup> Code: **Akzeptanz in Lehrerschaft**

allgemeine Arbeitsbelastung zu hoch ist und sie sich demzufolge nicht mehr auf Neues einstellen können. Einen Grund für diese Arbeitsüberforderung sieht sie jedoch ausdrücklich nicht in dem mit 50 Jahren relativ hohem Durchschnittsalter des Kollegiums. Die Lehrerin erweitert ihre Aussage, indem sie auf die schlechten räumlichen, finanziellen und materiellen Rahmenbedingungen verweist, welche die Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule erschweren. "das sagen eigentlich viele Kollegen, wenn die Rahmenbedingungen äh durch RÄUME, durch Gelder, durch noch mehr Material vielleicht gegeben wären, würden auch vielleicht noch mehr bereit sein, diese Unterrichtsform anzuwenden" (HS\_L 878).

Auf der **schulorganisatorischen Ebene** hatte es in den vorangegangenen Jahren einige Entwicklungen gegeben, welche die Umsetzung individueller Förderung unterstützen. So ist diese Hauptschule seit dem Jahr 2006 Ganztagschule. In diesem Zusammenhang stellt die Schulleiterin fest: "wir haben im Ganztagsbetrieb dadurch mehr Möglichkeiten und bessere" (HS\_SL 236f.), um individuelle Förderung umsetzen zu können. Der Ganztagsbetrieb betrifft jedoch im Jahr 2008, der Jahr der Interviewdurchführung, wie bereits beschrieben nicht alle Jahrgänge, sondern wird sukzessive von unten aufgebaut, so dass jede neue 5. Klasse in den Ganztagsbetrieb bis 16 Uhr integriert wird.

Hinsichtlich der Schulorganisation ist des Weiteren festzuhalten, dass an der Schule nach wie vor im 45 Minuten Takt unterrichtet wird. Die Einrichtung der Klassenlehrerteams ermöglicht es jedoch, flexibel mit dem Stundenplan umzugehen und bei Bedarf kurzfristig auch Stunden zu tauschen. Darüber hinaus verweist die Schulleiterin darauf, dass das Zwischenklingeln zwischen zwei Einzelstunden abgeschafft wurde, so dass je nach Unterrichtssituation 1x90, 2x45 oder 3x30 Minuten unterrichtet werden kann.

Wie bereits erläutert, wird die Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule von mehreren **außerschulischen Kooperationspartnern** unterstützt. Zum einen finanziert der Arbeiter-Samariter Bund einen Kurs, in dem Schülerinnen und Schüler Senioren PC-Grundkenntnisse vermitteln. Des Weiteren kommen mehrere Frauen vom Rotary Club in die Schule, um Leseprojekte durchzuführen. Die Berufswahlvorbereitung wird von Paten aus der Wirtschaft unterstützt, indem diese Lernwerkstätten zu verschiedenen Berufsbildern durchführen. Nicht zuletzt berichtet die Schulleiterin von einem regionalen Arbeitskreis individuelle Förderung, in dem sie Mitglied ist. Ihre Schule dient den Aussagen der Schulleiterin zufolge dem Arbeitskreis jedoch eher als gutes Beispiel, als dass sie hier noch einmal Input und Rückmeldungen zur individuellen Förderung bekommt (HS\_SL 79).

Die Interviewpartnerinnen berichten beide, dass die Erweiterung des Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung in ihrer Wahrnehmung zwei Effekte hatte. Zum einen hat es an dieser Schule dazu geführt, dass der Fokus noch einmal verstärkt auf dieses Thema gerichtet wurde, zum anderen stellen die Schulbuchverlage seitdem spürbar mehr und vielfältigere Materialien zur individuellen Förderung zur Verfügung. "Wir haben ein Deutschbuch (...) und dann haben wir das Arbeitsheft dazu und dann haben wir Zusatzmaterialien und wir haben Kopiervorlagen (...) und gerade so für Fördersachen ist das also sehr ordentlich, was wir bis jetzt auf dem Markt haben. Das war also vor zwei Jahren noch nicht der Fall" (HS\_L 274ff.). Die Forderung, individuelle Förderung stärker in den Mittelpunkt der schulischen Arbeit zu stellen, ist jedoch nicht die einzige **ministerielle Vorgabe**, welche im Schulalltag umgesetzt werden muss. Im Schulleiterinterview wird vor diesem Hintergrund der Wunsch deutlich, einige Jahre in Ruhe, ohne regelmäßig neue Vorgaben und Veränderungen lang arbeiten zu können. "Gönn uns fünf Jahre Zeit und sag, am Ende müsst ihr nachweisen, was ihr geschafft habt" (HS\_SL 1433f.).

Sowohl Schulleiterin als auch Lehrerin der Hauptschule machen deutlich, dass an dieser Schule ein großer **Fortbildungsbedarf** besteht. "Wir sind für alles, was von außen kommt dankbar und für alles was uns HILFT" (HS\_L 727). Diese Schule braucht konkrete und praxisbezogene Hilfestellungen, um die Umsetzung individueller Förderung optimieren zu können. Bislang helfen die Kollegen sich jedoch mehr untereinander, als dass sie Fortbildungen besuchen. Als Grund hierfür werden insbesondere mangelnde finanzielle Möglichkeiten genannt. "die Referenten, die gut sind, kosten ganz viel Geld" (HS\_L 715).

Als problematisch beschreiben beide Interviewpartner die **personelle** und **räumliche Ausstattung** der Schule. Die im regulären Stellenplan vorgesehene Anzahl von Lehrerstellen, reicht nicht aus, um den aktuellen Schulbetrieb mit Doppelbesetzungen, Übermittagsbetreuung und Förderunterricht umzusetzen. "wenn wir nur mit unseren normalen Grundstellen auskommen müssten, würden wir das ja nicht schaffen können" (HS\_SL 1538). Die Schulleiterin verweist jedoch auf die Möglichkeit, durch die Teilnahme an Modellprojekten wie zum Beispiel "13+" oder "Sprachliche Förderung" auf weitere Stellenressourcen zurückgreifen zu können. Der Abbau der Stellen nach Projekt-Ende erweist sich jedoch als ebenso problematisch, wie die Beschäftigung von jungen Lehrern über Honorarverträge. Beide Maßnahmen erlauben es der Schule nicht,

langfristig mit ihrem Personal zu planen, genauso wenig wie sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich über einen längeren Zeitraum auf die zusätzlichen Lehrerinnen und Lehrer einzustellen und die an dieser Schule so wichtige persönliche Beziehung aufzubauen.

Hinsichtlich der **Schularchitektur** wünscht sich die Schulleiterin ein Schulgebäude, in dem jedes Klassenzimmer über einen eigenen, kleinen Differenzierungsraum verfügt. Die Realität der Architektur dieser Schule sieht jedoch anders aus: Das Schulgebäude ist mit den traditionellen viereckigen, auf die zentrale Tafel ausgerichteten Klassen- und Fachräumen ausgestattet, die räumlichen Möglichkeiten, individuelle Förderung umsetzen zu können, sind somit begrenzt. Darüber hinaus leidet die Schule grundsätzlich an einem Raummangel. "Das ist aber unser Hauptproblem ganz speziell an DIESEER Schule" (HS\_SL 1455). Im Schuljahr 2008/2009 sollte jedoch eine neue Cafeteria sowie eine Bibliothek gebaut werden, die beide die Umsetzung individueller Förderung erleichtern sollen. In der Bibliothek sind Schülerarbeitsplätze geplant, die Cafeteria kann durch Schiebetüren dreifach abgeteilt werden, so dass weitere Lernorte zur individuellen Förderung entstehen.

Die **Gruppengröße** beträgt Schuljahr im 2007/2008 an dieser Hauptschule in den für die Umsetzung individueller Förderung relevanten Jahrgängen fünf und sechs jeweils 24 bis maximal 26 Schülerinnen und Schüler. Durch das Teamteachingprinzip besteht regelmäßig die Möglichkeit, die Klasse zu teilen und in kleineren Gruppen zu unterrichten.

Die Gruppengröße der Förderkurse ist grundsätzlich kleiner als die der Jahrgangsklassen. Die Sprachförderkurse für Migranten werden mit maximal 12 Schülerinnen und Schülern durchgeführt, die Förderkurse in den Bereich lesen, Rechtsschreibung und Mathematik mit maximal 15. Am geringsten ist die Gruppengröße in den Lernwerkstätten der Berufswahlorientierung. Hieran nehmen jeweils drei bis fünf Schülerinnen und Schüler teil.

Der **familiäre und regionale Hintergrund** spielt an dieser Schule eine besondere Rolle. Dies lässt sich nicht nur an den Interviewinhalten erkennen, sondern auch daran, dass dieser Aspekt bei beiden Hauptschulinterviews im Vergleich zu den anderen Interviews intensiv thematisiert wurde.

An dieser Schule muss tagtäglich damit umgegangen werden, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachen Familien kommt und/oder einen Migrationshintergrund hat. So wird beispielsweise die Klasse 5a von 25 Schülerinnen und Schülern besucht, von denen 14 nicht Deutsch als Muttersprache sprechen und die restlichen 11 deutschen Schülerinnen und Schüler einen sozial schwachen Familienhintergrund haben.

In ihren Familien werden viele dieser Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn nicht hinreichend unterstützt, die Lehrerin stellt fest: Es "ist schon ganz hoch anzurechnen, dass die regelmäßig da sind" (HS\_L 315). Die Klassenlehrer versuchen, in intensivem Kontakt mit den Eltern zu stehen, "sofern Eltern sich drauf einlassen, muss man auch mal sagen" (HS\_SL 1117f.). In vielen Fällen muss die Schule damit umgehen, dass Eltern Gespräche über ihre Kinder und Hilfsangebote komplett verweigern. Die Schule wird für viele Schülerinnen und Schüler vielmehr zum Ersatz für ihr schwieriges Elternhaus. Hier wird ihnen zumindest eine regelmäßige Mahlzeit geboten – das Mittagessen der Übermittagsbetreuung wird für Kinder aus sozial schwachen Familien von der Stadt subventioniert. Hier lernen sie normale Umgangsformen und entwickeln ein Interesse am Lernen sowie Lernmotivationen. "Erstmal ist es was Besonderes und die kennen das von zu Hause eben nicht so, dass man Bücher hat und dass man sich mit denen beschäftigt" (HS\_L 229). Aus den Interviews ist jedoch auch ersichtlich, dass einige Schülerinnen und Schüler trotz aller Förderung keine Lernmotivationen und -erfolge entwickeln und verhaltensauffällig bleiben. Insbesondere diese verhaltensauffälligen, sich nur schwer konzentrieren könnenden Schülerinnen und Schüler nutzen die neue Rolle, die ihnen durch die individuelle Förderung zukommt, nicht um zu lernen, sondern den Unterrichtsablauf zu stören. Die Schulleiterin stellt jedoch auch fest: "trotz dieser Schwierigkeiten haben wir vernünftige Schüler, wir leisten gute Arbeit, wir kümmern uns drum und versuchen jedem Einzelnen so gerecht zu werden" (HS\_SL 1638).

## 5.2. Fallanalyse Realschule

Die im Rahmen dieser Studie untersuchte Realschule liegt in einer großen Stadt in ländlicher Gegend im westlichen Nordrhein-Westfalen. Die Schule wurde im Schuljahr 2007/2008 von ca. 500 Schülerinnen und Schülern besucht; die Jahrgänge waren jeweils dreizügig. An der Schule unterrichtet ein durchschnittlich junges Lehrerkollegium, der Schulleiter zählt mit Mitte 50 zu einem der Ältesten im Kollegium. Weitere Daten, mit der die Schule einführend dargestellt werden könnte, liegen leider nicht vor. Ein Schulprogramm wurde nicht ausgegeben und weiterführende Informationen zur Schule wurden auch nicht in den beiden Interviews erläutert.

Die Schule hat das "Gütesiegel Individuelle Förderung" für ihr differenziertes und passgenaues Förderkonzept bekommen. So heißt es in der Würdigung der Gütesiegelverleihung: "Kontinuierlich hat sich hier seit Jahren eine umfassende, differenzierte Förderkonzeption entwickelt. (...) Ein Lernbüro koordiniert die unterschiedlichen Aspekte individueller Förderung" (MSW.NRW 2006-2010b).

Die Durchführung der Interviews an der Schulform Realschule war problematisch, da diejenige Realschule, mit der ursprünglich Interviewtermine vereinbart gewesen waren, diese kurzfristig abgesagt hat. Der Termin für die Interviews, die ich im Folgenden darstellen werde, konnte sehr kurzfristig vereinbart werden. Dies war für die Durchführung meiner Interviewphase ein Glücksfall, denn zu diesem Zeitpunkt waren erst wenige Realschulen in Nordrhein-Westfalen mit dem "Gütesiegel Individuelle Förderung" ausgezeichnet worden. Durch die Kurzfristigkeit der Terminabsprache bedingt, dauerte der Aufenthalt an dieser Schule nur einen Tag und war lediglich auf die beiden Interviews fokussiert. Darüber hinausgehende Unterrichtsbeobachtungen konnten nicht durchgeführt werden. Der Lehrer hat mich jedoch im Anschluss an sein Interview durch die Räumlichkeiten der Schule geführt, mir vor allen Dingen den Lehrerarbeitsraum und das Lernbüro gezeigt. Während dieser Führung haben wir jeweils für einige Minuten in den Förderunterricht zweier Kurse hineingeschaut.

Auch bei dieser Schule wurden die Interviews zum einem mit dem Schulleiter und zum anderen mit einem Lehrer geführt, der an dieser Schule als Ansprechpartner für die Umsetzung individueller Förderung gilt. Vor allem die Durchführung des Schulleiterinterviews war schwierig, weil dieser sich nicht auf meine Fragen eingelassen hat, sondern stattdessen eigene – nicht immer für die Umsetzung individueller Förderung an dieser

Realschule relevante – Schwerpunktsetzungen gemacht hat. Die ursprüngliche von mir erarbeitete Struktur des Interviews konnte daher an keiner Stelle des Gesprächs wie zuvor angedacht angebracht werden. Der Schulleiter hat die Antworten auf konkrete Fragen vielmehr abgewendet, so dass ein ihm gesteuertes Gespräch zustande gekommen ist, anhand dessen dennoch wesentliche Aspekte der Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule festgestellt werden können. Daher kann ich in der folgenden Analyse jedoch viele Aspekte meines Modells individueller Förderung, die ich bei den anderen Schulen erfahren habe und in der Analyse herausarbeiten konnte, in diesem Interview nicht oder nur indirekt darstellen.

Darüber hinaus sind die Ausführungen des Lehrerinterviews sehr auf die zentrale Fördermaßnahme dieser Schule, das Lernbüro, fokussiert. Über weitere Maßnahmen individueller Förderung, welche an dieser Schule umgesetzt werden, wird kaum berichtet, so dass auch meine Analysen sehr auf diese Fördermaßnahme konzentriert sein werden. Dies ist hinsichtlich der Schlussfolgerungen zum Interviewmaterial der Realschule zu berücksichtigen.

Zuletzt soll noch dargestellt werden, dass das Lehrerinterview von allen Interviews, die insgesamt durchgeführt worden sind, das einzige gewesen ist, das durch die Anwesenheit des Schulleiters mehrfach unterbrochen wurde. Etwa zu Mitte des Interviews ist der Schulleiter unaufgefordert dazu gekommen und hat die Aussagen des Lehrers teilweise durch Kommentare ergänzt beziehungsweise auf manche Fragen selbst geantwortet. Manche Aussagen des Schulleiters, die in der themengeleiteten Analyse nach dem grounded theory-Verfahren dargestellt werden, stammen daher aus dem Lehrerinterview.

### **5.2.1. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Schulleiterinterview Realschule**

Vor der hermeneutischen Analyse der Einstiegspassage des Interviews mit dem Schulleiter der Realschule erfolgen an dieser Stelle zunächst einige Angaben zur Gesprächsatmosphäre und -situation: Der Schulleiter (männlich, Mitte 50, Unterrichtsfach Mathematik, weitere Fächer unbekannt) war nach der Interviewabsage der ursprünglich geplanten Realschule sehr kurzfristig bereit, mir am nächsten Tag ein Interview zu geben. Das Interview fand im Schulleiterbüro statt, in dem wir beide an einem großen Besprechungstisch saßen. Das Interview wurde mehrfach durch Telefonate oder Anfragen von Lehrern unterbrochen.

Da dieses Interview nicht, wie alle anderen, mit der Einstiegsfrage "Was verstehen Sie unter individueller Förderung" eröffnet werden konnte, werde ich im Folgenden drei Textstellen

hermeneutisch analysieren, in denen der Schulleiter insbesondere sein Verständnis bzw. das seiner Schule von individueller Förderung erläutert.

Die erste Textstelle, in welcher der Schulleiter sein Verständnis von individueller Förderung erläutert, lautet:

"Der hat nichts über, ja nicht dass Sie mich falsch verstehen, der sagt nicht, individuelle Förderung ist wenn. Sondern individuelle Förderung definiert sich vom Menschenbild //das stimmt\\, es ist also nicht ne Frage, fragen Sie mich, was ist individuelle Förderung? Dann sag ich Ihnen: weiß ich nicht! //hm\\ (..) Das kann ich Ihnen nicht beantworten." (RS\_SL 39-43)

Dieses Zitat stammt aus der ersten Minute des Interviews. Der Textstelle ist ein Bericht des Schulleiters darüber vorangegangen, dass er zahlreiche Semester an einem pädagogischen Forschungskolloquium an einer Universität im Ruhrgebiet teilgenommen hat und nun auf den Leiter dieses Forschungskolloquiums als Referenz zum Thema individuelle Förderung verweist. Das Relativpronomen *der* bezieht sich somit auf den Professor, der dieses Forschungskolloquiums geleitet hat. Mit dem ersten Satz dieser Textstelle klärt der Schulleiter das mögliche Missverständnis auf, dass dieser Professor jedoch keine Gleichung aufgestellt hat, anhand derer festgestellt werden kann, dass individuelle Förderung umgesetzt wird, wenn diese und jene Kriterien erfüllt wurden. Der Schulleiter führt mit diesem Hinweis vielmehr aus, dass es nicht DIE eine, alles umfassende Definition individueller Förderung gibt. Individuell zu fördern, bedeutet ein bestimmtes Verständnis von Schule und Unterricht zu haben, ein bestimmtes Verständnis, wie man mit Schülerinnen und Schülern umgehen möchte. So sagt er: "Individuelle Förderung definiert sich vom Menschenbild" (RS\_SL 40). Welches Menschenbild er hiermit genau meint, wird jedoch nicht weiter erläutert. An diesem Zitat ist dennoch auffällig, dass der Schulleiter unpersönliche Pronomen verwendet; er hätte ebenso beim zuvor verwendeten "*der*" (RS\_SL 39) bleiben oder auf sich persönlich wechseln können. Stattdessen macht er individuelle Förderung an sich zum Subjekt.

In der auf dieses Zitat folgenden Textstelle erläutert der Schulleiter die von mir in jedem Interview gestellte, offene Einstiegsfrage nach dem Verständnis von individueller Förderung – ohne, dass ich sie zuvor formuliert habe. Er macht deutlich, dass es auf diese Frage keine Antwort gibt. Er betont dies doppelt, indem er zum einen darauf verweist, es nicht zu wissen und nach einer kurzen Pause noch einmal wiederholt, diese Frage nicht beantworten zu können.

In dieser Textstelle wird insgesamt deutlich, dass es nach Meinung dieses Schulleiters keine spezifischen und vor allem definierbaren Kriterien gibt, welche individuelle Förderung

ausmachen, sondern dass es bei diesem Konzept um eine Grundphilosophie von Schule und Unterricht, um ein bestimmtes **Menschenbild** geht.

Die zweite Textstelle, in welcher der Schulleiter sein Verständnis von individueller Förderung erläutert, ist wesentlich länger als die erste und steht ebenfalls zu Beginn des Interviews; sie lautet:

"Es ist nicht auflösbar, der Widerspruch, äh, das heißt, ich gebe dir ganz viele Möglichkeiten, den Menschen, das Individuum in den Blick zu nehmen und gleichzeitig sage ich, das Individuum muss über die 2-Meter-Latte springen können //hm\\. Wenn ich es natürlich so sehe, dass ich sage, ich nehme äh die, die absoluten Setzungen, die absoluten Setzungen als relative Setzungen, was ja nicht geht //hm\\, dann kann ich ein Kind niemals über 2 Meter bringen. Wir beide würden niemals über 2 Meter springen, selbst wenn wir es wollten. Ihnen traue ich es zu, mir nicht. //ach, mir auch nicht! (lacht)\\ Nicht, nicht dass ich es nicht wollte //jaja\\ so, jetzt will ich ganz fest, jetzt fördern Sie mich, weil Sie sind die ausgebildetste Hochsprunglehrerin dieser Welt. Sie würden scheitern in dem Versuch, mich über 2 Meter zu bringen. Worin Sie nicht scheitern würden, mich individuell zu fördern, in meiner Technik, in meinen Anlagen //hm\\ und was nun in dem Zusammenhang ein wunderschönes Beispiel ist Pearl S. Buck, Nobelpreisträgerin, amerikanische Nobelpreisträgerin für Literatur, lange in China gelebt, hat ein behindertes Kind gehabt. Was schreibt sie in ihren äh, in ihren Lebenserinnerungen, in ihrer äh Autobiographie? //hm\\ Hochinteressant für Ihren Zusammenhang, das Kind, sie übt natürlich mit dem Kind, es kann ja nicht angehen, dass ne Nobelpreisträgerin nen dummes Kind hat, ne //jaja\\ also fördert sie und fördert und fordert und fordert //und überfordert\\ bis zu, und überfordert, ja. Individuell Fördern heißt auch Ausloten zwischen Anforderungsnotwendigkeiten, Überforderungstendenzen (.) //und Unterforderung\\ und Unterforderungstendenzen. All DIESE ist eine Gratwanderung, die sich Ihnen durch äußere Beobachtungen, durch Tests, durch was auch immer nicht erschließen kann" (RS\_SL 68-85).

In dem dieser Textstelle vorangegangen Turn hat der Schulleiter den Widerspruch zwischen der Etablierung zentraler Prüfungen und der Forderung nach individueller Förderung thematisiert. Das Pronomen *es* zu Beginn dieser nun zitierten Textstelle greift dieses Thema auf und stellt fest, dass der Widerspruch zwischen der Forderung nach individueller Förderung und der Einrichtung zentraler Prüfungen nicht gelöst werden kann. In der darauf folgenden Erläuterung, eingeleitet durch den erläuternden Zusatz "das heißt" (RS\_SL 68) bleibt die Zuordnung der Pronomen "ich" und "dir" (RS\_SL 68) unklar. Referiert der Schulleiter mit dem Pronomen "ich" sich selbst? Inhaltlich verständlicher wird die Passage, wenn wir davon ausgehen, dass er mit dem Pronomen "ich" in die Rolle des Ministeriums tritt, welches die Erlasse zu individueller Förderung und zentralen Prüfungen realisiert hat. Auch die Zuordnung des Pronomens "dir" bleibt unklar. So kann es zum einen sein, dass der Schulleiter mich als Interviewpartner direkt anspricht, inhaltlich nahe liegender ist jedoch die

Interpretation, dass mit dem Pronomen "dir" Lehrer allgemein gemeint sind, da sie tagtäglich mit dem Widerspruch einer Forderung nach individueller Förderung und der Durchführung zentraler Leistungsprüfungen umgehen müssen. Im Fall beider Pronomen ist die Zuordnung auch nicht mithilfe späterer Textpassagen abschließend auflösbar.

In dem auf die beiden Pronomen folgenden Ausführungen wird deutlich, dass individuell zu fördern bedeutet, den ganzen Schüler bzw. die ganze Schülerin "in den Blick zu nehmen". (RS\_SL 64) Dass es hierbei nicht um die Fokussierung auf bestimmte Lernaspekte geht, sondern die Förderung vom einzelnen Schüler ausgeht, wird daran deutlich, dass der Schulleiter von Menschen im Singular spricht und dieses Wort zudem inhaltlich noch einmal mit dem Wort Individuum wiederholt. Die Problematik zentraler Prüfungen veranschaulicht er mit dem Beispiel einer 2-Meter Latte, über die alle Schülerinnen und Schüler springen müssen. Es ist nicht festzustellen, ob der Schulleiter mit diesem Beispiel ausdrücken will, dass kein Schüler, keine Schülerin die zentralen Prüfungen schaffen kann – wenn man sein 2-Meter-Latten-Beispiel konsequent übertragen würde, müsste man es so verstehen, denn nur Spitzensportler schaffen diese Höhe, von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I kann diese nicht erwartet werden. In jedem Fall kritisiert er mit der Differenzierung "absolute" und "relative Setzungen" (RS\_SL 67f.), dass die zentralen Prüfungen nicht die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, sondern sie alle die gleiche Hürde nehmen müssen. Neben all den persönlichen Ansprachen des folgenden Satzes ist das Essential dieser Passage, dass auch die "ausgebildetste Hochsprunglehrerin dieser Welt" (RS\_SL 76) das absolute Ziel, die Schülerinnen und Schüler für den 2-Meter-Sprung auszubilden, nicht erreichen würde. Die zentralen Prüfungen berücksichtigen dabei nicht, dass der Schüler/die Schülerin zwar die gesetzte Hürde nicht geschafft hat, dass er sich jedoch in seinen Anlagen, in seinen Arbeitsmethoden weiterentwickelt hat und hinsichtlich seiner individuellen Stärken und Schwächen gefördert wurde. Auch wenn der Schüler/die Schülerin das absolute Ziel also nicht erreicht hat, so hat die Lehrerin dennoch geschafft ihn/sie "individuell zu fördern" (RS\_SL 74).

Das folgende Beispiel der Nobelpreisträgerin Buck zeigt, wie der Schulleiter im Laufe dieses Interviews immer wieder eigene Themen vorgibt und Beispiele zu individueller Förderung nennt, die nichts mit der eigentlichen Unterrichtspraxis an seiner Schule zu tun haben. Dieses Verhalten erschwert die Analyse des Materials, denn das Ziel meiner Interviews war, Einsichten darüber zu bekommen, wie Schulleiter und Lehrer die Umsetzung individueller Förderung an ihren Schulen beschreiben. Da das vom Schulleiter gebrauchte Buck-Beispiel nichts mit meiner eigentlichen Forschungsfrage zu tun hat, werde ich es daher in meiner

Analyse aussparen und mich im Folgenden auf das an das Beispiel anschließende Zitat (RS\_SL 79f.) fokussieren.

Der Schulleiter stellt die Umsetzung individueller Förderung in diesem Zitat als ein Ausloten der Anforderungen, welche die Schülerinnen und Schüler in jedem Fall erfüllen müssen als ein Ausloten zwischen Über- und Unterforderung dar. So kann es schnell, unbewusst und ungewollt zu viel bzw. zu wenig Förderung sein, weswegen individuelle Förderung – wie er selbst es nennt – eine immerwährende Gratwanderung ist. Die passgenaue Förderdosis ist seiner Auffassung nach nicht durch standardisierte Verfahren wie Beobachtungen oder Tests auszuloten. Leider erläutert der Schulleiter nicht, wie die passgenaue Dosis gefunden werden kann, ob man sie überhaupt finden kann oder ob individuelles Fördern in jedem Fall eine Gratwanderung bleibt.

Neben den Erläuterungen zu zentralen Schulleistungstests konnten mithilfe dieser Textstelle zwei Motive herausgearbeitet werden, welche das Verständnis dieses Schulleiters von individueller Förderung deutlich machen. Zum einen ist dies das Motiv des Schülerinnen und Schüler **in den Blick Nehmen**, zum anderen das Motiv der individuellen Förderung als **Gratwanderung** zwischen Anforderungen, Über- und Unterforderung.

Die dritte und letzte Textstelle zum Verständnis von individueller aus dem Schulleiterinterview folgt einer Nachfrage meinerseits, was individuelle Förderung ist und wie sie an dieser Schule umgesetzt wird. Der Schulleiter antwortet darauf:

"Also es ist nen ähm es ist nicht nur, es ist so, dass die individuelle Förderung das Ziel von Schule immer war. Und immer sein wird. Immer. Das heißt es ist da nichts Neues hinzugekommen." (RS\_SL 129ff.)

Der Schulleiter beginnt seine Antwort mit einem dreifachen Stocken. Das Pronomen *es* bezieht sich dabei auf individuelle Förderung. Die Re-Formulierungen der Answereröffnung können im Einzelnen folgendermaßen verstanden werden:

"Es ist nen" (RS\_SL 12) deutet darauf hin, dass eine konkrete Beschreibung dessen folgt, was individuelle Förderung für diesen Schulleiter oder vielleicht sogar an seiner Schule bedeutet. Er bricht diese Aussage jedoch ab und startet noch einmal mit "es ist nicht nur" (RS\_SL 129). Diese Answereröffnung impliziert, dass eine differenzierte Aussage darüber folgt, was individuelle Förderung im Einzelnen ist; doch auch diese Aussage wird abgebrochen. In einem dritten Versuch stellt der Schulleiter fest "es ist so" (RS\_SL 129) und impliziert allein durch den hervorhebenden Partikel "so", dass eine definierende Aussage folgt. Im Folgenden definiert der Schulleiter individuelle Förderung als das originäre

Ziel von Schule überhaupt. Er stellt dies nicht nur für die Vergangenheit, sondern auch für die Zukunft fest und betont dies durch die dreifache Wiederholung des Temporaladverbs "immer" (RS\_SL 130). Die dritte Wiederholung wird durch die Alleinstellung noch einmal insbesondere betont. Im abschließenden Satz dieser Passage erläutert der Schulleiter seine vorherige Aussage noch einmal. Er beginnt dies mit "das heißt" (RS\_SL 130) und stellt im Weiteren fest, dass dem originären Ziel von Schule, die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, in neuester Zeit keine neuen Aspekte hinzugefügt wurden. Individuelle Förderung wird somit von ihm als ein grundlegendes Fundament, als Maxime von Schule verstanden. Und dennoch wird das Konzept individueller Förderung auch in dieser Textstelle nicht konkretisiert. Der Schulleiter erläutert nicht, was individuelle Förderung im Einzelnen sein soll, wie sie an dieser Schule umgesetzt wird und vor welche Herausforderung Schule generell und diese Realschule im Besonderen bei der Umsetzung gestellt werden. Als weiteres zentrales Motiv, das im Fall des Realschulleiters das Konzept individueller Förderung charakterisiert, kann daher das der **Vagheit** festgehalten werden.

### 5.2.2. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Lehrerinterview Realschule

Der Schulleiter hat mir einen Interviewtermin mit dem Lehrer vermittelt, der das Lernbüro dieser Schule leitet und sich somit nach Aussage des Schulleiters insbesondere für die Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule einsetzt. Das Interview mit dem Realschullehrer (männlich, Mitte 30, Fächerkombination Mathe, Sport und Deutsch) fand im Vorzimmer des Schulleiterbüros statt. Wir beiden saßen an einem Besprechungstisch. Wie bereits dargestellt, ist der Schulleiter während des Interviews noch einmal für einige Minuten dazugekommen und hat die Aussagen des Lehrers kommentiert und einige Fragen selbst beantwortet; ansonsten war das Interview störungsfrei.

I: "was verstehen Sie unter Individueller Förderung?"

L: Ja, ich sag mal, individuell, dass jeder Schüler ja (leises Stöhnen) in seinen Fähigkeiten erstmal gefördert wird. Sei es der schwache Schüler, sei es der starke Schüler, dass er da einfach nen Fortschritt feststellt. Also im Endeffekt kann ich sagen, jede Stunde sollte ja eigentlich nen Lernfortschritt oder ne Festigung erfolgen //hm\\. Das hängt sicherlich ganz viel ja mit dem Unterricht zusammen //hm\\.

I: Ja und wie machen Sie das dann praktisch im Unterricht? Also ich hab mit Herrn Eder vorhin über ganz viele grundsätzliche Dinge diskutiert, aber wir sind auf die Unterrichtsebene gar nicht gekommen.

L: Also beispielsweise was ich jetzt in meiner Mathematikklasse mache, ich hab insgesamt sechs Stunden Mathematik in meiner Klasse //hm\\

I: Welche Jahrgangsstufe ist das?

L: Klasse sieben. Und ich machs jetzt so, dass ich vier Stunden Mathematikunterricht ganz normal im Stoff vorgehe beziehungsweise auch schon Übungsphasen mit einstreue //hm\ und freitags hab ich dann ne Doppelstunde, dritte, vierte Stunde und das wird ne reine Übungsphase, wir haben das KoLe genannt, Kooperatives Lernen, da haben wir dem ganzen Kind nen Namen gegeben. Aber da werden aber auch zum Beispiel für Deutsch werden Sachen vorbereitet, für Englisch werden Sachen vorbereitet und die Kinder nehmen das wirklich sehr gut an. Läuft über Partnerarbeit //hm\, die Kinde, die ne Hilfe brauchen, schreiben ihren Namen meinetwegen an die Tafel und dann ähm ordnen die sich schon gegenseitig zu oder ich komm halt mit hinzu //hm\ ja und meine Aufgabe ist es halt dann sag ich mal zu ähm organisieren, mich dann mal zuzusetzen, welche Hilfen gibts überhaupt. Ja gut und bei besonders schwachen Schülern setz ich mich auch mit dazu, um da auch nochmal Hilfestellungen zu geben" (RS\_L 36-62).

Die Eingangsfrage dieses Interviews entspricht dem Interviewleitfaden – es wird nach dem Verständnis von individueller Förderung gefragt. Die Frage ist dabei nicht ausschließlich an den befragten Lehrer gerichtet, so dass er sowohl aus seiner eigenen Perspektive als auch aus der des Lehrerkollegiums antworten kann. Die Antwort, die der Lehrer auf diese Eingangsfrage gibt, ist nicht flüssig und klar strukturiert. Er beginnt mit dem Partikel "Ja" (RS\_L 36) und schließt "ein ich sag mal" (RS\_L 36) an. Beide Formulierungen lassen darauf hindeuten, dass der Lehrer die Antwort auf diese Frage nicht sofort parat hat und sich somit durch diese Vorabformulierungen etwas Zeit zum Nachdenken verschafft. Dieses Nachdenken, noch nicht spruchreif sein, wird auch durch das allein stehende und zusammenhangslose Wort *individuell* deutlich, von dem nicht klar ist, worauf es sich bezieht. Im Kontext verstanden, kann es Teil des Begriffs individuelle Förderung sein und würde damit einen Aspekt meiner Frage aufgreifen.

An diese ersten, unsicheren Vorformulierungen schließt der Lehrer die Antwort auf meine Frage an, was er unter individueller Förderung versteht. Er betont dabei insbesondere den Aspekt der Förderung aller Schülerinnen und Schüler, und verweist hierbei sowohl auf die "schwachen" als auch auf die "starken Schüler" (RS\_L 37). Nach welchen Maßstäben die Schülerinnen und Schüler in die Kategorien schwach und stark eingeteilt werden, wird dabei nicht deutlich. Als Ziel der Förderung benennt der Lehrer den Lern- und Leistungs"fortschritt" (RS\_L 38), welcher auffälligerweise vom Schüler selbst festgestellt wird – diese Schlussfolgerung ziehe ich aus der Zuordnung des Pronomens "er" (RS\_L 38), das auf den Schüler zu beziehen ist. Der Lehrer stellt somit eine klassische Definition von individueller Förderung auf, in der er vor allem den zentralen Aspekt Förderung schwacher und starker Schülerinnen und Schüler betont. Was genau individuelle Förderung sein soll, bleibt jedoch unklar; es wird vielmehr deutlich, was sie bewirken soll, nämlich einen sichtbaren Lern- und Leistungs"fortschritt" (RS\_L 38) herbeizuführen.

Dieses Ziel wird im dritten Satz dieses Turns vom Lehrer noch einmal betont, indem er feststellt, dass "jede Stunde zu einem Lernfortschritt" oder einer "Festigung" (RS\_L 39) des Gelernten führen soll. Im letzten Satz dieses Turns stellt er den starken Zusammenhang von Lernfortschritt und Unterricht fest, konkretisiert diese Aussage jedoch nicht, weswegen die darauf folgende Frage meinerseits um eine Konkretisierung der praktischen Umsetzung individueller Förderung im Unterricht bittet. Der Lehrer antwortet darauf mit einem anschaulichen Unterrichtsbeispiel. Hieran wird deutlich, dass der Kern des regulären Mathematikunterrichts nach wie vor das mit der Klasse gemeinsam und gleichschrittige Erarbeiten des Unterrichtsmaterials ist – "ganz normal im Stoff vorgehe" (RS\_L 52) – in den individuelle Übungsphasen "eingestreut" (RS\_L 53) werden. Der Schwerpunkt des Lernens ist dabei ein kollektiver und kein individueller. Zwei zusätzlichen Unterrichtsstunden nutzt dieser Lehrer als "reine Übungsphase" (RS\_L 54) für "kooperatives Lernen"<sup>38</sup> (RS\_L 54). Hier bekommen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Übungsphasen nach ihren eigenen Bedürfnissen individuell zu gestalten. Das KoLe-Angebot bezieht sich auf die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch und wird in Partnerarbeit organisiert. Die Organisation und die Inhalte ihres Lernens obliegen den Schülerinnen und Schülern hierbei selbst; der Lehrer steht zur Verfügung, um sie darin zu unterstützen. Bei diesem Arrangement wird die veränderte Lehrerrolle sehr deutlich, der nicht mehr Zentrum des Geschehens ist, sondern sozusagen vielmehr die Fäden im Hintergrund zieht. Auffällig ist, dass der Lehrer seine Unterstützung bei "besonders schwachen Schülern" verstärkt, indem er direkte Hilfe anbietet. Der Fokus der Förderung scheint hierbei auf die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler gerichtet zu sein; leistungsstarke Schülerinnen und Schüler müssen ihre Förderung selbst organisieren und werden vom Lehrer nicht mit Zusatzmaterial oder extra Aufgaben herausgefordert. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler organisieren sich in diesem Arrangement ihren Lernstoff selbst oder aber werden zum Lernpartner für schwächere Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich kann die KoLe-Maßnahme, so wie sie in dieser Textstelle vom Lehrer beschrieben wurde, als ein Arrangement verstanden werden, in dem die Schülerinnen und Schüler kooperativ in den Kernfächer den im Regelunterricht erarbeiteten Unterrichtsstoff nach- und vorbereiten. Es bleibt festzuhalten, dass diese Maßnahme keine von der Schule vorgegebene ist, sondern in dieser Form lediglich von diesem einen Lehrer durchgeführt wird – "ich machs jetzt so" (RS\_L 51).

Anhand dieser Einstiegspassage wird deutlich, dass die individuelle Förderung an dieser Schule zwar alle Schülerinnen und Schüler betreffen soll, die tatsächlichen, den Regelunterricht vor allem ergänzenden Maßnahmen jedoch insbesondere auf die

---

<sup>38</sup> KoLe (schuleigene Abkürzung)

leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fokussieren. Diese ersten Interpretationen zur Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule sollen mithilfe der folgenden Analyse nach dem grounded theory-Verfahren überprüft und ergänzt werden.

### 5.2.3. Analyse nach dem grounded theory-Verfahren: Realschule

In der nun folgenden Analyse werde ich nun zunächst die Aspekte darstellen, welche die Umsetzung individueller Förderung auf der **Akteursebene** beeinflussen. In beiden Realschulinterviews werden keine expliziten Aussagen zur Diagnose- oder didaktisch-methodischen Kompetenz gemacht, welche Lehrerinnen und Lehrer zur Umsetzung individueller Förderung benötigen. Der Lehrer beschreibt jedoch im Zusammenhang mit der Rollenveränderung der **Lehrkräfte**, dass die Fachlehrerinnen und -lehrer dieser Schule nach defizitären Klassenarbeiten entscheiden müssen, ob die Schülerinnen und Schüler eine besondere Fördermaßnahme, organisiert durch das Lernbüro und zusätzlich zum Regelunterricht durchgeführt, erhalten sollen (RS\_L 109). Die Lehrerinnen und Lehrer führen dazu eine "Fehleranalyse der Klassenarbeit zu fördernde Bereiche" (RS\_L 109) durch, je differenzierter diese formuliert wird, umso passgenauer kann die anschließende Förderung durchgeführt werden. Zur Erstellung der Fehleranalyse verfügen die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule nicht über eine spezielle ausgebildete Diagnosefähigkeit, sie wenden hierzu ihre reguläre Bewertungskompetenz von Schulleistungen an. Der Lehrer verweist darauf, dass die Fachlehrerinnen und -lehrer einen Überblick über die individuellen Fördermaßnahmen ihrer Schülerinnen und Schüler haben müssen, wenn diese am Förderunterricht teilnehmen, um sie auch im Regelunterricht durch individuelle und vor allem passgenaue Hilfestellungen unterstützen zu können (RS\_L 200ff.). An dieser Schule wird diese Notwendigkeit durch die beiden Koordinatoren des Lernbüros unterstützt, die in engem Kontakt mit Fach- und Förderlehrern stehen und beide Seiten mit den notwendigen Informationen zum Lern- und Förderverlauf der Schülerinnen und Schüler versorgen können.

Darüber hinaus beschreibt der Schulleiter, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrer neuen Rolle nicht mehr Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens sind, sondern vielmehr das "selbstorganisierte Arbeitsfeld" (RS\_SL 377) der Schülerinnen und Schüler unterstützen und "nen Blick auf DIESES Lernen" (RS\_SL 403) entwickeln. Sie werden somit vom Wissensvermittler zum -moderator und -organisator.

Gleichzeitig ist Unterricht, in dem individuell gefördert wird, darauf angewiesen, dass die **Schülerinnen und Schüler** daran mitarbeiten, ihr selbst organisiertes Arbeitsfeld aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Der Schulleiter schränkt ein, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler

zu selbst organisiertem Lernen in der Lage sind und hierbei von den Lehrerinnen und Lehrern besondere Unterstützung benötigen. Ganz praktisch läuft diese Form der individuellen Förderung im Regelunterricht zum Beispiel "...über Partnerarbeit, die Kinder, die ne Hilfe brauchen, schreiben ihren Namen meinetwegen an die Tafel und dann ordnen die sich schon gegenseitig zu" (RS\_L 57f.).

Die Umsetzung individueller Förderung auf der **Mikroebene** wird an dieser Schule durch verschiedene **Diagnosemaßnahmen** unterstützt. Eine besondere Rolle spielt dabei die bereits dargestellte Fehleranalyse der Klassenarbeit, die bei defizitären Leistungen durchgeführt wird und der passgenauen Förderung im darauf folgenden Förder- aber auch Regelunterricht dient. Darüber hinaus werden, wie es der Gesetzgeber vorsieht, für die Schülerinnen und Schüler, die schlechter als 4- stehen, Lern- und Förderempfehlungen geschrieben.

An dieser Schule besteht keine Pflicht zur Dokumentation der Lernentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler. Zwar werden die Lernentwicklungen leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler im Lernbüro dokumentiert. Dies geschieht aber nur so lange, wie die Schülerin bzw. der Schüler über diese Einrichtung besonders gefördert wird.

Es ist auffällig, dass die Interviewpartner nicht berichten, dass an dieser Schule standardisierte Diagnoseverfahren wie z.B. der Duisburger Sprachstandstest angewendet werden. Es wird stattdessen nach mangelhaften Klassenarbeiten eine differenzierte Fehleranalyse eingesetzt, die jedoch ausschließlich defizitäre Leistungen betrifft.

Darüber hinaus setzen einzelne Lehrer individuelle Diagnoseinstrumente ein; so lässt der z.B. Lehrer, mit dem ich das Interview geführt habe, seine Schülerinnen und Schüler Selbsteinschätzungsbogen ausfüllen. Dieser Bogen dient zum einen den Schülerinnen und Schülern selbst, um sich ihrer Leistungen und Lernentwicklungen bewusst zu werden, aber auch dem Lehrer, der damit feststellen kann, in welchen Lernbereichen sich seine Schülerinnen und Schüler unsicher fühlen und weitere Unterstützung benötigen.

Hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung im Unterrichts wird deutlich, dass der Schulleiter es für nötig hält, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheitlichkeit "in seiner Fragehaltung, in seiner Lebenssituation, in seinen Ausgangsvoraussetzungen" (RS\_SL 235f.) zu berücksichtigen, er stellt jedoch auch fest, dass man sich diesbezüglich erst auf den "Weg gemacht" (RS\_SL 518) hat. Diese Haltung wird von Aussagen des Lehrers gestützt, wenn er sagt: "individuelle Förderung hat ja auch was damit zu tun, dass ich den Kindern RESPEKT entgegen bringe, dass ich sie MAG" (RS\_SL 697f.). Der Schulleiter stellt an einer weiteren Stelle im Interview fest, dass individuelle Förderung dort beginnt, wo Lehrerinnen und Lehrer "die Ansicht desjenigen ernst nehme[n], der vor mir

sitzt, sprich Schüler und Schülerin. Und das ist nicht abhängig von einer Methode" (RS\_SL 557). Auch in dieser Aussage wird noch einmal der Aspekt deutlich, dass individuelle Förderung umzusetzen, bedeutet, sich den Schülerinnen und Schülern zuzuwenden und sie in ihrer Vielfältigkeit wahr- und ernst zu nehmen. Darüber hinaus macht der Schulleiter deutlich, dass individuelle Förderung nicht auf eine bestimmte **Unterrichtsmethode** beschränkt ist, sondern in den verschiedenen Unterrichtsarrangements umgesetzt werden kann.

So wird individuelle Förderung an dieser Schule auch in sehr unterschiedlichsten Arrangements<sup>39</sup> umgesetzt. Es ist dabei auffällig, dass beide Interviewpartner bei der Erläuterung dessen, wie individuelle Förderung an ihrer Schule praktisch umgesetzt wird, nicht den Regelunterricht erwähnen, sondern verschiedene Zusatzangebote darstellen.

Als zentrales Element der Umsetzung individueller Förderung steht an dieser Schule das Lernbüro. In diesem Büro koordinieren eine Lehrerin und ein Lehrer den Förderunterricht für lernschwache Schülerinnen und Schüler aller Jahrgänge im Nachmittagsbereich. Jeweils einmal in der Woche wird für jede Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch eine Förderstunde angeboten, an der Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die eine defizitäre Leistung in einer Klassenarbeit gezeigt haben. Zusätzlich zu diesem fachlichen Förderangebot gibt es auch eine Förderung im Bereich Lernen lernen, an der Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die Probleme mit ihrer individuellen Lernorganisation haben. Nachdem der Fachlehrer leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zum Lernbüro geschickt hat, werden mithilfe der von ihm erstellten Fehleranalyse von den Lernbüro- und Förderlehrern die entsprechenden Fördermaßnahmen erarbeitet und die Schülerinnen und Schüler den entsprechenden Förderkursen zugeteilt. Die Schülerinnen und Schüler verbleiben so lange in diesem Kurs, wie eine Förderung notwendig ist. Die Fördermaßnahmen, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler dabei erhalten, werden im Lernbüro schriftlich festgehalten. Der Lehrer stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Kooperationen zwischen Fach- und Förderlehrer noch intensiviert werden könnten. "Wenn da so diese Kooperation noch nen bisschen intensiviert werden könnte, also das fänd ich schon, das fänd ich schon klasse" (RS\_L 784f.).

Über dieses zentrale Förderangebot hinaus berichten die Interviewpartner von einzelnen Maßnahmen, in deren Rahmen individuelle Förderung an dieser Schule umgesetzt wird. So wird zum Beispiel aktuell das Projekt LisA<sup>40</sup> in der 5. Klasse durchgeführt. Hierzu werden die drei Klassen der Stufe fünf an zwei Stunden pro Woche von fünf Lehrern betreut. Während

---

<sup>39</sup> Code: **Maßnahmen IF**

<sup>40</sup> Lernen in selbstorganisierten Arbeitsfeldern

dieser Zeit gibt es keine inhaltlichen und methodischen Vorgaben dazu, die Schülerinnen und Schüler "dürfen lernen, was sie wollen" (RS\_SL 384f.). Die Beschreibung dieser Maßnahme bleibt jedoch schwammig – und die Umsetzung scheint auch den beteiligten Lehrern nicht abschließend klar zu sein, denn der Schulleiter berichtet davon, dass sie ihn um einen gemeinsamen Gesprächstermin, LisA betreffend, gebeten haben.

Der Lehrer berichtet darüber hinaus, in seiner 7. Klasse in einer Doppelstunde pro Woche die Maßnahme KoLe<sup>41</sup> umzusetzen. Hierbei sollen Schülerinnen und Schüler, bestenfalls in Partnerarbeit, frei zu wählenden Lernstoff erarbeiten und wiederholen. Auch hier gibt es, wie bei LisA, keine Vorgaben, was die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Im ersten Halbjahr hat dieser Lehrer KoLe in einer Randdoppelstunde nur mit den lernschwachen Schülerinnen und Schülern durchgeführt, im aktuellen Halbjahr nehmen alle Schülerinnen und Schüler daran teil. "wobei ich auch denke, dass das gerade für die (...) die gut stehen, das auch von Vorteil sein kann, dass die Sachen nochmal erklären müssen. Dass die Sache sich da auch nochmal vertieft. Und so findet schon meiner Meinung da auch ne individuelle Förderung statt, auch für die Guten" (RS\_L 85ff.). Dieses Zitat zeigt durch die Verwendung von ich denke und meiner Meinung nach, dass der Lehrer seine Vorgehensweise nicht auf Empfehlungen hin verfolgt, sondern seinem eigenen Gefühl und seiner Erfahrung vertraut. In den Aussagen des Lehrers wird zudem deutlich, dass diese Fördermaßnahme von ihm selbst initiiert und auch nur von ihm in dieser einen Klasse durchgeführt wird.

Die beiden Lehrer, welche das Lernbüro koordinieren, werden vom Schulleiter als **Ansprechpartner** für individuelle Förderung bezeichnet. Über diese beiden Personen hinaus gibt es an dieser Schule keine Personen, die institutionell mit der Aufgabe betraut sind, sich um die Umsetzung individueller Förderung kümmern. So gibt es weder eine schulische Steuerungsgruppe, in welcher individuelle Förderung thematisiert wird, noch einen Sonderpädagogen, der die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht unterstützt. Es ist jedoch zu beachten, dass die Funktion des Sonder- oder Schulpädagogen seitens des Ministeriums für die Schulform Realschule auch nicht vorgesehen ist.

Aus den Interviews mit Schulleiter und Lehrer dieser Schule wird deutlich, dass beide nicht davon ausgehen, dass alle Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule tatsächlich individuell fördern<sup>42</sup>. Bei einigen Maßnahmen individueller Förderung wird sogar davon ausgegangen, dass einige Lehrerinnen und Lehrer sie nicht akzeptieren und dementsprechend nicht im Unterricht umsetzen. Es wird zwar von beiden ausgesagt, dass die Kooperation von

---

<sup>41</sup> kooperatives Lernen

<sup>42</sup> Code: **Akzeptanz IF**

Lehrerkollegium und Lernbüro gut funktioniert, d.h., dass die Lehrerinnen und Lehrer im Anschluss an die Klassenarbeiten Fehleranalysen durchführen und ihre Schülerinnen und Schüler bei Bedarf zum Lernbüro schicken; beide Interviewpartner sind jedoch skeptisch, inwiefern das Konzept individueller Förderung an ihrer Schule durchgängig Einzug in den regulären Unterricht gehalten hat. Gefragt nach einem konkreten **Zeitpunkt**, an dem der Fokus an dieser Schule auf individuelle Förderung gelegt wurde, antwortet der Schulleiter, dass er damit begonnen hat als er die Schulleitung vor 25 Jahren übernommen hat, dennoch bleibt er in seinen Aussagen sehr unspezifisch. Aus dem Lehrerinterview wird deutlich, dass zentrale Maßnahmen individueller Förderung wie die Einrichtung des Lernbüros seit Beginn des aktuellen Schuljahres umgesetzt werden. Bei der Umsetzung dieser Maßnahmen wird der **Schulleiter** vom Lehrer als Vorbild gesehen – als Person, die sehr engagiert ist und gleichzeitig Vorschläge aus dem Kollegium annimmt.

Über das generelle **Kooperationsverhalten im Lehrerkollegium** wird – über die bereits thematisierte Kooperation zwischen Fach- und Förderlehrer hinaus – im Lehrerinterview lediglich am Rand berichtet. So beschreibt der Lehrer, dass die Mathematikklassenarbeiten in der Klasse 7 gemeinsam geschrieben werden und die Lehrer auch untereinander Arbeitsmaterialien austauschen (RS\_L 272). Er äußert jedoch an anderer Stelle im Interview den Wunsch nach noch stärkerer Kooperation: "wenn ich jetzt mal drüben hingehe und sage, so, ich weiß, der Mathematiklehrer ist noch da und ich könnte dem mal ne Frage stellen oder der könnte mir nen Arbeitsblatt noch geben, ich glaub das jeder, dass das ne enorme Arbeitserleichterung wäre" (RS\_L 814).

Im Folgenden werde ich die verschiedenen Aspekte darstellen, welche auf der **Makroebene** meines normativen Modells die Umsetzung individueller Förderung beeinflussen.

Über den Aspekt **außerschulische Kooperationen** treffen Realschulleiter und -lehrer keine Aussagen. Es wird jedoch an verschiedenen Stellen der Interviews davon berichtet, dass verschiedene Schulen Interesse an einem Besuch dieser Gütesiegelschule haben. "Wir hatten gestern Besuch von berufsbildenden Schulen, vorgestern berufsbildenden Schulen, nächste Woche kommen aus Dortmund Leute und immer Leute wollen gucken, was ist anders als bei uns" (RS\_SL 187).

Als Folge der aktuellen **Schulpolitik**, in deren Fokus die individuelle Förderung gerückt ist, werden – laut Aussage des Schulleiters – zahlreiche Angebote des Ministeriums und der Schulbehörde gemacht, und insbesondere diese Schule als Gütesiegelschule bekommt zahlreiche Einladungen zu Veranstaltungen, die jedoch nach Aussage des Lehrers längst nicht alle wahrgenommen werden können. Der Schulleiter ergänzt diesen Aspekt, indem er darstellt

"wir nur noch Reisende in Sachen individueller Förderung und nicht mehr Handelnde" (RS\_L 288) und will damit zum Ausdruck bringen, dass sich der Schwerpunkt der schulischen Arbeit nicht vom eigentlichen Unterricht weg hin zu den zahlreichen, angebotenen Nebenschauplätzen verschieben darf. Er betont, dass es wichtiger ist, die Zeit darauf zu verwenden, die Stärken und Schwächen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu identifizieren und im Blick zu behalten. Zugleich stellt er fest, dass der Besuch von **Fortbildungen** in Bezug auf individuelle Förderung für das ganze Lehrerkollegium noch einmal intensiviert werden sollte. "wir waren auch schon gemeinsam auf Fortbildungen, die wir selbst gegeben haben, aber es ist jetzt irgendwann an der Zeit, das jetzt nochmal zu intensivieren" (RS\_L 291ff.).

**Architektonisch** verfügt diese Schule neben den regulären Klassen- und Fachräumen über einen Leseraum, eine Bibliothek, einen separaten Raum für das Lernbüro; eine Mensa, in der die Übermittagsverpflegung angeboten wird, sowie zusätzlich zum Lehrerzimmer über einen Lehrerarbeitsraum, in dem ein Computer mit Internetanschluss zur Verfügung steht. Weitere Räume zur Durchführung individueller Förderung stehen nicht zur Verfügung.

Die Aussagen zur **Schulorganisation** sind nicht sehr umfangreich. Es wird lediglich ausgesagt, dass der Unterricht im 45-Minuten-Takt stattfindet und dass die Lehrerinnen und Lehrer Klassenteams bilden können, wenn sie dies möchten. Darüber hinaus sagt der Lehrer aus, dass die **Gruppengröße** in den Förderkursen zwischen 10 und 13 Schülerinnen und Schülern beträgt, die durchschnittliche Klassengröße bei 28 Schülerinnen und Schülern liegt. Hinsichtlich des Materials, das zur Umsetzung individueller Förderung eingesetzt wird, greifen die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule hauptsächlich auf Verlagsschulbücher zurück, "so sind eigentlich mittlerweile auch die Mathematikbücher aufgebaut" (RS\_L 617). Darüber hinaus hat der Schulleiter ein eigenes Lern- und Arbeitsbuch für das Fach Mathematik entwickelt, das an dieser Schule genutzt und auch von einem Verlag publiziert wurde.

Der Aspekt **Familie** spielt an dieser Schule für die Umsetzung individueller Förderung keine besondere Rolle. Der Lehrer beschreibt, dass der Kontakt zu Eltern von Schülerinnen und Schülern gesucht wird, die in mehreren Fächern Förderunterricht bekommen, um über mögliche Alternativen zu sprechen. Die Möglichkeit, AGs im Nachmittagsbereich von Eltern durchführen zu lassen findet der Lehrer zwar auf der einen Seite wünschenswert, er bemerkt jedoch gleichzeitig, dass das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler dieser Schule dies nicht immer zulässt (RS\_L 848).

In den Interviews der Realschule finden sich keine Angaben darüber, inwiefern der **Standort** der Schule die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht beeinflusst.

Ebenso wenig finden sich Aussagen darüber, welche grundsätzlichen Bedingungen an dieser Schule die Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule fördern bzw. hemmen. Als Problem bei der Umsetzung individueller Förderung wird lediglich die noch nicht ausreichende Kooperation von Fach- und Förderlehrer angemerkt.

### 5.3. Fallanalyse Gesamtschule

Die im Rahmen dieser Studie untersuchte Gesamtschule wurde im Jahr 1999 gegründet und befindet sich in einer mittelgroßen, ländlich geprägten Stadt im Norden Nordrhein-Westfalens. Die Schule wurde im Schuljahr 2007/2008 von etwa 1200 Schülerinnen und Schülern in den Sekundarstufen I und II besucht.

In der Laudatio der Verleihung des Gütesiegels für Individuelle Förderung wird betont, dass individuelle Förderung an dieser Schule "zentrales Anliegen aller Beteiligten" sei. Die Schule wird dabei insbesondere für ihre "angebotsorientierte Lerndiagnostik, (...) passgenaue Förderung, (...) Lernbegleitung [das] dicht geknüpfte Beratungssystem" ausgezeichnet (MSW.NRW 2006-2010b).

Für eine erste Kontaktaufnahme hatte ich diese Schule bereits im Januar 2008 zu ihrem Tag der offenen Tür besucht und bei dieser Gelegenheit mit dem Schulleiter über die Möglichkeit der Durchführung meiner Interviews gesprochen. Er hat dieser Bitte sofort zugestimmt und erklärte zugleich, dass er selbst, seitdem seine Schule das "Gütesiegel Individuelle Förderung" erhalten hat, Mitglied der aktuellen Gütesiegel-Auswahlkommission sei. Er empfahl mir jedoch, im Fall seiner Schule das Schulleiterinterview nicht mit ihm selbst, sondern mit der didaktischen Leiterin zu führen, da der Aspekt individuelle Förderung innerhalb der Schulleitung in ihren Aufgabenbereich fallen würde.

Die Aufgabenteilung der Schulleitung in Schulleiter und didaktischen Leiter ist ein Charakteristikum von Gesamtschulen. In dieser Konstellation leitet der Schulleiter die Schule und vertritt sie nach außen; ihm obliegen somit beispielsweise die Personalangelegenheiten. Im Vergleich dazu trägt der didaktische Leiter vor allem die Verantwortung für die Entwicklung der didaktischen und pädagogischen Konzeption der Schule. Vor diesem Hintergrund erschien mir der Vorschlag des Schulleiters sinnvoll, das Interview anstatt mit ihm selbst mit der didaktischen Leiterin zu führen, denn diese ist auf Schulleiterebene für die Umsetzung des Konzepts der individuellen Förderung zuständig.

Das Lehrerinterview wurde mit einem Lehrer geführt, der seit Kurzem eine Funktionsstelle für den Bereich individuelle Förderung einnahm.

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse des Interviews mit der didaktischen Leiterin dargestellt werden, da dies auch der Interviewchronologie entspricht.

### 5.3.1. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Schulleiterinterview Gesamtschule

Das Interview mit der didaktischen Leiterin (weiblich, etwa Mitte 50, Fächerkombination unbekannt) fand in ihrem Büro statt; wir beide saßen uns an ihrem Besprechungstisch gegenüber. Zu Beginn des Treffens wies die didaktische Leiterin auf die begrenzte Zeit, die ihr für die Durchführung des Interviews zur Verfügung stehe, hin. Da das Interview in ihrer Mittagspause stattfand, hatte sie sich eine Dose mit Obst mitgebracht, die sie während des Interviews aß. Das Interview konnte ansonsten ohne weitere Störungen durchgeführt werden. Vor der ersten Leitfadenfrage stellte sie einige kritische Fragen zu meinem Forschungsprojekt, im Laufe des Interviews verschwand jedoch ihre skeptische Haltung, so dass sie am Ende ihr Bedauern zum Ausdruck brachte, nicht mehr Zeit zu haben. In den vereinbarten 80 Minuten des Interviews konnte ich alle zuvor im Leitfaden zusammengefassten Fragen stellen.

Im Folgenden werde ich die Textstelle, welche hermeneutisch interpretiert werden soll, vollständig wiedergeben. Darüber hinaus gehende, für die Analyse wichtige Textstellen werden partiell zitiert.

Interviewerin: "(...) Was verstehen SIE an Ihrer Schule unter individueller Förderung?

Didaktische Leiterin: Dass man jedes Kind dort abholt, wo es ist und in seinen Stärken und Schwächen fördert. Das ist individuelle Förderung. Also den Unterricht so individuell wie nur eben möglich zu gestalten. Das ist das ZIEL. Und aufgrund von allen tutorellen Vorgaben und den Qualitätsmaßnahmen und Sicherungsmaßnahmen wie LSE und ZAP gibt es Auflagen, die genau diese ART der Arbeit erschweren und die Klassengröße ist natürlich die allergrößte Hürde //ja\ von individueller Förderung.

Interviewerin: Mit ZAP meinen Sie Zentrale Abschlussprüfung und mit LSE?

Didaktische Leiterin: Wir haben zentrale Abschlussprüfungen in Klasse 10 und Lernstandserhebungen in Klasse 8.

Interviewerin: Und LSE...?

Didaktische Leiterin: Ja, wir haben furchtbare Abkürzungen. LSE, das heißt Lernstandserhebung.

Interviewerin: Ah ja, ok. Seit wann machen Sie individuelle Förderung an Ihrer Schule?

Didaktische Leiterin: Seitdem es Gesamtschulen gibt! Also die Gesamtschule ist eigentlich DIE Schulform, die sich von Anfang an, vor 30 Jahren also, die individuelle Förderung auf ihre Fahnen geschrieben hat. Deswegen waren wir auch begeistert, als

die CDU-Regierung unseres Landes nun ausgerechnet dieses Stichwort ausgewählt hat und damit allerdings eine Politik verfolgt, die ja sehr gesamtschulenfeindlich ausgerichtet ist. Aber ja wir nehmen das inzwischen gelassen, denn im Prinzip merken wir, dass uns ganz gut zugearbeitet wird, ohne dass man das wohl will, glaube ich.

Interviewerin: Inwiefern meinen Sie zugearbeitet?

Didaktische Leiterin: Zugearbeitet jetzt, wir merken das an unseren Anmeldezahlen. Ich hab das gestern Abend zufällig auch noch im Fernsehen gesehen, ich weiß nicht, ob Sie das zufällig auch gesehen haben, die Maybrit Illner Gesprächsrunde "Folgen der G8"

Interviewerin: Ah ja, doch, da habe ich kurz reingeschaltet, da war Reinhold Beckmann da

Didaktische Leiterin: Richtig. Als Vater. //jaja\ Ich fand das ganz interessant auch, ich habs aber auch nicht bis zum Ende gucken können. Und da wurden die Folgen der Schulzeitverkürzung am Gymnasium deutlich, was das eigentlich für diese Kinder bedeutet und als wir JETZT die Anmeldungen hatten, haben WIR selber gemerkt an unseren konkreten Anmeldezahlen aber auch schon vorher an dem Interesse am Informationsabend für Grundschulleitern, WIE viele Eltern mit Kindern, die eine Gymnasialempfehlung haben, zu uns kommen und ihr Kind bei uns anmelden, weil sie es diesem Stress der acht Jahre nicht aussetzen wollen, denn bei uns gibt es das ja nach neun Jahren und wenn irgendjemand superschlau ist, dann überspringt der einfach ein Jahr, muss dann aber nicht die 11 sein, sondern das kann er auch von der 6 zur 7 machen oder wann immer. Also wir können ständig Schulzeit verkürzen, wenn denn die Kinder das möchten und können. Von daher sind wir da ein sehr offenes System und aufgrund dieser Anmeldezahlen jetzt haben WIR, können wir jetzt sagen, ohne dass die das wollten, haben die uns zugearbeitet. Also das meinte ich damit. Und für dieses Gütesiegel zum Beispiel haben wir NICHTS gemacht. Wir haben da NUR das hingeschickt, was wir sowieso seit Jahren machen. //ja\ Wir haben uns dann also nicht nochmal ausgedacht, Mensch komm, dann lass uns da nochmal einen Zusatzkurs machen, da nochmal WP1 nach aussen differenzieren, hier nochmal ein individuelles Förderband, sondern wir haben uns einfach nur mal diese Ausschreibungsunterlagen angeschaut, der Schulleiter und ich und haben uns gedacht, Mensch, sollen wir oder sollen wir nicht und, na, wir haben auch so eine gewisse Lust an so Wettbewerben und haben dann gedacht, alles, es darf bloß keine Arbeit kosten, denn das Schulministerium hat unsere Schulleitungspauschale auch gekürzt, das heißt, wir haben weniger Zeit, diese gute Arbeit zu leisten die wir tun, also das ist sehr paradox, was da im Moment im Land passiert in der Schulpolitik. Und haben dann gedacht, ok, also dafür brauchen wir jetzt nur unser Schulprogramm kopieren und das Förder-Förderband aufzuschreiben, so haben wir das gemacht und hatten SOFORT das Siegel." (GS\_SL 21-85)

Bei diesem Interview lautet die erste Frage des Leitfadens: "Was verstehen SIE an Ihrer Schule unter individueller Förderung?" (GS\_SL 21). Im Vergleich zu den anderen Eingangsfragen ist auffällig, dass das "SIE" sich bei dieser Frage auf die Schule bezieht, wohingegen man es in den anderen Interviews durch die offenere Formulierung nicht nur auf die Schule, sondern auch auf den Interviewpartner persönlich hätte beziehen können.

Die Antwort der didaktischen Leiterin kommt sofort und ohne Zögern. Schon in ihrem ersten Turn nennt sie Ziele und Probleme von individueller Förderung – Schüler in einem individualisierten Unterricht in ihren Schwächen und Stärken fördern und dies trotz schwieriger Rahmenbedingungen (GS\_SL 27). Es ist auffällig, dass die Antwort direkt und zudem auch differenziert ausfällt.

Auch wenn die didaktische Leiterin hinsichtlich der Pronomen die unpersönliche Konstruktion des *man* wählt, fällt im Weiteren auf, dass sie nicht allgemein von Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen, sondern sehr konkret von "jedem Kind" spricht. Zugleich wird durch die Äußerung "dass man jedes Kind dort abholt, wo es ist" (GS\_SL 23) die schülerorientierte Ausrichtung der individuellen Förderung und somit das Motiv, individuelle Förderung bedeute, den **Blick auf den einzelnen Schüler** zu richten, deutlich.

Nicht zuletzt ist an diesem ersten Redeturn der didaktischen Leiterin sichtbar, dass zwar das Ziel besteht, "den Unterricht so individuell wie nur eben möglich zu gestalten" (GS\_SL 24f.), verschiedene Rahmenbedingungen diese Umsetzung jedoch erschweren (GS\_SL 25f.). Eine zentrale Forschungsfrage meiner Studie – nach den Handlungsgrenzen der Umsetzung individueller – wird demnach bereits zu Beginn des Interviews seitens der didaktischen Leiterin thematisiert. Diese Schule gibt sich große Mühe dabei, individuelle Förderung im Unterricht umzusetzen – stößt dabei im Schulalltag jedoch immer wieder auf strukturelle Grenzen, welche diese Umsetzung erschweren.

Die folgenden Turns dieses Interviews (GS\_SL 32-37) dienen der Klärung der Abkürzungen ZAP und LSE; ab Zeile 41 geht die didaktische Leiterin auf die Frage ein, wie lange individuelle Förderung an ihrer Schule bereits umgesetzt wird. Es ist auffällig, dass sie auf eine Frage, die an ihre konkrete Schule gerichtet war – "Seit wann machen Sie individuelle Förderung an Ihrer Schule?" (GS\_SL 39) mit dem gesamten Gesamtschulsystem antwortet. Sie stellt dar, dass das Konzept der individuellen Förderung ein zentrales Element der Gesamtschulbewegung seit ihrem Beginn vor 30 Jahren gewesen und es bis heute ist – individuelle Förderung wurde auf die "Fahnen geschrieben" (GS\_SL 42) und ist somit ein nach außen hin sichtbarer und zentraler Programmbestandteil. Die Frage nach dem Zeitpunkt der Einführung individueller Förderung an dieser Schule macht für die didaktische Leiterin daher wenig Sinn – individuelle Förderung war hier von Anfang an Thema und wurde ebenso auch schon immer umgesetzt. Individuelle Förderung kann somit als **zentrales Element** der schulischen Arbeit dieser Gesamtschule gesehen werden.

Sehr deutlich wird in den hieran anschließenden Aussagen desselben Turns, dass der aktuelle Hype des Konzepts individueller Förderung in Nordrhein-Westfalen nicht aufgrund der langjährigen Erfahrungen von Gesamtschulen auf diesem Gebiet entstanden ist. Die didaktische Leiterin wirft der Politik sogar vor "gesamtschulfeindlich ausgerichtet" (GS\_SL 45) zu sein und sie somit bei der Umsetzung ihrer Arbeit nicht zu unterstützen.

In den Ausführungen hierzu wird die didaktische Leiterin emotional: sie spricht zum einen davon, dass sie "begeistert [waren], als die CDU-Regierung unseres Landes nun ausgerechnet dieses Stichwort ausgewählt hat" (GS\_SL 43), zeigt zum anderen aber auch, dass diese Begeisterung von der gesamtschulfeindlichen Bildungspolitik gedämpft wurde. Hier ist eine deutliche Kritik an und Abgrenzung zur aktuellen Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen erkennbar, die Kritik bezieht sich jedoch nicht auf die Erweiterung des Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung, sondern auf die nach wie vor geringe Akzeptanz und Unterstützung der Schulform Gesamtschule in der Schulpolitik. An zwei Stellen äußert sie, dass die Bildungspolitik die Arbeit von Gesamtschulen unterstützt, "ohne dass die das wollten" (GS\_SL 70, vgl. auch GS\_SL 47).

Aus Sicht der didaktischen Leiterin ist diese politische Haltung unverständlich als doch gerade die Gesamtschule die Schulform war und ist, in der individuelle Förderung seit jeher umgesetzt und "gute Arbeit" (GS\_SL 81) geleistet wird. Zu diesem Selbstverständnis passt auch die Aussage, dass für die Bewerbung um das "Gütesiegel Individuelle Förderung" lediglich das Schulprogramm kopiert wurde (GS\_SL 83), "wir haben NUR das hingeschickt, was wir sowieso seit Jahren machen" (GS\_SL 72) und die Schule hat "SOFORT das Siegel" (GS\_SL 84) bekommen. Auf den ersten Blick hat sich an dieser Schule seit der Erweiterung des NRW-Schulgesetzes also nichts an der Schularbeit verändert, die Gesetzerweiterung und auch die Teilnahme am Gütesiegelwettbewerb wurden nicht zum Anlass genommen, über die laufende Schularbeit zu reflektieren oder sie zu optimieren; die Schule hat durch das Gütesiegel lediglich eine lange erwartete **Anerkennung ihrer Arbeit** erfahren. Im weiteren Verlauf der Analyse dieses Interviews wird zu überprüfen sein, ob sich dieser erste Eindruck bestätigt.

Das Thema Gesamtschule und die geringe Akzeptanz dieser Schulform in der Schulpolitik bleibt auch über die ersten Turns des Interviews hinweg bestehen. Weil es ein so wichtiges Thema für diese Schule und somit auch für dieses Interview ist, soll die entsprechende Textstelle an dieser Stelle ebenfalls komplett zitiert und hermeneutisch analysiert werden.

Interviewerin: "ist das ja auch endlich mal eine Anerkennung dessen, was man ja schon seit Jahren schon gemacht hat.

Didaktische Leiterin: Hhm. Nur hat das keiner gewollt. Ja, also diese, dieses Ministerium unter Frau Sommer, die wollten das so natürlich nicht, aber so kommt das jetzt für uns in der Praxis raus. Wir schicken einfach nur das, was wir seit Jahren machen dahin, kriegen plötzlich ein Siegel dafür. Wir existieren, im ersten Schulgesetzentwurf existierten Gesamtschulen gar nicht, also als Name nicht. Das muss man sich mal vorstellen. Und plötzliche kriegen wir hier ENDLICH aufgrund der Schulzeitverkürzung am Gymnasium die Drittel-Lösungen, die, auf deren Idee, oder auf deren Grundlage die ganze Gesamtschuleidee ja basiert, nämlich wirklich aus den drei Prognoseetöpfen, also Hauptschule, Realschule, Gymnasium, wirklich ne schöne Mischung zu bekommen" (GS\_SL 104-116).

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen stellt, wie in Kapitel II dargestellt wurde, mit den vier Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium in der deutschen Schullandschaft eine Besonderheit dar. Die Gesamtschule konnte sich seit ihrer Einführung in den 1970er Jahren in NRW nicht, wie ursprünglich angedacht, als die das dreigliedrige Schulsystem ersetzende Schulform etablieren. Insbesondere vor dem Hintergrund des mäßigen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler bei den internationalen Schulleitungsvergleichstests zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde eine erneute Schulformdebatte ausgelöst, tatsächliche strukturelle Änderungen im Schulsystem gibt es jedoch nach wie vor nicht.

Die Aussage "die wollten das so natürlich nicht, aber so kommt es jetzt für uns in der Praxis raus." (GS\_SL 108f.) ist in diesem Kontext in zweierlei Hinsicht interessant. Zum einen wird durch die Verwendung der 1. Person Plural "uns" deutlich, dass die didaktische Leiterin als Vertreterin der Schulform Gesamtschule spricht. Zum anderen steht diese Aussage im thematischen Zusammenhang einer Nachfrage zur Anerkennung der seit Jahren geleisteten Arbeit. Die Aussage verdeutlicht noch einmal, das Motiv der **Unzufriedenheit mit der aktuellen Schulpolitik**. Nicht zuletzt wurde sie in diesem Eindruck durch das Fehlen der Schulform im ersten Gesetzesentwurf (vgl. GS\_SL 110) bestärkt. Die didaktische Leiterin stellt mit ihrer Aussage die These auf, dass bildungspolitische Entscheidungen, wie die Vergabe eines Gütesiegels, für individuelle Förderung vom Schulministerium nicht geplante Auswirkungen für die einzelnen Schulen haben – in diesem Fall hat die Gesamtschule offiziell Anerkennung für ihre seit Jahren geleistete Arbeit erhalten.

Eines ähnliches Beispiel für seitens des Ministeriums nicht geplante Effekte bildungspolitischer Entscheidungen gibt sie mit der Aussage "Und plötzlich kriegen wir hier ENDLICH aufgrund der Schulzeitverkürzung am Gymnasium die

Drittel-Lösung, die, auf deren Idee (...) die ganze Gesamtschulidee ja basiert" (GS\_SL 111f.). Sie spricht damit die Tatsache an, dass die Einführung des Abiturs nach acht Jahren am Gymnasium aktuell dazu geführt hat, dass Gesamtschulen die seit Gründung dieser Schulform angestrebte aber bislang nicht erreichte, gleichmäßig durchmischte Schülerpopulation erreicht haben – eine Schülermischung, die die Gesamtschule nun zu einer tatsächlichen Gesamtschule macht und nicht, wie die didaktische Leiterin es selbst nennt, weiterhin eine bessere "Ganztagshauptschule" (GS\_SL 139) bleiben lässt.

### 5.3.2. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Lehrerinterview Gesamtschule

Das Lehrerinterview wurde mit einem Lehrer (Mitte 40, Fächerkombination Deutsch und Religion) durchgeführt, der zugleich an dieser Schule der Koordinator der individuellen Förderung ist. Das Interview fand nicht in der Schule, sondern zuhause im Garten des Lehrers statt. Der Lehrer war an diesem Tag krank gemeldet, wollte das Interview jedoch trotzdem gerne durchführen und bat mich deshalb, zu ihm nach Hause zu kommen. Das Interview wurde an einem Gartentisch durchgeführt, der Lehrer nahm sich sehr viel Zeit und wir wurden nur einmal kurz unterbrochen. Gleich zu Beginn des Interviews bot er mir das Du an: "Ja, sowieso erstmal vorweg: Ähm, wir können uns gerne duzen (...) Ne, das ist nämlich bei uns so Usus an der Schule und, ich weiß nicht, ich leb eigentlich in Kreisen, in denen man sich duzt" (GS\_L 32ff.). Ich bin auf dieses Angebot eingegangen, weil ich nicht gewusst hätte, wie ich es hätte ablehnen können, ohne zum einen unhöflich zu werden oder zum anderen die bis zu diesem Zeitpunkt angenehme Atmosphäre des Interviews zu zerstören. Dieses Interview ist das Einzige, in dem ich mich mit der interviewten Person duze.

Interviewerin: "Das ist meine erste Frage! //lacht\\ Was ist denn eigentlich deiner Meinung nach individuelle Förderung?"

Lehrer: Ja (..), (lacht) also ich red jetzt auch ganz frank und frei //ja, bitte\\ ich bin also kein Schulleitungsvertreter und ähm //wird auch alles anonymisiert\\ mmh, das ist gut! Ich mach ja nun auch noch die Koordination bei uns für diesen Bereich und ja, was ist individuelle Förderung? Im Prinzip das, was die Volksschulelehrer vor hundert, zweihundert Jahren gemacht haben //mh\\, also ich find, individueller in riesigen Klassen fördern kann man eigentlich nicht als die das drauf hatten, das waren die eigentlichen Experten //mh\\ und im Moment finde ich ist dieser Begriff individuelle Förderung im Prinzip ein Alibi für unsere Landesregierung nach dem Motto: Wir sind ja so toll und wir tun doch was und seht her, geht doch. Mit anderen Worten: ich hab eigentlich son Hals drauf, ne (lacht)

Interviewerin: Was meinst du denn damit, Unterrichtsprinzip von vor 200 Jahren? (..) Also dass man stärker auf die Heterogenität der Schülerschaft eingeht?

Lehrer: joah, ich weiß gar nicht mehr, woher ich das hab, wie heißt er denn, ist auch egal, unser Didaktik-Papst //äh\ Meyer Dings //äh, Hilbert Meyer\ Hilbert Meyer, genau, ich glaube, der hatte das mal irgendwo geschrieben, dass das früher wirklich so war, da hatte nen Lehrer die Schüler von der 1. bis zur 8. Klasse, 40, 50 Leute in einem Klassenraum sitzen und er hat es geschafft, dass die alle gemäß ihrem Alter, gemäß ihrer Begabung gerade was gelernt haben //mh\ IRGENDwie ging das, irgendwie haben die das hingekriegt. //ok\ Und wir kriegen das heute halt nicht mehr so hin (lacht) ich weiß nicht, woran das liegt //ja\.

Interviewerin: Und wie wird, also ich meine, Ihr habt ja nun, Eure Schule hat ja diese Auszeichnung bekommen und ich hab auch heute morgen mit [Name der didaktischen Leiterin] darüber gesprochen und sie ähm (..), ich hatte schon den Eindruck, dass bei Eurer Schule stärker äh forciert wird als ich das bei anderen Schulen vermuten würde. (.) Aber wir sind nie, also wir sind nie auf diese praktische Ebene eingegangen und das würd mich halt äh von Dir als Lehrer interessieren: Wie würdest du das praktisch beschreiben wie sich, wie das umgesetzt wird. //ja gut (langes Einatmen\ im Vergleich zum Regulären, sagen wir mal jetzt, krasses Extrembeispiel dazu wäre für mich Frontalunterricht.

Lehrer: Ok, mache ich auch manchmal, finde ich auch schön, aber hat mit individueller Förderung nicht viel zu tun //ne (lacht)\ ähm, ja, ich meine, wir machen das auf ganz vielen verschiedenen Ebenen. Wenn du jetzt erstmal nur die Unterrichtsebene nimmst, ähm dann sieht man das eigentlich schon, wenn man in die Klassen reinkommt, indem wir halt nen Tischgruppenprinzip haben //mh, das ist mir auch aufgefallen, ja\ ne, ähm, leider nicht in allen Klassen immer durchgängig, aber eigentlich solls das schon sein und das ist also auch erstmal ein Prinzip, die, die Kinder arbeiten in Gruppen, in Tischgruppen zusammen und da hat jeder seinen Bereich, in dem er sich möglichst gut einbringen kann, in dem ihm geholfen wird und so weiter //mh\, denn, ganz klar, in dem Maße Schüler zu aktivieren im Frontalunterricht schaffst du nicht //mh\ geht nicht, ne. Also, das wäre, das wär so ne erste Möglichkeit, wo es schon in die Individualisierung reingeht, denn in der Tischgruppe hat jeder seine Aufgabe und hat jeder seinen Bereich und kann jeder eigentlich IRGENDwie doch was zum Gelingen beisteuern." (GS\_L 139-190)

In diesem Fall beginne ich den Leitfaden des Fragebogens zwar auch mit einer Frage zum Verständnis von individueller Förderung, formuliere die Frage jedoch anders als in den restlichen Fällen, indem ich danach frage, was nach Meinung des Lehrers individuelle Förderung ist (GS\_L 140). Die Frage ist sehr offen formuliert, richtet sich jedoch explizit an den Interviewpartner.

Der Lehrer reagiert auf diese Frage zunächst mit einer Positionierung. Indem er ankündigt "ich red jetzt auch ganz frank und frei" (GS\_L 142) vermittelt er, im Folgenden ehrlich und ohne Rücksicht auf eventuell bestehende Vorgaben zu antworten. Im folgenden Satz macht er deutlich, dass er auf diese Art und Weise reden kann, weil er nicht

der Schulleitungsebene angehört. Diese doppelte Positionierung lässt vermuten, dass er im Folgenden die inoffizielle, eine möglicherweise politisch inkorrekte Version zum Thema individuelle Förderung verlauten lassen wird. Dieser Vermutung folgt er jedoch nicht. Stattdessen positioniert er sich im folgenden Satz durch die Darstellung als Koordinator für den Bereich individuelle Förderung als Experte zum Thema, um daran anschließend die Eingangsfrage "Was ist individuelle Förderung?" (GS\_L 144) zu wiederholen. Meiner Aufforderung, seine eigene Meinung darüber zu nennen, was individuelle Förderung ist, kommt er dann auch nach, indem er sagt, die Volksschullehrer vor "hundert, zweihundert Jahren(..) also ich find, individueller in riesigen Klasen fördern kann man eigentlich nicht" (GS\_L 145). Diese Antwort ist insofern unerwartet, als dass sie eine historische Perspektive eröffnet, nach der nicht gefragt war, und mit der die Frage danach, was individuelle Förderung für ihn und an seiner Schule ist, nicht geklärt wird. Denn diese Antwort bleibt nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich vage, der Lehrer erläutert nicht, was konkret den Volksschulunterricht seiner Meinung zu individueller Förderung par excellence gemacht hat. Er schwenkt vielmehr von dieser historischen Perspektive in den aktuellen Kontext der NRW-Schulgesetzerweiterung um den Aspekt der individuellen Förderung, ohne jedoch konkret zu formulieren, was individuelle Förderung seiner Meinung nach ist. Vielmehr nutzt er diesen Schulgesetz-Kontext, um seine Meinung über die Landesregierung und die Schulgesetzerweiterung zu offenbaren: "ich hab eigentlich son Hals drauf, ne" (GS\_L 150).

In diesem ersten Turn bleibt der Lehrer hinsichtlich seinem Verständnis von individueller Förderung sehr vage, er nutzt ihn vielmehr zur mehrfachen Positionierung: zum einen der Positionierung seiner eigenen Person als Koordinator für individuelle Förderung an dieser Schule und demnach als Experte, zum zweiten als Positionierung des Konzepts individueller Förderung im historischen Kontext und zum dritten als Positionierung seiner eigenen Meinung zur aktuellen Landesregierung. Er versucht hierbei jedoch nicht, eine Definition des Konzepts individueller Förderung zu geben.

Durch das wieder Aufgreifen der historischen Perspektive versuche ich in meiner ersten Nachfrage, eine konkretere Antwort auf die Frage zu bekommen, was individuelle Förderung genau ist.

Auch diese Antwort auf diese Frage bleibt vage. Zum einen stellt der Lehrer selbst fest, dass er die Quelle seiner Meinung darüber, dass der Unterricht vor "hundert, zweihundert Jahren" angeblich besser war, nicht kennt: "ich weiß gar nicht mehr, woher ich das hab" (GS\_L 159) Als mögliche Quelle nennt er Hilbert Meyer, den er zum einen als

"Didaktik-Papst" (RS\_L 160) und gleich darauf als "Meyer-Dings" (RS\_L 160) beschreibt, von dem er "glaubt", dass dieser "das mal irgendwo geschrieben hat". Die Vagheit seiner Aussage wird durch die im Folgenden mehrfache Nutzung der Indefinitpronomen "irgendwo" (GS\_L 161) und "irgendwie" (GS\_L 164) verstärkt. Inhaltlich beschreibt der Lehrer in diesem Turn lediglich noch einmal, wie er sich die Arbeit des idealen Volksschullehrers vorstellt – woher er diese Annahme nimmt, wird nicht konkretisiert.

Auf die Frage danach, was individuelle Förderung ist, kann dieser Lehrer in den ersten Turns keine konkrete, differenzierte Antwort geben. Sein Verweis auf die Unterrichtstradition der Volksschullehrer macht nicht deutlich, was er persönlich unter individueller Förderung versteht bzw. wie diese an seiner Schule im Jahr 2008 umgesetzt wird. Insgesamt kann für diese Passage des Interviews das Motiv der **Vagheit** festgehalten werden.

Die erneute Rückfrage meinerseits thematisiert noch einmal die konkrete Umsetzung individueller Förderung: "Wie würdest du das praktisch beschreiben wie sich, wie das umgesetzt wird" (GS\_L 173f.). Hierauf antwortet der Lehrer, dass individuelle Förderung an dieser Schule auf ganz vielen verschiedenen Ebenen (GS\_L 178f.) umgesetzt wird. Diese vielen Ebenen konkretisiert er jedoch nicht weiter, sondern gibt ein konkretes Beispiel für die Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule – die Organisation der Schulklassen nach dem Tischgruppenprinzip, so dass die Schülerinnen und Schüler "in Tischgruppen zusammen [arbeiten] und da hat jeder seinen Bereich, in dem er sich möglichst gut einbringen kann, in dem ihm geholfen wird..." (GS\_L 184f.). Im Weiteren bleibt aber auch die Beschreibung der praktischen Umsetzung dieses Tischgruppenprinzips sehr vage. Zum einen wechselt der Lehrer bei der folgenden Erläuterung in den Konjunktiv und nutzt zudem relativierende Worte wie "schon" (GS\_L 187), "eigentlich" und "irgendwie" (GS\_L 189). Anhand der Erläuterung des Tischgruppenprinzips wird jedoch die Rolle, welche Schülerinnen und Schülern bei der Umsetzung individueller Förderung zukommt, deutlich. Durch die räumliche Organisation der Schulklasse nach dem Tischgruppenprinzip fokussieren sich Schülerinnen und Schüler nicht nur auf eine zentrale Tafel und den davor stehenden Lehrer, sondern diese Tischaufstellung führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler einer Tischgruppe verstärkt miteinander arbeiten, sich gegenseitig helfen und die Rolle des Lehrers dabei an Präsenz verliert.

### 5.3.3. Analyse nach dem grounded theory-Verfahren: Gesamtschule

Nach der kleinschrittigen, hermeneutischen Analyse der Einstiegspassagen der Gesamtschulinterviews, soll auch bei dieser Fallanalyse die Analyse nach dem grounded theory-Verfahren folgen.

Über die bereits hermeneutisch analysierten Textstellen der Einstiegspassagen beider Interviews hinaus, können keine weiteren Textstellen herausgefiltert werden, in denen didaktische Leiterin oder Lehrer ihr Verständnis von individueller Förderung explizit zum Ausdruck bringen. Ich verzichte daher an dieser Stelle darauf, die bereits analysierten Textstellen der Einstiegspassage noch einmal zu erarbeiten und lenke mein Augenmerk stattdessen direkt auf die in beiden Interviews ausführlich beschriebene Akteursebene.

Da das Prinzip der individuellen Förderung an dieser Schule seit ihrer Gründung im Jahr 1997 **gängiges Unterrichtsprinzip** ist, sind in keinem der beiden Interviews Textstellen zu identifizieren, in denen von Veränderungen auf den verschiedenen Ebenen berichtet wird, die durch die Umsetzung individueller Förderung notwendig (geworden) sind. So wird auch auf der **Akteursebene** von keiner durch die Umsetzung individueller Förderung notwendigen Rollenveränderung von **Lehrern** und **Schülern** berichtet, sondern es wird das alltägliche Lehrer- und Schülerhandeln beschrieben, welches die Umsetzung individueller Förderung ermöglicht. Die Rolle, welche Lehrer und Schüler zur Umsetzung individueller Förderung einnehmen müssen und an dieser Schule seit jeher einnehmen, wird jedoch beschrieben.

Die Aussagen des Lehrerinterviews zeigen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer an dieser Schule nicht nur als Wissensvermittler, sondern darüber hinaus auch als Erzieher, Berater und Moderator verstehen. Wie selbstverständlich dies ist, zeigt folgende Aussage: "ist Beratung ja auch Bestandteil des normalen Lehrerjobs. Wir müssen ja nicht nur unterrichten und erziehen, wir müssen ja auch beraten" (GS\_L 528). Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule scheinen somit von jeher keine reinen Wissensvermittler, sondern darüber hinaus auch Lernbegleiter und -berater gewesen zu sein.

So selbstverständlich die über die Wissensvermittlung hinausgehende Lehrerrolle an dieser Schule ist, so selbstverständlich ist auch ein sehr eigenständiges Schülerhandeln. "Das ist ja das was sie, die Kompetenz, die sie erwerben SOLLEN und auch MÜSSEN" (GS\_SL 411). Diese Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler ist notwendig,

um das Konzept der individuellen Förderung an dieser Schule umsetzen zu können. Zum einen wird dies mit der heterogenen Schülerklientel der Schulform Gesamtschule begründet. "durch die Heterogenität einer typischen Gesamtschulklasse ist man ja auch darauf angewiesen, sie möglichst individuell arbeiten zu lassen" (GS\_SL 383), um somit allen Schülerinnen und Schülern durch Aufgaben- und Materialdifferenzierung, individuell gerecht werden zu können. Zum anderen liegt ein Schwerpunkt der individuellen Förderung an dieser Schule in den so genannten Arbeitsstunden, im Rahmen derer die Schülerinnen und Schüler mit individuellen Wochenplänen arbeiten und die Möglichkeit haben, "in seinem Lerntempo zu üben und zu verstehen und in dem ein hoher Grad des eigenverantwortlichen Lernens stattfindet" (GS\_SL 193). Jeder Schüler bekommt dabei einen individuellen Wochenplan, so dass während der Arbeitsstunden nicht unbedingt ein Fachlehrer zur Verfügung steht, der ihnen bei der Bearbeitung ihrer Aufgaben helfen könnte. Die Schülerinnen und Schüler sind daher darauf angewiesen, die Aufgaben selbständig oder gemeinsam mit Mitschülerinnen und -schülern zu lösen. Die didaktische Leiterin sagt jedoch auch, dass sie diese Form der Unterrichtsorganisation mithilfe von Wochenplänen gerne noch häufiger einsetzen würde.

Auf der **Mikroebene Unterricht** wird individuelle Förderung an dieser Schule "durch ganz viele kleine Konzepte und Bausteine in unserem Schulprogramm" (GS\_SL 223) umgesetzt. Ich werde diese im Weiteren darstellen.

Grundsätzlich fällt im Hinblick auf die **Organisation** des Unterrichts auf, dass dieser im 60-Minuten-Takt durchgeführt wird. In den Interviews wird darüber hinaus deutlich, dass an dieser Schule keine umfangreiche und regelmäßige **Diagnose** der individuellen Lernstände und -entwicklungen durchgeführt wird. Es wird lediglich in der 5. Klasse der Duisburger Sprachstandstest durchgeführt, bei Schülerinnen und Schüler mit LRS- Symptomen zudem die Hamburger Schreibprobe. Darüber hinausgehende differenzierte und individuelle Diagnosen und Lernrückmeldungen sind nicht vorgesehen; erst ab Klasse neun – und auch nur bei mangelhaften Lernleistungen – werden individuelle Lern- und Förderempfehlung ausgestellt. Der Lehrer bringt zum Ausdruck, dass es sein Wunsch wäre, regelmäßige und für alle Schülerinnen und Schüler differenzierte und individuelle Rückmeldungen zum Lernen zu geben. Er stellt jedoch auch fest, dass hierfür weder ausreichend Zeit noch hinreichend Diagnosekompetenz bei den Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung steht.

Jeder Schüler dieser Schule führt jedoch ein so genanntes Logbuch, das der Dokumentation des täglichen Lernens und Lernfortschritts dienen soll. In dem Logbuch werden von den Schülern Hausaufgaben und Notizen und von den Lehrern Bemerkungen zum Lernen und Verhalten notiert, so dass zum einen ein individuelles Lerntagebuch entsteht "weil jeder Schüler da für sich selber aufschreibt, was hab ich eigentlich gelernt, sich nochmal über seinen Lernprozess klar werden muss" (GS\_L 637). Gleichzeitig dient das Logbuch auch der konstanten Verbindung zum Elternhaus, denn Eltern sollen dieses regelmäßig einsehen und Bemerkungen der Lehrerinnen und Lehrer abzeichnen. Der Lehrer bemerkt jedoch, dass Eintragungen der Lehrer oftmals nur im negativen Fall geschehen. "Grunddevise haben, wenn im Log-Buch nichts eingetragen ist von Lehrerseite, dann ist erstmal alles in Ordnung" (GS\_L 685).

Es fällt auf, dass sich die Diagnose an dieser Schule insbesondere auf Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten fokussiert. So wird die Schreibprobe nur für Schülerinnen und Schüler mit LRS- Symptomen durchgeführt, die individuellen Lern- und Förderpläne nur für Schülerinnen und Schüler mit defizitären Leistungen und nicht zuletzt werden Elterngespräche insbesondere bei Lernschwierigkeiten angestrebt. "Also so lange wie ein Kind überhaupt keine Probleme hat, brauche ich da eigentlich auch keine individuellen Fördergespräche führen" (GS\_L 597).

Die **Umsetzung** individueller Förderung erfolgt an dieser Schule sowohl im regulären Unterricht als auch in speziellen Förder-/Fördermaßnahmen für die Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I gleichermaßen. Im regulären Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere durch Material- oder Aufgabendifferenzierung individuell gefördert werden. Der Lehrer betont hierbei, dass die Schülerinnen und Schüler keine vorformulierten Fragen beantworten, sondern "dass Schüler etwas mit dem Material machen müssen, dass die ihre Fragen auch selber finden und die finden Fragen auf ganz verschiedene Niveaus" (GS\_L 785). **Individuelle Förderung** wird an dieser Schule methodisch vielfältig umgesetzt "da gibt es sicherlich ne FÜLLE von Methoden und die setzen wir auch ein" (GS\_L 599), ein Schwerpunkt liegt hierbei im kooperativen Lernen.

Darüber hinaus gibt es an dieser Schule Integrationsklassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in den normalen Schulalltag integriert werden. "Da sind dann in der A-Klasse, in der Integrationsklasse sind dann sechs Schüler im gemeinsamen Unterricht jeweils, also sechs Schüler mit

Behinderungen" (GS\_SL 541). Die gehandicapten Schülerinnen und Schüler dieser Klassen werden zusätzlich von einem **Sonderpädagogen** individuell betreut und gefördert. Neben dem regulären Unterricht werden an dieser Schule die bereits beschriebene Wochenplanarbeit sowie die Arbeitsstunden durchgeführt; Zweitere werden regelmäßig zu Methodenschulungen genutzt, so dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, selbständig zu arbeiten. Diese **Maßnahmen** werden von einem differenzierten, für die verschiedenen Jahrgangsstufen ausgelegten Förder-/Forderprogramm begleitet. So liegt der Schwerpunkt der Förderung in den Klassen fünf und sechs im sprachlichen Bereich, mit Klasse sieben beginnt ein bilingualer Forderkurs und in den Klassen neun und zehn wird abschlussbezogene bzw. auf die Oberstufe vorbereitende Förderung angeboten. Neben diesen Förderschwerpunkten werden auch Förderkurse im mathematischen, naturwissenschaftlichen, künstlerischen und sportlichen Bereich angeboten. Des Weiteren wird im Nachmittagsbereich von Schülerinnen und Schülern eine Hausaufgabenbetreuung angeboten, in der "Schüler helfen Schülern, wo Schüler dann in kleinen Gruppen zusammen Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe machen" (GS\_L 1355).

Es sei festgehalten, dass diese Förderkurse nicht durchgängig verpflichtend sind<sup>43</sup>. Werden in der 5. Klasse noch alle Schülerinnen und Schüler zunächst in Deutsch und im zweiten Halbjahr in Englisch gefördert, so wird die Förderung in den höheren Jahrgangsstufen mehr und mehr zu einer ad-hoc-Förderung und ist fakultativ. Darüber hinaus beschreibt der Lehrer eine unzureichende Verknüpfung von Fach- und Förderunterricht: der Fachlehrer hat keine Informationen darüber, was im Förderunterricht abläuft und umgekehrt, so dass beide Maßnahmen in der Unterrichtspraxis nebeneinander ablaufen und im Einzelfall nicht immer sinnvoll miteinander ergänzt werden. Um diese Probleme aufzufangen, stehen an der Schule vier Lehrer zur Verfügung, welche die Förderung jeweils im sprachlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und im Hausaufgabenbereich koordinieren sollen. Zum Zeitpunkt meiner Interviews sind die Förderkurse jedoch nicht systematisch aufgebaut und es gibt kein einheitliches und langfristiges Förderkonzept.

Der Umsetzung individueller Förderung wird auf der **Mesoebene** des **Lehrerkollegiums** und der **Schulleitung** keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. So gibt es keine **Steuergruppe**, die sich ausschließlich mit dem Thema individuelle Förderung auseinandersetzt. Die didaktische Leiterin berichtet vielmehr von einer erweiterten Schulleitung, bestehend aus dem Schulleiter, der didaktischen Leiterin und den Teamsprechern der Jahrgänge, "die besteht IMMER, also die arbeitet nicht an

---

<sup>43</sup> Code: **Zielgruppe**

EINEM speziellen Konzept für eine gewisse Zeit, sondern ja, organisiert und bespricht das, was so im Alltag ansteht" (GS\_SL 667) und in der somit auch die Umsetzung individueller Förderung thematisiert und vorangebracht wird. Die Schulleiterin betont jedoch auch, dass sich an der Schularbeit und dem Konzept der individuellen Förderung im Besonderen seit der Schulgründung im Jahr 1997 nichts verändert hat.

Für das Lehrerkollegium generell stellen sowohl die didaktische Leiterin als auch der Lehrer fest, "wir haben ein Kollegium, bei denen ist das [individuelle Fördern] mit der Muttermilch aufgesogen" (GS\_SL 170). Individuelle Förderung hat an dieser Schule eine hohe **Akzeptanz**, was laut Aussage der didaktischen Leiterin zum einen damit zu tun hat, dass diese Schule elf Jahre zuvor neu gegründet wurde und es sich dabei zum zweiten um eine Gesamtschule handelt. So bezeichnet sie die Gesamtschule als "DIE Schulform, die sich von Anfang an, vor 30 Jahren also, die individuelle Förderung auf ihre Fahnen geschrieben hat" (GS\_SL 41).

Im Fall dieser Gesamtschule hat nach Aussage der didaktischen Leiterin sowohl die Schulneugründung als auch die Schulform dazu geführt, ein Lehrerkollegium rekrutieren zu können, das bereit sind, neue Ideen umzusetzen und mit überaus heterogenen Schulklassen zu arbeiten. Der Lehrer unterstützt diese Aussage, indem er sagt: "und so verstehen wir uns hier ALLE, also jeder Lehrer hier, als jemand der auch sich mit individueller Förderung auseinandersetzen kann" (GS\_L 684).

Hinsichtlich des **Kooperations**verhaltens kann festgestellt werden, dass Schulleitung und Lehrerkollegium "wirklich Hand in Hand" (GS\_L 1249) arbeiten. Der Lehrer betont dabei, dass die Leitung dieser Schule Freiräume schafft und auf neue Ideen des Kollegiums eingeht; er stellt aber auch fest, dass die Schulleitung manchmal vom Kollegium hinsichtlich der Umsetzung neuer Innovationen gebremst werden muss.

Auch das kollegiumsinterne Kooperationsverhalten wird sowohl von der didaktischen Leiterin als auch vom Lehrer als sehr positiv beschrieben: "dadurch, dass wir ne Teamschule sind ist glaube ich die Kooperation innerhalb der Lehrerschaft nochmal WESENTLICH höher" (GS\_L 835f.). In den Jahrgangsteams sind zwölf bis vierzehn Lehrerinnen und Lehrer; sie teilen sich ein Teamzimmer, jeder Lehrer hat dort einen eigenen Arbeitsplatz, es gibt einen Computer mit Internetanschluss. Der Lehrer berichtet, dass im aktuellen Jahrgangsteam der Stufe 12 die "Grundkurse wirklich von der 11.1 bis zu 13.2 parallel gearbeitet haben" (GS\_L 844); das heißt, dass das

Material gemeinsam entwickelt bzw. untereinander ausgetauscht wurde und die Klausuren parallel geschrieben wurden. Der Lehrer stellt jedoch auch fest "das klappt nicht immer so, muss man auch sagen" (GS\_L 845). Wieso dieser kooperative Schulalltag funktioniert, beschreibt die didaktische Leiterin folgendermaßen: "warum das funktioniert oder warum wir das soweit sind ist ein hohes Engagement des Kollegiums PLUS nem hohen Grad an Kooperation. Wir haben Teams, wir haben Teamsitzungen, wir haben Jahrgangsfachteams, in denen also die Kollegen, die in einem Jahrgang Deutsch unterrichten zusammenkommen, Unterrichtsreihen gemeinsam planen oder aber, komm, du machst die Reihe, du machst die, so, und sich gegenseitig helfen und aufgrund dieser Art der Kooperation dann eben wieder Zeit einsparen und fast jede Klassenarbeit ne Parallelarbeit ist" (GS\_SL 763).

Die didaktische Leiterin berichtet darüber hinaus von **Kooperationen**<sup>44</sup> mit dem Kolpingwerk, dem Jugendamt und dem Kompetenzteam der Stadt. Inwiefern diese Kooperationen der Umsetzung individueller Förderung dienen, wird nicht klar. Sowieso ist die Grenze zwischen Maßnahmen individueller Förderung, genereller Förderung und Maßnahmen des Regelunterrichts nicht immer deutlich. Was in diesem spezifischen Fall daran liegen mag, dass sich die Schularbeit seit Schulgründung nicht mehr grundlegend verändert hat, womit auch das Konzept der individuellen Förderung durch die Erweiterung des Schulgesetzes an dieser Schule nicht in einen besonderen Fokus des Unterrichtshandelns und des Sprachgebrauchs gekommen ist. So sagt die didaktische Leiterin: "für dieses Gütesiegel zum Beispiel haben wir NICHTS gemacht" (GS\_SL 71). Dieses Argument wird im Weiteren dadurch gestützt, dass die didaktische Leiterin auf die Frage nach den Folgen der aktuellen Schulpolitik nicht die Ausweitung des Konzepts individueller Förderung im Blick hat, sondern auf das Erreichen der gewünschten Schüler-Drittel-Mischung<sup>45</sup> aufgrund der Schulzeitverkürzung der gymnasialen Oberstufen verweist.

Die **Ausstattung** der Schule wird von den Interviewpartnern größtenteils als ausreichend für die Umsetzung individueller Förderung bewertet. In **räumlicher** Hinsicht stehen der Schule insgesamt drei Sonderförderräume für Integrationsklassen, fünf Differenzierungsräume, eine Mediothek, drei Computerräume sowie ein Selbstlernzentrum zur Verfügung. "Also wenn wir über glaube ich nicht beschweren können, dann über unser Gebäude (...)wir haben natürlich auch Fachräume, die ja auch in gewisser Weise

---

<sup>44</sup> Code: außerschulische Kooperationen

<sup>45</sup> Je ein Drittel der Schüler haben Haupt-, Real- bzw. Gymnasialempfehlung

für ne Differenzierung schon gedacht sind, also wir haben allein 3 PC-Räume nochmal, dann natürlich die ganzen Oberstufenräume, wir haben glaube ich acht oder neun NW-Räume" (GS\_L 1050f.).

Die Schule ist – dem Jahrgangsteamprinzip geschuldet – in kleine, in sich abgeschlossene Einheiten gegliedert. "Und das heißt, dass so eine große Schule eigentlich in sieben kleine Bereiche eingeteilt ist" (GS\_SL 723). Die Unterteilung des Schulgebäudes in kleinere Bereiche führt dazu, dass dem einzelnen Lehrer und Schüler die Größe der Schule<sup>46</sup> nicht immer unmittelbar bewusst wird und der Blick somit stärker auf den einzelnen gerichtet werden kann.

Die materielle Ausstattung der Schule wird in den Interviews nicht explizit thematisiert; der Lehrer stellt lediglich fest, dass teilweise auf Schulbücher zurückgegriffen wird, der Großteil der Unterrichtsmaterial jedoch selbst zusammengestellt wird. In diesem Zusammenhang ist noch einmal das Kooperationsverhalten des Lehrerkollegiums wichtig, da die Materialien teilweise gemeinsam erarbeitet und in jedem Fall untereinander ausgetauscht werden.

Die personelle Ausstattung der Schule wird von der didaktischen Leiterin und dem Lehrer insbesondere in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung als nicht ausreichend beschrieben. Zwar steht ein Sonderpädagoge zur Verfügung, dieser kümmert sich jedoch schwerpunktmäßig um die Integrationsklassen. Die reguläre Klassengröße beträgt 30 Schülerinnen und Schüler bei in der Regel sechs Klassen pro Jahrgang; dies führt dazu dass "wir das NIEMALS, auch wir jetzt hier nicht, so umsetzen [können], wie wir das gerne machen würden" (GS\_SL 812). Und auch die Gruppengröße der Förderklassen wird mit zwölf bis 15 Schülerinnen und Schüler als zu groß empfunden. "Nen LRS-Kurs mit so vielen Schüler ist zum Beispiel VIEL zu groß, den musst du eigentlich kleiner machen, schaffen wir aber im Moment auch nicht, haben immer noch diese 12 Schüler pro LRS-Kurs da drin" (GS\_L 1429).

Auf der **Makroebene** wird die Umsetzung individueller Förderung aus Sicht der didaktischen Leiterin von der **Bezirksregierung** unterstützt "wo sie können. Also, das kann man nicht anders sagen" (GS\_SL 934). Zu einer möglichen ministeriellen Unterstützung werden keine Angaben gemacht.

Der **Fortbildungsbereich** wird an dieser Schule größtenteils kollegiumsintern bzw. mithilfe von externen Experten abgedeckt. In diesen Veranstaltungen werden konkrete Unterrichtsthemen angesprochen und praxisorientiert erarbeitet. Zentral organisierte

---

<sup>46</sup> Insgesamt 2.300 Schülerinnen und Schüler

Fortbildungen haben im Vergleich dazu für die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule kaum mehr einen Nutzen. "Unser Kollegium macht ansonsten seit längerem die Erfahrung, dass, wenn sie auf Fortbildungen gehen und das ist dann manchmal ganz gut, wenn man dann mal wieder weiß, wie GUT wir es hier eigentlich haben, man mit, also zumindest wenn es um unsere Methoden und sowas geht ähm NIX Neues mitkriegen" (GS\_SL 955).

Die Umsetzung individueller Förderung wird an dieser Schule aktiv von den **Eltern** der Schülerinnen und Schüler unterstützt. "Und von daher sind die Eltern bei uns sehr beteiligt, sehr engagiert, wir haben äh pro Jahr 10 AGen, die, also mal mehr mal weniger, ungefähr 10 AGen, die bestehen, weil Eltern sie machen" (GS\_SL 276). Die Übernahme von AGen durch Eltern setzt personelle Ressourcen im Kollegium frei, welche dann wiederum zur Durchführung von Förderangeboten eingesetzt werden, wie auch die didaktische Leiterin beschreibt: "überall sind Eltern aktiv und helfen uns. Das ist ENORM. Also dadurch SPAREN wir einfach auch Lehrerstunden und können dann eben wieder mehr in Förderbänder oder so investieren" (GS\_SL 282). Sie verleugnet jedoch nicht, dass es auch in dieser Schule Eltern gibt, die sich weder aktiv im Schulleben einbringen noch die Kommunikation mit den Lehrern mithilfe des Logbuchs oder im Rahmen von Elternsprechtagen in Anspruch nehmen. Dieser Anteil scheint jedoch ein sehr geringer zu sein.

Der **Standort** der Schule wird in den Interviews nicht thematisiert.

#### **5.4. Fallanalyse Gymnasium**

Das im Rahmen dieser Studie untersuchte Gymnasium liegt in einer mittelgroßen, ländlich geprägten Stadt im Osten Nordrhein-Westfalens. Die Schule ist mit ihrer Gründung Mitte des 17. Jahrhunderts die älteste Schule der Region. Neben einer Betonung dieser langjährigen Tradition will diese Schule gleichermaßen als innovativ mit ebenso modernen Unterrichtsmethoden wahrgenommen werden. So hat die Schule an dem Projekt "Selbständige Schule" sowie dem Programm "13+" teilgenommen; im Jahr 2007 erhielt sie für ihre vielfältigen außerschulischen Kooperationen das "Gütesiegel Individuelle Förderung". In der Laudatio der Gütesiegelverleihung wurde darüber hinaus die "differenzierte Vielfalt von Möglichkeiten der individuellen Förderung" sowie die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler "in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung" gelobt (MSW.NRW 2006-2010b).

Die Schule hatte im Schuljahr 2007/2008 in der Sekundarstufe I und II 760 Schülerinnen und Schüler, im Schuljahr 2008/2009 stieg die Schülerzahl auf 820 an. Einige Jahre zuvor waren die Anmeldezahlen zurückgegangen, so dass verhältnismäßig kleine Klassen eingerichtet wurden, um das vielfältige Schulangebot auch weiterhin aufrecht halten zu können. Trotz des erneuten Anstiegs der Anmeldezahlen wurde in den darauf folgenden Jahren versucht, die Klassenfrequenzen weiterhin niedrig zu halten.

An der Schule arbeiten im Schuljahr 2007/2008 53 Lehrerinnen und Lehrer (inklusive Referendare) und eine Diplom-Sozialpädagogin. Zwischen den Jahr 2004 und 2008 wurden 17 neue Lehrerinnen und Lehrer durch schulscharfe Auswahlverfahren in das Kollegium aufgenommen.

Die im Folgenden analysierten Interviews wurden zum einen mit dem Schulleiter, zum anderen mit dem stellvertretenden Schulleiter durchgeführt. Der stellvertretende Schulleiter wurde dabei in seiner Funktion als der Ansprechpartner für individuelle Förderung an dieser Schule und als Lehrer, der individuelle Förderung in seiner Unterrichtspraxis umsetzt, befragt. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden zunächst die Ergebnisse der textthermeneutischen Analyse des Interviews mit dem Schulleiter und daran anschließend die dies Lehrerinterviews dargestellt, da dies auch der Interviewchronologie entspricht. Da den jeweiligen Einstiegspassagen im Rahmen der textthermeneutischen Analysen besondere Bedeutung beigemessen wird, werden diese im Folgenden auch vollständig wiedergegeben, auch wenn es sich im Fall des Schulleiters vom Gymnasium um eine außergewöhnlich lange Einstiegspassage handelt. Auch diese soll jedoch zur besseren Vergleichbarkeit mit den

anderen Einstiegspassagen ebenfalls in voller Länge wiedergegeben werden. An die texthermeneutische Analyse des Schulleiterinterviews folgt die des Lehrerinterviews und in einem zweiten Analyseschritt die themengeleitete Analyse nach dem grounded theory-Verfahren beider Interviews.

#### **5.4.1. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Schulleiterinterview Gymnasium**

Auch an dieser Stelle möchte ich zunächst einige Hintergrundinformationen zum Ablauf des Interviews geben: Der Schulleiter (männlich, Ende 50, Fächerkombination Deutsch und Englisch) hat auf meine Interviewanfrage schnell reagiert und war nach einem ersten Telefongespräch gerne zu einem Interview bereit. Das Interview fand in seinem Büro statt, wobei wir beide an seinem Besprechungstisch saßen. Vor Beginn des Interviews wies er seine Sekretärin an, in der nächsten Stunde nicht gestört werden zu wollen; es kam dann auch zu keiner Unterbrechung. Nach einer kurzen Einführung zum Forschungsfeld meiner Studie konnte ich die Eingangsfrage meines Interviewleitfadens stellen:

Interviewerin: "Was verstehen Sie unter individueller Förderung?"

Schulleiter: (.) Ich könnte jetzt mit Fontane sagen (leise lacht): Das ist ein weites Feld! Also ich verstehe darunter dreierlei: Einmal, dass man schülerorientierten Unterricht macht, ähm dass man einen anderen Blick auf Schüler bekommt, nämlich den Blick, was KANN ein Schüler und nicht, was kann ein Schüler nicht //hm\\, also das ist ja schon ein, wie sagt man heute, Paradigmenwechsel, dass man nicht auf die UNzulänglichkeiten und UNvollkommenheiten der Schüler zuerst schaut, sondern sehr ihnen zugewandt, was KANN der schon und wohin muss ich ihn haben, damit er diesen BILDUNGsgang durchlaufen kann und zu einem Ziel kommt //hm\\, so. Das schließt ein, dass ich natürlich dabei beobachte, dass der ein oder andere, vorallen Dingen in den Eingangsklassen des Gymnasiums, wenn sie von verschiedenen Grundschulen kommen unterschiedliche Voraussetzungen mitbringt. Und die bleiben auch erhalten nachdem wir hier im Schulprojekt selbständige Schule zusammengearbeitet haben mit Grundschulen //hm\\. Die Schulen arbeiten doch sehr unterschiedlich und WIR müssen versuchen, darauf aufbauend zu ganz bestimmten Zielen zu kommen. //hm\\ Ähm, dieses Modellprojekt selbständige Schule hat uns natürlich geholfen, diesen BLICK zu finden, weil wir da uns auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung zunächst einmal verlegt haben und Unterrichtsentwicklung geschieht mit dem ZIEL, dass Schüler eigenständig ARBEITEN sollen und eigenverantwortlich arbeiten sollen und da gibt es so verschiedene Module, die dem vorgeschaltet sind, das ist ne Methodenschulung, das ist Schulung im Bereich Kommunikation //hm\\, aber diese Schulung ist ja etwas, ähm, der nicht nur die Schüler bedürfen, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer. Und so war es ganz gut, dass wir hier an der Schule über 90% der Kolleginnen und Kollegen in diese Schulungen haben bringen können. Und eine GANZE Reihe von denen das dann auch in Klassenteams, die wir gebildet haben, anwenden können. Bei den WÖCHENTlichen Zusammenkünften dieser Klassenteams ist dann nicht nur Rückblick gehalten worden: wie haben wir jetzt die vermittelten Methoden im Unterricht umgesetzt, sondern auch,

welche Auffälligkeiten sind uns beWUSST geworden bei einigen Schülern. Und wenn DREI drauf gucken, wird der Blick natürlich geschärft und wenn sie es dann weiter geben, etwa in Erprobungsstufenkonferenzen oder auch in anderen Zusammenkünften mit anderen Kollegen, dann wird dieser Blick auf den Schüler schon mal geschärft //hm\\. Es ist nicht mehr so, so ich muss mit meinem Pensum durchkommen, ich muss mein Lehrbuch durcharbeiten, ne. Wenn es so wie im Englischen oder in Mathematik lehrgangsmäßig aufgebaut ist, sondern ich ähm habe in Rechnung zu stellen, dass Schüler mit unterschiedlichen BeGABungen da sitzen //hm\\. So (leichtes Stöhnen). Die individuelle Förderung wird bei uns vielleicht auch dadurch auch etwas erleichtert, dass wir es uns geleISTet haben in der Vergangenheit und Vergangenheit heißt, in den letzten vier Jahren, von Klasse 5 jetzt bis Klasse 8 relativ KLEINE Klassen einzurichten. Mit ner Durchschnittsstärke von 25 Schülerinnen und Schülern. //hm\\ Das bedeutet freilich, dass wir auch ABstriche machen müssen in einigen Fächern, dass wir also dann auch in dem Zusammenhang die Kernfächer gestärkt haben und deren Vermittlung und dass wir aber DA dann auch an die Fachkonferenzen den Auftrag erteilt haben: So, liebe Leute! Dann kümmert euch mal um individuelle Förderung //hm\\. Das ging übrigens NICHT vom Gütesiegel aus, sondern das war vorher und da ähm kam uns wieder etwas anderes zu Hilfe: diese vor JAHREN mal ähm angelegte Aufgabe an die Schule vom Ministerium, ähm, bitte sucht euch einen Fortbildungskoordinator //hm\\ und damit der auch weiß, worum es eigentlich gehen konnte, habe ich eine UMfrage im Kollegium gemacht, welche Bereiche, glauben Sie, sind vorrangig //hm\\ in denen Sie fortgebildet werden müssen? Und dann kam individuelle Förderung, dann kam auch Diagnose, was ja eng damit zusammenhängt auch und ein dritter Bereich. Und wir haben dann versucht, uns Hilfen zu holen, externe Hilfen, was sehr schwierig ist ähm und wir haben das so als ne Daueraufgabe angesehen. //hm\\ Dann haben wir an einer Stelle angesetzt, das waren die Klassenarbeiten in der Unterstufe, beginnend mit der 5 und sukzessive aufbauend //hm\\, das man nicht nur eine Rückmeldung hat in Form des Kommentars unter der Klassenarbeit mit der abschließenden NOTE, sondern in den Fällen, wo ein Schüler eine defizitäre Leistung erbracht hat, 4- oder 5, ähm dass dann noch ein weiterer Bogen dazugegeben wurde //hm\\, in dem gesagt wurde, so, deine schlechte Note fusst auf folgenden Minderleistungen. //Hmhm\\ Und bitte, du bist verpflichtet, DAS zu bearbeiten und diese Schwächen auszugleichen innerhalb der nächsten zwei Wochen. //hm\\. Das kannst du tun, indem du mit deinen Eltern das bearbeitest, oder indem deine Eltern dir eine HILFE suchen oder aber wir bieten dir an, dass wir das HIER im Haus machen mit entsprechenden Tutoren, Oberstufenschülern, die auf DIESE Minderleistung abgestimmt ein Programm mit dir bearbeiten in etwa vier Sitzungen in zwei Wochen und am Ende steht ein kleiner Test, damit DU auch weißt: aha! ja, ich hab das jetzt besser drauf und ich kann es besser leisten. Ähm, (.) da gibt es ganz ermutigende Ergebnisse //hm\\, weil man sagen kann, die meisten SCHAFFEN es. Es gibt auch Schüler, die es nicht schaffen. Und das ist dann wieder ja (.) auch so einer kleiner Baustein bei der Entscheidung und bei der Hilfe, die man ja auch Eltern gibt, mh, was die Zukunft ihres Kindes betrifft in Schule //hm\\. So. Da gehen wir ja jetzt aus dem Unterricht so langsam RAUS, nicht, das nächste ist dann etwas was uns ja im Zusammenhang mit den, mit der neuen Ausbildungsordnung für die Sekundarstufe I gegeben worden ist. So genannte Ergänzungsstunden. //hm\\. Mit denen wir in der 5 begonnen haben und gesagt haben, schön, dann wollen wir das verabreden, dass wir es in erster Linie für Mathematik machen, dass wir es ein halbes Jahr auch für Englisch und ein halbes Jahr für Deutsch machen. //die Ergänzungsstunden?\\ Die Ergänzungsstunden. 1. Halbjahr Deutsch, 2. Halbjahr Englisch und ähm am Ende des Schuljahres wird eine Sitzung der Fachlehrer stattfinden, in denen sie

Rückschau halten: welche Erfahrungen haben wir gemacht, wie haben unsere Ansätze zu individueller Förderung da ausgesehen, welche Ergebnisse können wir beobachten und wir sollten wir es im nächsten Jahr organisieren. Anders? Oder wie auch immer. Damit also dieses kollegiale Gespräch über diese Verhältnisse BLEIBT. Als Gütesiegelschule haben wir uns dann auch zusammengesetzt mit Schulen in Lüdenscheid und in Hagen und es waren auch noch andere dabei, aber wir haben dann die beiden Lüdenscheider Gymnasien und eine Gesamtschule aus Hagen genommen, mit denen wir dann verabredet haben: Wir besuchen einander, wir verabreden mal und gucken, vor allen Dingen GUCKEN, was machen die anderen in diesem Bereich //hm\\, was machen wir, wo können wir voneinander lernen, was können wir austauschen //hm\\, damit nicht jeder das Rad neu erfinden muss. Also eine, ein Schritt, der aber schon von uns ausgeht MUSSTE, weil das Ministerium freundlicherweise in einem würdigen Rahmen diese Urkunde verpasst hat, aber eigentlich weiter dann doch nichts getan hat, da hats nochmal ne Zusammenkunft gegeben, aber ähm (.), ich will nun nicht sagen, dass wir uns selbst überlassen wurde, aber ich denke, wir sind auch alt genug, da selber etwas zu organisieren. Dritter Bereich, ähm individuelle Förderung. Und jetzt sind wir natürlich bei der defizitorientierten Förderung, immer noch, die (.) so genannten, unsere so genannten +Kurse, die auch im Nachmittagsbereich stattfinden und die für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I angeboten werden, AB den Herbstferien oder ne Zeit nach den Herbstferien bis zum Schuljahresende, wo Schüler einzeln oder in GANZ kleinen Gruppen, drei, vier maximal, mit Oberstufenschülern ähm ganz bestimmte Defizite aufarbeiten können und das positive ist, es gibt eben eine Verbindung zwischen dem, der es macht, der es leitet und dem Lehrer oder der Lehrerin, die es veranlasst hat oder die dann auch sagen kann, ja, in dem Bereich musst du besonders etwas machen. //hm\\. Als einen weiteren Zweig der individuellen Förderung sehe ich auch an ähm die Übermittagsbetreuung, also 13+, das Programm, das wir seit anderthalb Jahren fahren und das wir dann nach einem halben Jahr VÖLLIG umgeworfen haben mit dem Ergebnis, dass wir sehr viel mehr Schülerinnen und Schüler drin haben //hm\\, wenn Sie bedenken, das gibt es erst seit anderthalb Jahren und wir haben 72 Schüler da drin, bieten zwar noch an, das an entweder ein, zwei, drei oder vier Tagen der Woche zu besuchen, ähm, was ja dann auch wieder einen erhöhten Verwaltungsaufwand darstellt, //hm\\, die Eltern zahlen dafür einen kleinen Beitrag //hm\\ oder der Förderverein springt ein, ähm, aber das zu organisieren, jeweils für die unterschiedliche Population, das bringt ja Arbeit mit sich. So. Individuelle Förderung ähm jetzt für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. //hm\\. Wir haben eine Einrichtung bekommen vor vier Jahren, sind es schon vier? ja, ich glaube erst drei, ein Selbstlernzentrum, das wie ich meine auch den Namen verdient. Also es ist nicht nur einfach ne EINrichtung, in der Bücher und Rechner stehen und auch Computerprogramme aufgespielt sind, sondern es ist eine Einrichtung, die LEBT, ähm weil wir Klassen auch Unterstufenklassen da hinein schicken, manche Jahrgangsstufen haben eine so genannte SLZ-Stunde //hm\\, in dieser Stunde gehen sie ins Selbstlernzentrum, haben ganz bestimmte Aufträge, die von unterschiedlichen Fächern gestellt werden können, es gibt eine aufsichtsführende Person da, das heißt, diese eine Stunde stellt dann auch eine Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer dar //hm\\, weil die Aufsicht ihnen die Aufgabe abnimmt, die Lehrer müssen nur sehen, dass sie das, was Schüler in Projekten oder Gruppen oder Partnerarbeit dort erarbeiten wieder in den Unterricht zurückführen, //hm\\ damit die Schüler das nicht als so ne Stunde ansehen, in der sie, puh, keine weiteren Dinge zu tun haben. //hm\\, sondern mal verschnaufen können" (GY\_SL 35-159).

In einem ersten Analyseschritt soll nun das vom Schulleiter in der Eingangssequenz explizierte Verständnis zu individueller Förderung dargestellt werden, um in darauf aufbauenden Schritten die Auswirkungen der Umsetzung individueller Förderung auf der Mikro-, Meso- und Makroebene darzustellen.

Der Schulleiter beantwortet die Frage nach dem Verständnis zu individueller Förderung aus seiner eigenen Perspektive und nicht, wie es auch möglich gewesen wäre, aus der seiner Schule und des Lehrerkollegiums. Die Frage wird ohne Zögern, sehr ausführlich und strukturiert beantwortet. Dieses Antwortverhalten lässt die Vermutung zu, dass der Schulleiter sich bereits intensiv mit dem Thema individuelle Förderung auseinandergesetzt hat und dadurch in der Lage ist, reflektiert und strukturiert auf die Frage zu antworten.

Die aus Fontanes bürgerlichem Trauerspiel "Effi Briest" bekannte Metapher "des weiten Feldes" (GY\_SL 35) wird vom Schulleiter nicht nur als Antworteinstieg genutzt, sie ist vielmehr ein Abstract für die gesamte Eingangssequenz. Zum einen beschreibt der Schulleiter im Verlauf seiner sehr ausführlichen ersten Antwort die Komplexität individueller Förderung, zum anderen geht er das weite Feld der individuellen Förderung regelrecht ab und orientiert sich dabei an den zentralen Bereichen, die an dieser Schule hinsichtlich individueller Förderung umgesetzt werden: "schülerorientierter Unterricht" (GY\_SL 36), "Ergänzungsstunden" (GY\_SL 106) und "defizitorientierte Förderung" (GY\_SL 127), "Übermittagsbetreuung" (GY\_SL 136) und "Selbstlernzentrum" (GY\_SL 147), wobei er in der Vorstrukturierung seiner Antwort nur die ersten drei Bereiche nennt.

Die Beschreibung des schülerorientierten Unterrichts beginnt mit der Erklärung, dass sich der "Blick auf Schüler" (GY\_SL 37) verändert hat, indem nicht mehr die Defizite, sondern die Stärken der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Der hier beschriebene "Paradigmenwechsel", (GY\_SL 39) wie der Schulleiter es selbst nennt, durch den die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schüler stärker berücksichtigt werden, kann als erster wichtiger Baustein individueller Förderung festgehalten werden. Vor dem Hintergrund der Explikation einer Schülerorientierung ist an dieser Textpassage auffällig, dass der Schulleiter in seinen Ausführungen nicht den allgemeinen Begriff der Schülerschaft verwendet, sondern vielmehr von dem "Schüler" (GY\_SL 40) spricht. Es wird also nicht nur beschrieben, den Blick stärker auf den einzelnen Schüler zu richten, das Handeln spiegelt sich auch in der Wortwahl des Schulleiters wider.

Im Zusammenhang des schülerorientierten Unterrichts weist der Schulleiter darauf hin, dass auch ein Gymnasium von Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen besucht wird. Diese Aussage ist vor dem Hintergrund der seit Jahrzehnten geführten Homogenitätsdebatte bemerkenswert. Die Anmerkung wird unterstützt, indem der Schulleiter nicht das Erreichen eines bestimmten Pensums zu einer bestimmten Zeit als Unterrichtsziel erklärt, sondern ausführt: "ich habe in Rechnung zu stellen, dass Schüler mit unterschiedlichen Begabungen da sitzen" (GY\_SL 68).

Als zweiten zentralen Bereich der individuellen Förderung stellt der Schulleiter im weiteren Verlauf der Eingangssequenz die "Ergänzungsstunden" (GY\_SL 106) vor. Infolge der neuen Ausbildungsordnung für die Sekundarstufe I müssen diese Stunden in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch angeboten werden. Aus der Eingangssequenz des Interviews wird jedoch nicht deutlich, wie häufig diese Stunden durchgeführt werden und welche Schüler daran teilnehmen.

Die "defizitorientierte Förderung" (GY\_SL 127) ist eine dritte wichtige Säule individueller Förderung an dieser Schule. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I können in Kleingruppen am Nachmittag unter Anleitung von Oberstufenschülern ihre Lernschwächen aufarbeiten. Auch zu diesem Bereich der individuellen Förderung macht der Schulleiter in der Eingangssequenz jedoch keine konkreteren Angaben, ebenso wenig wie er das Programm "13+" (GY\_SL 137) als "Übermittagsbetreuung" (GY\_SL 136) in seiner Umsetzung näher erläutert.

Im viergliedrigen Schulsystem Nordrhein-Westfalens ist das Gymnasium die Schulform mit den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern. Es ist erstaunlich, dass der Schulleiter den für ein Gymnasium vermutlich wichtigen Bestandteil individueller Förderung, die "Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern", (GY\_SL 145) in seiner umfangreichen Einstiegsantwort erst als letzten Punkt nennt. Wie bereits die defizitorientierte Förderung und die Übermittagsbetreuung konkretisiert der Schulleiter diesen Aspekt in seiner ersten Antwort jedoch nicht, er benennt als Hauptmaßnahme der Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler lediglich das Selbstlernzentrum "das, wie ich meine, den Namen auch verdient" (GY\_SL 147).

Welches Verständnis von individueller Förderung kann nun insgesamt aus diesen ersten Ausführungen des Schulleiters abgeleitet werden? Der Schulleiter stellt mit der Nennung von fünf Bereichen eine vielfältige Bandbreite individueller Förderung vor. Anhand der

hermeneutisch analysierten Einstiegspassage ist zweierlei jedoch besonders auffällig: zum einen, dass die generelle Schülerorientierung des Unterrichts betont und auch verbal umgesetzt wird; zum anderen, dass die Förderung besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler als letzter Punkt, erst nach der defizitorientierten Förderung, aufgeführt wird. Diese Reihenfolge ist für ein Gymnasium, der Schulform für die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler, überraschend. Grundsätzlich ist für die Einstiegspassage festzustellen, dass der Schulleiter eine sehr strukturierte und ausführliche Antwort gibt, im Verlauf ebendieser jedoch keine prägnante Definition zu individueller Förderung formuliert. Seine Metapher des weiten Feldes kann daher nicht nur als Antworteinstieg und -abstract verstanden werden, sie illustriert auch, was individuelle Förderung für diesen Schulleiter nun einmal ist: ein weites Feld.

#### **5.4.2. Hermeneutische Analyse der Einstiegspassage: Lehrerinterview Gymnasium**

Seitens des Schulleiters wurde angeregt, das Lehrerinterview mit dem stellvertretenden Schulleiter (Ende 50, Fächerkombination Französisch und Erdkunde) durchzuführen, da dieser zugleich der Ansprechpartner für individuelle Förderung ist. Der erste, vom Schulleiter arrangierte, Interviewtermin mit dem Lehrer wurde krankheitsbedingt abgesagt. In den darauf folgenden zwei Telefongesprächen musste ich den Lehrer zunächst noch einmal davon überzeugen, das Interview auch tatsächlich durchzuführen. Als der Interviewtermin dann mit einer dreiwöchigen Verzögerung stattfand, hatte der Lehrer sich im Vorfeld bereits Notizen zu möglichen Fragen gemacht und Materialien bereit gelegt – so akribisch hatte sich kein anderer meiner Interviewpartner vorbereitet. Die ersten fünf Minuten des Interviews wurden für ein klärendes Gespräch zu meinem Forschungsprojekt genutzt, der Lehrer brachte sich hierbei mit Empfehlungen hinsichtlich der Fallauswahl ein. Nach einer anschließenden Rollenklärung – "Sie sprechen mit mir als LEHRER?" (GY\_L 161) – konnte ich meine Leitfadeneingangsfrage formulieren:

Interviewerin: "Was verstehen Sie, SIE jetzt, ganz persönlich oder dann vielleicht auch weitergehend an Ihrer Schule als Lehrerschaft unter individueller Förderung?"

Lehrer: (4.0) Eine schreckliche Frage. (Räuspern) Also eigentlich MÜSSTE ich dadrunter verstehen, eine auf den Lernstand des Individuums in den Fachbereichen und fachlichen Kontexten, in dem ich mit ihm arbeite ausgerichtetete, mit entsprechenden Progressionen arbeitende Förderung DIESES jungen Menschen in seinen FACHkenntnissen, in seinen KOGNITIVEN allgemeinen Fähigkeiten, in seinen Kreativitäten und, und, und. Das müsste ich eigentlich darunter verstehen.

Interviewerin: Aber das ist ja der Konjunktiv.

Lehrer: Ja. Ja, weil es nicht Realität ist. Die Realität ist, für mich als Lehrer, dass ich es NUR schaffe, dass ich es nur schaffe, PUNKTUELL zum Beispiel über so was wie Aufgabenkomplexitäten, die unterschiedliche LernWEGE ermöglichen oder sogar initiieren, unterschiedliche Lerntypen Zugängen erlauben, ihnen immer mal wieder Angebote zu machen. Immer mal wieder, was weiß ich, immer mal wieder ihnen auf punktuelle Leistungen bezogene Lernstandsrückmeldungen zu geben. Sehr bewusst mit dem Ziel, auch transparent gestaltet, wo aber dann der nächste Schritt zum Beispiel fehlt. Ganz HÄUFIG fehlt sogar. So. Ich diagnostiziere: Das und das und das kannst du gut und da und da und da musst du dich noch verbessern. So. Und jetzt gebe ich dir auf diese Verbesserungsbereiche bezogen die nächsten, deinem Niveau zugeschnittenen Aufgaben. Da fängt es bei mir an. Das mache ich nicht. Ich diagnostiziere, wenn Sie so wollen, ich gebe ein Lernstandsfeedback, ich vertraue darauf, dass sie über die SUMME der Feedbacks, sag ich mal, einen immer geschärfteren Blick für Kriterien kriegen und biete ihnen ALLENFALLS punktuell an, was weiß ich, ich mache ein Projekt in der Jahrgangstufe 9, da geht es um so genannte Global Cities und sie sollen dann mit einen speziellen Blickwinkel sich eine dieser Weltstädte aussuchen und nachdem ich es ihnen dann korrigiert zurückgegeben habe, biete ich ihnen an, so und jetzt hast du eine Woche lang die Chance, daran nochmal neu zu arbeiten, ich begleite dich auch dabei und dann kannst du Lernzuwächse erfahren und kannst natürlich auch deine Note verbessern. So, und das schaff ich punktuell. Dann ist aber auch Ende. Eigentlich müsste ich, eigentlich würde ich ja GERNE, ich würd ja gerne, wenn ich die Kompetenzen hätte, wenn ich die Materialien hätte und die Anleitungen hätte, ich würd ja gerne auch Verfahren haben, dass ich zu STÄNDIGEN individuellen Diagnosen komme. Das ist nur in diesem Rhythmus von von mir aus 45 oder 90 Minuten, fällt es mir schon schwer, wenn ich anschließend ne große Pause habe, zum Beispiel, mich hinzusetzen und auf den einzelnen bezogen nochmal dessen Lernleistung jetzt NICHT so trivial in einer Note auszudrücken, sondern die so genau zu beschreiben, dass ich zum Beispiel am Ende eines Quartals in der Oberstufe ne Rückmeldung, ne individualisierte Rückmeldung auf seine, ja ich nenns mal auf seine kognitiven Lernfähigkeiten geben kann. Das alleine ist schon KAUM machbar" (GY\_L 175-218).

Anders als die Eingangsfrage aus dem Schulleiterinterview zielt die des Lehrerinterviews nicht auf das grundsätzliche Verständnis von individueller Förderung, sondern sowohl auf das individuelle des Interviewpartners als auch auf das kollektive Verständnis der Lehrerschaft seiner Schule. Der Lehrer reagiert auf diese erste Frage mit einer langen Pause und anschließendem Kommentar – "schreckliche Frage" (GY\_L 177) – um erst dann mit einer inhaltlichen Antwort zu beginnen. Wie auch schon der Schulleiter beantwortet er die Eingangsfrage aus seiner eigenen, subjektiven Perspektive und wechselt diese im Laufe des Interviews auch nicht.

Am ersten Antwortturn ist auffällig, dass er im Konjunktiv formuliert, sehr strukturiert und, nach der Einstiegpause, auch flüssig ist. Im Vergleich zum Schulleiter beschreibt der Lehrer bereits im ersten Satz seiner Antwort ein auf die individuellen Lernstände, kognitiven Fähigkeiten und kreativen Talente der Schüler abgestimmtes und demnach ganzheitliches

Konzept individueller Förderung. Da bereits der erste Antwortsatz strukturiert und facettenreich formuliert ist, kann man vermuten, dass dieser Lehrer sich bereits ausführlich mit dem Thema individuelle Förderung auseinandergesetzt hat; seine Antwort auf die Eingangsfrage kann fast schon als zitierfähige Definition individueller Förderung gelten. Wieso der Lehrer die Antwort jedoch mit einer langen Pause und anschließender Bewertung beginnt, kann anhand der ersten Antwortsequenz nicht hergeleitet werden.

Mit dem inhaltlichen Antworteinstieg "eigentlich MÜSSTE ich dadrunter verstehen" (GY\_L 179) greift der Lehrer schon zu Beginn des Interviews die für ihn mit dem Konzept individuelle Förderung bestehende Problematik auf. Er ist zwar in der Lage, eine präzise Definition des Konzepts zu nennen, doch sowohl durch den Antworteinstieg "Eine schreckliche Frage" (GY\_L 179), die Nutzung des Konjunktivs "MÜSSTE" (GY\_L 179) sowie wortwörtlich: "weil es nicht die Realität ist" (GY\_L 188) verdeutlicht er im Folgenden, dass diese Definition nicht der tatsächlichen Umsetzung individueller Förderung an Schulen entspricht. Die hiermit implizit von ihm zum Ausdruck gebrachte Problematik wird durch die zweifache Verwendung und deutliche Betonung des im Konjunktiv gebrauchten Modalverbs "müssen" (GY\_L 179) verstärkt. Die Umsetzung des Konzepts individueller Förderung stellt für diesen Lehrer nicht nur ein Problem, sondern sogar ein Dilemma dar: er weiß sehr genau, welcher ganzheitliche und alle Kompetenzbereiche umfassende Ansatz der Umsetzung individueller Förderung notwendig und erwünscht wäre, in der schulischen Praxis stößt er jedoch immer wieder an Grenzen, die eine solch umfassende Umsetzung verhindern. Der verwendete Konjunktiv verdeutlicht die für das Konzept der individuellen Förderung bestehende Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit.

Zu Beginn des zweiten Antwortturns erläutert der Lehrer das zuvor angedeutete Dilemma. Auch an dieser Textstelle zählt er verschiedene Aspekte der individuellen Förderung auf (GY\_L 190) und zeigt somit noch einmal seine grundsätzliche Kompetenz in diesem Bereich; er stellt jedoch gleichzeitig fest, dass diese Aspekte nur "PUNKTUELL" (GY\_L 192) um- und einzusetzen sind. Im Folgenden erläutert er am Beispiel der individuellen Diagnostik, wieso individuelle Förderung in seinem persönlichen Alltag nur vereinzelt gelingt. Indem er daran anschließend sagt: "Eigentlich müsste ich, eigentlich würde ich ja GERNE..." (GY\_L 207f.) wird das **Dilemmamotiv** wiederholt aufgegriffen. Er begründet die nur sporadisch durchgeführten Diagnosen individueller Lernstände an späterer Stelle im Interview mit fehlenden Kompetenzen der Lehrerschaft sowie fehlender Materialien und Anleitungen und ungünstigen Rahmenbedingungen (GY\_L 285f.). Ob die beschriebenen Schwierigkeiten

individueller oder struktureller Natur sind, kann anhand dieser Textstelle zwar nicht beantwortet werden. Mit dem Bereich Diagnostik spricht dieser Lehrer allerdings den grundlegendsten Aspekt individueller Förderung an und stellt dar, dass er bei der Umsetzung des Konzepts individueller Förderung bereits in diesem basalen Bereich an Grenzen stößt. Selbst wenn die von ihm beschriebenen Probleme anhand der hier analysierten Textstelle nur ihm persönlich zugewiesen werden könnten, so kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die von diesem als Experten für das Thema individuelle Förderung ausgewiesenen Lehrer beschriebenen Probleme auf Lehrer, die unter vergleichbaren Bedingungen arbeiten, übertragbar sind.

Die vom Schulleiter des Gymnasiums bereits beschriebene Blickschärfung auf den einzelnen Schüler fällt auch im Lehrerinterview dieser Schule auf, wenn dieser berichtet, möglichst jedem einzelnen Schüler Lernstandsrückmeldungen zu geben (GY\_L 199). Auch wenn er im Weiteren zugibt, darin zu scheitern, dies kontinuierlich und umfassend zu tun, so ist an dieser Textstelle, ebenso wie bei dem Schulleiter des Gymnasiums, auf der syntaktischen Ebene die Blickschärfung für den einzelnen Schüler vollzogen.

Die an den zweiten Antwortturn anschließende Frage nach den Faktoren, die individuelle Förderung im Schulalltag verhindern, ist ungünstig formuliert. Die Frage gibt dem interviewten Lehrer verschiedene Faktoren vor und nimmt ihm somit die Möglichkeit, seine eigenen Gedanken selbst zu entwickeln. Die Antwort auf diese Frage fällt dementsprechend aus: "Es ist eine Summe von allem" (GY\_L 227). Der Lehrer geht im Folgenden nicht auf die in der Frage aufgezählten Faktoren ein, sondern thematisiert weiterhin den Bereich Diagnose und begründet dabei, wieso schon hier die individuelle Förderung nicht hinreichend umgesetzt wird.

Es ist auffällig, wie euphorisch der Lehrer in diesem Zusammenhang von einem "fantastischen" (GY\_L 229) und "UNGEHEUER minutiösen" (GY\_L 231) Diagnoseraster spricht, das er auf einer Fortbildung gesehen hat: "damit könnte man sogar arbeiten" (GY\_L 232). Es gibt demnach Instrumente, welche die ganzheitlichen Aspekte individueller Förderung berücksichtigen und die man im Schulalltag einsetzen könnte. Die erneute Verwendung des Konjunktivs in Kombination mit dem Fokuspartikel "sogar" (GY\_L 232) lässt jedoch zwei Lesarten der Aussage "damit könnte man sogar arbeiten" (GY\_L 232) zu. Sie ist entweder so zu verstehen, dass man mit diesem Diagnoseraster in Zukunft arbeiten könnte und dies auch möchte, das Raster aktuell jedoch noch nicht eingesetzt wird; oder die Aussage drückt aus, dass man mit dem Diagnoseraster

zwar arbeiten könnte, es aber faktisch nicht tut und auch in Zukunft nicht tun wird. Welche der beiden Lesarten in diesem Fall zutreffen, erläutert der Lehrer auf Nachfrage indem er sagt: "es ist versackt in der Alltäglichkeit" (GY\_L 236). Das nun beschriebene Versacken steht in starkem Kontrast zur anfänglichen Euphorie über dasselbe Diagnoseraster. Es zeigt sich, dass sogar die euphorische Entdeckung eines Instruments individueller Förderung nicht bedeutet, dass dieses im Praxisalltag auch angewendet werden kann und wird. Das bereits eingangs beschriebene Dilemmamotiv taucht somit auch an dieser Stelle wieder auf – der Lehrer kennt ein Diagnoseraster, das die Umsetzung individueller Förderung unterstützen könnte, zur Anwendung kommt es jedoch nicht. Die durch das **Versacken**-Motiv zum Ausdruck gebrachte Begründung der Nichtanwendung des Diagnoserasters kann als ein Grund verstanden werden, warum individuelle Förderung im Schulalltag nicht durchgängig umgesetzt wird: Der Schulalltag wird dominiert von alltäglichen Aufgaben und Problemen. Die daraus resultierende hohe Komplexität des Schulalltags erschwert eine Umsetzung des Konzepts schon auf der für individuelle Förderung voraussetzenden Ebene, der Diagnose. Es bleibt zu untersuchen, inwieweit diese für den Diagnosebereich festgestellten Umsetzungsschwierigkeiten auch grundsätzlich für das Konzept der individuellen Förderung gelten.

Im folgenden Abschnitt (GY\_L 284ff.) nutzt der Lehrer zwar weiterhin den Bereich der Diagnose als Erläuterungsschablone, er geht hier aber auch auf grundsätzlichere Umsetzungsschwierigkeiten des Konzepts individueller Förderung ein. Er verliert in dieser Textstelle seine bislang klare und flüssige Satzstruktur und verfällt stattdessen in zahlreiche Satzabbrüche, wodurch nicht immer deutlich wird, worauf sich seine Aussagen beziehen. Auch wenn daher unklar bleibt, was genau fehlt (GY\_L 286) und worum Lehrer kämpfen (GY\_L 291), ist die Tatsache festzuhalten, dass etwas fehlt und dass Lehrer kämpfen müssen.

Im Laufe dieses Turns wird noch einmal deutlich, dass das vom Lehrer zunächst euphorisch beschriebene, differenzierte Diagnoseraster im Schulalltag keine Verwendung findet. So stellt er fest: "Lehrer drücken sich immer in Noten aus" (GY\_L 241) und meint damit keine Noten in Form von differenzierten und individuellen Lernstandsrückmeldungen, sondern halbjährliche Zeugnisnoten auf einer Skala von eins bis sechs. Sich selbst schreibt er die Kompetenz, individuelle Lernstandsrückmeldungen geben zu können zu – "ich traue mir ja schon durchaus zu nach x Jahrzehnten" (GY\_L 249) – beschreibt jedoch gleichzeitig, daran zu scheitern. Somit scheint die praktische Umsetzung des Konzepts individueller Förderung aufgrund der (zu) hohen Komplexität bereits auf der Ebene der Diagnose nur schwer umzusetzen zu sein.

### 5.4.3. Analyse nach dem grounded theory-Verfahren: Gymnasium

Nach der intensiven texthermeneutischen Analyse der Einstiegspassagen von Schulleiter- und Lehrerinterview werde ich im Folgenden beide Interviews mithilfe der Codes, die ich mithilfe der grounded theory entwickelt habe, analysieren. Ich werde dabei der Chronologie des Codierschemas folgen.

In den Interviews mit Schulleiter und Lehrer des Gymnasiums wird bezogen auf die **Akteursebene** deutlich, dass sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler ihre Rollen und ihr Handeln anpassen müssen, damit individuelle Förderung im Unterricht durchgeführt werden kann.

Für die **Lehrerinnen** und **Lehrer** wird festgestellt, dass diese sich auf die neue Lernkultur des individuellen Förderns einlassen müssen, dass sie vom Einzel- zum Teamarbeiter, vom Wissensvermittler zum Lernorganisator und -begleiter werden müssen und nicht zuletzt, dass bei der Umsetzung individueller Förderung der Bereich Diagnose viel stärker in den Vordergrund rücken muss und die Lehrerinnen und Lehrer dementsprechend diagnosekompetent sein müssen. Es wird jedoch festgestellt, dass die Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in dem Bereich Diagnose an ihre Kenntnisgrenzen stoßen.

Die Interviews mit Schulleiter und Lehrer des Gymnasiums machen des Weiteren deutlich, dass die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht eine hohe **methodisch-didaktische Kompetenz** der Lehrkräfte voraussetzt. Der Lehrer muss in der Lage sein, unterschiedliche Lernwege und -niveaus anzubieten, um den Schülerinnen und Schülern individuell passende Aufgaben stellen zu können. Der Gymnasiallehrer sieht dabei die Gefahr, dass Lehrerinnen und Lehrer bei der individuellen Förderung sehr guter Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls inhaltlich nicht mithalten können.

Für die veränderte Rolle, die **Schülerinnen** und **Schüler** bei der Umsetzung individueller Förderung einnehmen, stellen Gymnasialschulleiter und -lehrer fest, dass die Schülerinnen und Schüler individuell Verantwortung für ihr Lernen übernehmen müssen, dass sie methodenkompetent und in der Lage sein müssen, eigenständig und -motiviert zu arbeiten. "und NICHT, dass das auch wieder so eine Stunde ist, in der nicht so recht gewusst wird, was denn eigentlich zu tun ist" (GY\_SL 173). Um zu solch selbständigen und eigenverantwortlichen Lernen zu werden, müssen die Schülerinnen und Schüler, ebenso wie die Lehrkräfte, über vielfältige Methodenkenntnisse verfügen.

Eine besondere Herausforderung der individuellen Förderung stellt an diesem Gymnasium die Durchführung der Sprachtandems im Drehtürmodell dar. Hierbei können leistungsstarke

Schülerinnen und Schüler zwei Sprachen<sup>47</sup> gleichzeitig lernen, indem sie nur jeweils zwei der vier Unterrichtsstunden pro Fach besuchen und die jeweils anderen Stunden mit ihrem Sprachtandem nacharbeiten.

Die Interviews mit Schulleiter und Lehrer des Gymnasiums machen deutlich, dass das Drehtürmodell exemplarisch für die generelle Rolle der Schülerinnen und Schüler bei individueller Förderung steht. In einem Unterricht, der auf individuelle Förderung ausgelegt ist, können die Schülerinnen und Schüler dieses Gymnasiums nicht mehr ihre ganze Aufmerksamkeit auf den Lehrer fokussieren, sie müssen vielmehr in der Lage sein, miteinander zu lernen, ihre Leistungen selbständig einzuschätzen, ihre Arbeit selbst zu organisieren, um dadurch die geforderte Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

Insgesamt machen die Aussagen von Schulleiter und Lehrer des Gymnasiums deutlich, dass an dieser Schule erkannt wurde, dass individuelle Förderung ein neues Bild von Lehrern und Schülern benötigt. Es wird aber auch deutlich, dass die tatsächliche Umsetzung dieses neuen Lehrer- und Schülerbildes in der Realität dieser Schule bislang immer noch an ihre Grenzen stößt.

Das Motiv des "an die Grenzen stoßen" fällt auch in den Passagen der Interviews auf, in denen die tatsächliche Umsetzung individueller Förderung im **Unterricht** (Mikroebene) thematisiert wird; es werden Aussagen wie "es ist schwer" (GY\_L 321), "ich mir Mühe gebe" (GY\_L 424) oder "in Ansätzen" (GY\_L 481) getroffen.

So macht der Lehrer deutlich, dass die zur individuellen Förderung so wichtigen **Diagnosen** der Lernstände und -fortschritte von Schülerinnen und Schüler an dieser Schule nur punktuell berücksichtigt werden können. Standardisierte diagnostische Testverfahren<sup>48</sup> werden nur teilweise eingesetzt. Vielmehr wird versucht "immer mal wieder ihnen auf punktuelle Leistungen bezogene Lernstandsrückmeldungen zu geben. (...) wo aber dann der nächste Schritt zum Beispiel fehlt. Ganz HÄUFIG fehlt sogar" (GY\_L 192f.). Diese Aussage macht zum einen deutlich, dass das Erstellen von individuellen Lernstands- und Fortschrittsdiagnosen im Alltag dieser Schule nicht umfassend durchgeführt wird. Zum anderen zeigt die Aussage, dass es an dieser Schule nicht gelingt, den Schülerinnen und Schülern nach der entsprechenden Diagnose durchgängig ein Unterrichtssetting anzubieten, in dem sie individuell gefördert werden können.

---

<sup>47</sup> Französisch und Latein

<sup>48</sup> Marburger Sprachverständnistest, Duisburger Sprachstandstest etc.

Dabei stellt der Schulleiter bereits in der Eingangspassage des Interviews den engen Zusammenhang zwischen individueller Förderung und einer ebenso individuellen Diagnose der schülerischen Stärken und Schwächen fest (GY\_SL 96). Für seine Schule beschreibt er insbesondere ein defizitorientiertes Diagnoseverfahren, bei dem die obligatorischen Lern- und Förderempfehlungen um konkrete Fehlerrückmeldungen, Defizit ausgleichende Aufgabenstellungen sowie einen Schülerselbsteinschätzungsbogen ergänzt worden sind (GY\_SL 214). Er betont im Weiteren, trotz eines "scharfen Blick[s] auf defizitäre Entwicklungen" (GY\_SL 704) bei der Diagnose die Stärken und Schwächen aller Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, um darauf aufbauend individuelle Lernrückmeldungen und -empfehlungen geben zu können. Konkrete Diagnosemaßnahmen beschreibt er allerdings nicht.

Der Lehrer begründet die lediglich punktuelle Diagnose der Lernstände und -fortschritte zum einen damit, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht über ausreichende Kompetenzen verfügen, um eine differenzierte und der individuellen Förderung angemessene Diagnose stellen zu können und zum anderen damit, dass ihnen keine für den Schulalltag praktikablen Diagnoseverfahren zur Verfügung stehen. Er verweist des Weiteren darauf, dass es keine Möglichkeit gibt, Lernleistungen und -fortschritte über die "triviale" Ziffernote hinaus abzubilden, dies jedoch zur Umsetzung individueller Förderung notwendig wäre (GY\_L 214). Darüber hinaus wird im Schulleiterinterview deutlich, dass Lern- und Förderempfehlungen – eine Möglichkeit der differenzierten Diagnose – bei versetzungsgefährdeten Schülerinnen und Schülern gestellt werden. Ebenso wie die "punktuellen" Lernstandsrückmeldungen (GY\_L 189) sind die Lern- und Förderempfehlungen nicht in eine verbindliche Struktur eingebunden, im Rahmen derer die Leistungssteigerung bzw. Defizitaufarbeitung nach der Diagnose begleitet und festgehalten wird. Sowohl dem Schulleiter als auch dem Lehrer ist das Problem einer nicht ausreichend differenzierten Diagnose bewusst, sie haben dennoch keine Möglichkeit, dies in ihrer aktuellen Schulpraxis zu optimieren.

Die Darstellung des Angebots verschiedener Unterrichtssettings<sup>49</sup>, im Rahmen derer individuelle Förderung umgesetzt werden kann, fällt – verglichen mit dem Diagnosebereich – positiver aus. "da kommt ganz viel von neuen Unterrichtsformen, die schon zur Individualisierung beitragen. Und die sind gut" (GY\_L 496). So können den Schülerinnen und Schüler über Projektarbeit, im Rahmen der Ergänzungsstunden sowie im Selbstlernzentrum der Schule verschiedene Lernwege und Aufgabentypen

---

<sup>49</sup> Code: **praktische Umsetzung IF** und **Maßnahmen IF**

angeboten werden, von denen dann das jeweils dem individuellen Lernstand Angemessene erarbeitet werden kann. Diese Angebote sind jedoch auch in dieser Schule nicht der Regelfall. Laut Aussage des Lehrers findet nach wie vor einen Großteil des Unterrichts in traditionellen Settings statt, in denen nur "zum Teil unterschiedliche Lernwege an[geboten werden]" (GY\_L 747).

Im Klassenverband wird das Konzept der individuellen Förderung an dieser Schule insbesondere in den Jahrgängen fünf bis acht umgesetzt<sup>50</sup>, sukzessive mit der Einrichtung jeder neuen fünften Klasse. "Systematisch ist es natürlich von unten, wie Sie sagen, hochgewachsen" (GY\_SL 567). Es ist dabei nicht auf die so genannten Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch beschränkt, sondern "hat sich auch in andere durchgezogen" (GY\_SL 613). Wie genau individuelle Förderung im Regelunterricht umgesetzt wird, beschreiben jedoch weder Schulleiter und noch Lehrer.

Mehrfach weist der Schulleiter darauf hin, dass in den aktuellen Jahrgängen fünf bis acht relativ kleine Klassen mit einer Durchschnittstärke von 25 Schülern eingerichtet wurden. "Die individuelle Förderung wird bei uns vielleicht auch dadurch etwas erleichtert, dass wir es uns geleistet haben in der Vergangenheit und Vergangenheit heißt, in den letzten vier Jahren, von Klasse 5 jetzt bis Klasse 8 relativ KLEINE Klassen einzurichten. Mit ner Durchschnittsstärke von 25 Schülerinnen und Schülern" (GY\_SL 69ff.). Über den Klassenverband hinaus wird an dieser Schule defizit- und leistungsorientiert das Konzept der individuellen Förderung verfolgt. Für die defizitorientierte Förderung beschreibt der Schulleiter, dass die "Schüler einzeln oder in GANZ kleinen Gruppen, drei, vier maximal, mit Oberstufenschülern ähm ganz bestimmte Defizite aufarbeiten" können (GY\_SL 131f.). Anhand dieser Aussagen kann festgehalten werden, dass die Reduktion der Klassen- und Lerngruppengröße vom Schulleiter als unterstützend bei der Umsetzung individueller Förderung wahrgenommen wird. Das Doppellehrerprinzip wird hingegen an dieser Schule nicht umgesetzt.

Grundsätzlich fällt auf, dass individuelle Förderung an dieser Schule insbesondere in der Förderung von leistungsstarken, aber auch leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern stattfindet.

Die Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern läuft zum einen über das bereits beschriebene Drehtürmodell, im Rahmen dessen die Schülerinnen und Schüler zwei Fremdsprachen parallel lernen können und zum anderen durch Zusatzangebote im musischen,

---

<sup>50</sup> Code: **Zielgruppe**

künstlerischen und naturwissenschaftlichen Bereich, die durch AGs im Nachmittagsbereich abgedeckt werden. Die Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern findet im Rahmen der Übermittagsbetreuung<sup>51</sup> sowie in von Oberstufenschülern geleiteten Förderkursen am Nachmittag statt.

Es sei jedoch betont, dass die hier beschriebene Förderung von sowohl leistungsstarken als auch leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern nicht im Rahmen des regulären Unterrichts, sondern in Zusatzangeboten stattfindet. Schulleiter und Lehrer dieses Gymnasiums berichten nicht explizit von Unterrichtsmethoden und -arrangements, welche dazu führen, dass auch im Regelunterricht jeder Schüler/jede Schülerin individuell gefördert wird. Es ist dabei anhand des Interviewmaterials nicht festzustellen, ob Schulleiter und Lehrer diese Aspekte nicht beschreiben, weil sie sie als zu trivial empfinden bzw. sie ihnen nicht bewusst sind oder ob der Umsetzung individueller Förderung im Regelunterricht dieser Schule keine besondere Bedeutung zukommt.

Als grundsätzliches Problem der Umsetzung individueller Förderung im Unterricht nennt der Gymnasiallehrer die fehlende Struktur, in welche das individuelle Fördern eingebunden ist. Zwar beschreibt er, dass punktuell Diagnosen stattfinden und auch, dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Zusatzangeboten gefordert und gefördert werden, die jeweiligen Maßnahmen sind jedoch nicht in eine gemeinsame, verbindliche Struktur eingebunden.

Vor dem Hintergrund der NRW-Schulgesetzweiterung aus dem Jahre 2005 wurde im Rahmen der Interviews gefragt, seit wann an der jeweiligen Schule individuell gefördert wird<sup>52</sup>. Der Schulleiter des Gymnasiums erklärt zum einen, dass die ministerielle Auflage, Lern- und Förderempfehlungen zu verfassen dazu geführt hat, sich intensiver mit dem Konzept der individuellen Förderung auseinander zu setzen: "ja das begann, ich würde sagen, ja, vor vier, fünf Jahren. Damals als wir gehalten wurden, solche Lern- und Förderempfehlungen zu stellen" (GY\_SL 207ff.). Beide Interviewpartner betonen, dass an dieser Schule der Fokus seit den Jahren 2002/2003 stärker auf den Aspekt der individuellen Förderung gelegt wird. "AUSgehend von diesen Lern- und Förderempfehlungen, das war so eine Startbahn, die wir dann aber auch sehr bald sahen, dass sie eigentlich in ihrer Konsequenz bedacht werden musste" (GY\_SL 266). Neben der ministeriellen Auflage, Lern- und Förderempfehlungen für versetzungsgefährdete Schülerinnen und Schüler zu schreiben, werden die Teilnahme am Projekt "Selbständige Schule", die Einrichtung des

---

<sup>51</sup> Programm "13+"

<sup>52</sup> Code: **Einführung IF**

Selbstlernzentrums, sowie die Einstellung von 18 neuen Lehrkräften seit dem Jahr 2004 als die wesentlichen Aspekte genannt, welche die Entwicklung eines Konzepts der individuellen Förderung vorangetrieben haben (GY\_SL 361).

Bei der Entwicklung der Umsetzung individueller Förderung sieht der **Schulleiter** sich selbst als Impulsgeber "ich hab mich dem allem SEHR verschrieben" (GY\_SL 1008); der Lehrer unterstützt diese Einschätzung, weist in diesem Zusammenhang aber auch darauf hin, dass "die [Schulleitung] auch vorsichtig sein muss. Man muss höllisch vorsichtig sein, dass sie nicht überfordert" (GY\_L 831).

Im Rahmen des Projekts "Selbständige Schule" wurde an dieser Schule eine erweiterte Schulleitung<sup>53</sup> berufen, welcher der Schulleiter, sein Vertreter, die Koordinatoren der Unter- Mittel- und Oberstufe sowie ein für die Verwaltung zuständiger Lehrer angehören. Die erweiterte Schulleitung entwickelt in ihren wöchentlichen Treffen strategische Überlegungen zur Schulentwicklung, unter die beispielsweise die Bewerbung für das "Gütesiegel Individuelle Förderung" fällt. Der Schulleiter gibt an, dass Überlegungen zur Unterrichtsentwicklung, welche die Umsetzung individueller Förderung betreffen, in der erweiterten Schulleitung der Schule getroffen werden und anschließend in den verschiedenen Gremien der Schule diskutiert werden (GY\_L 1026).

Sowohl im Interview mit dem Schulleiter als auch in dem Lehrerinterview wird deutlich, dass eine **Kooperation** zwischen Schulleitung und Lehrerkollegium zur erfolgreichen Umsetzung individueller Förderung im Unterricht unerlässlich ist. Der Schulleiter verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht und die damit verbundene Rollenveränderung für manche Lehrerinnen und Lehrer problematisch sein können.

Die Umsetzung individueller Förderung hat an dieser Schule kollegiumsintern zu einer erhöhten Kooperation geführt – "der Einzelarbeiter ist zum Teamarbeiter geworden" (GY\_L 683). Der Lehrer berichtet, dass insbesondere die jungen Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich Unterrichtsvorbereitung und -durchführung miteinander kooperieren.

Die Umsetzung individueller Förderung hat an dieser Schule über die schulinternen Kooperationen auch zu **außerschulischen Kooperationen** mit zwei weiteren Gymnasien und einer Gesamtschule geführt. Der Schulleiter berichtet von gegenseitigen Besuchen und Ideenaustausch, bei dem geguckt wird "wo können wir voneinander lernen, was können wir austauschen" (GY\_SL 120).

---

<sup>53</sup> Code: **Steuerungsgruppe IF**

"Damit nicht jeder das Rad neu erfinden muss" (GY\_SL 121), hat diese Schule sich über die Kooperationen mit anderen Schulen hinaus externe Unterstützung durch eine private Schulberatungsagentur geholt, welche den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess unterstützt. Die Orientierung an einer privaten Schulberatungsagentur legt den Verdacht nahe, dass seitens Schulministerium und -behörde nicht ausreichend Unterstützung angeboten wird. So moniert der Schulleiter dann auch, dass das Schulministerium seiner Schule zwar das Gütesiegel individueller Förderung verliehen hat, "aber eigentlich weiter dann doch nichts getan hat" (GY\_SL 123f.). Insbesondere das unzureichende Angebot an **Fortbildungen**, die zur Umsetzung individueller Förderung an dieser Schule gewünscht werden, wird von Schulleiter und Lehrer beklagt. "Wir wollen, wir suchen Fortbildungen, wir finden die ganz schwer" (GY\_L 292f.).

Nicht schwer zu finden sind im Jahr 2008 nach Aussage des Gymnasiallehrers Unterrichtsmaterialien<sup>54</sup>, mit Hilfe derer Lehrerinnen und Lehrer individuelle Förderung durchführen können. "Materialien gibt es zuhauf. Mein Problem ist, dass ich sie sichte. Mein Problem ist, ja, dass ich mir die Zeit nehme oder die Zeit finde, das Materialangebot zu überprüfen" (GY\_L 602f.). So umfangreich das Materialangebot für den Unterricht ist, so unzureichend ist nach Aussage des Lehrers das Angebot von Material im Bereich der Diagnose. Hier fehlen seiner Ansicht nach weiterhin gute Instrumente, um eine umfassende Diagnose durchzuführen, die aber dennoch praktikabel für den einzelnen Lehrer und seine Schülerinnen und Schüler ist.

Zusammenfassend können die Aussagen des Schulleiters festgehalten werden, der vielfältige Rahmenbedingungen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene anspricht, welche die Einführung und Umsetzung individueller Förderung unterstützt haben. Auf der Unterrichtsebene nennt er die seit einigen Jahren an dieser Schule verkleinerten Klassen<sup>55</sup> mit durchschnittlich 25 Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen der neuen Ausbildungsordnung für die Sekundarstufe I eingeführten Ergänzungsstunden sowie die Einrichtung des Selbstlernzentrums, das im Jahr 2005 in Kooperation mit der Stadtbücherei fertig gestellt wurde. Als förderliche Rahmenbedingung auf der Lehrerkollegiumsebene betont der Schulleiter insbesondere die Neueinstellung von 18 Kollegen innerhalb der letzten vier Jahre sowie die Ernennung eines Fortbildungskoordinators<sup>56</sup>. Für die schulübergreifende Ebene nennt er zum einen das schulspezifische Beratungsverhältnis mit einem Unternehmensberater, der sich auf das Gebiet der Schulentwicklung spezialisiert hat, sowie

---

<sup>54</sup> Code: **Ressourcen**

<sup>55</sup> Code: **Kursgröße IF**

<sup>56</sup> Code: **Ansprechpartner IF**

zum anderen die Teilnahme an dem Projekt "Selbständige Schule", an dem sich die Schule seit dem Jahr 2002 beteiligt. Vor allem die Teilnahme am Projekt "Selbständige Schule" referiert der Schulleiter mehrfach als eine die individuelle Förderung unterstützende Maßnahme. Die Projektteilnahme hat, seiner Aussage zufolge, nicht nur die Unterrichtsentwicklung forciert, sondern auch zu einer erhöhten Kooperation im Lehrerkollegium geführt. Beide Aspekte haben die Umsetzung individueller Förderung vorangetrieben.

An diesen Aussagen fällt grundsätzlich auf, dass der Schulleiter keine Rahmenbedingung nennt, welche die Umsetzung individueller Förderung ausschließlich unterstützt hat. Darüber hinaus ist, vor dem Hintergrund der Schulgesetzerweiterung, auffällig, dass die genannten Rahmenbedingungen allesamt in ihrer Ein- und Durchführung als unabhängig von eben dieser Schulgesetzerweiterung und daraus resultierenden ministeriellen Maßnahmen beschrieben werden. So verweist der Schulleiter darauf, dass bereits bestehende oder unabhängig von der Schulgesetzerweiterung eingeführte Bedingungen die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht erleichtert haben: "und dann kamen eben so Dinge, die es schon vorher gegeben hat. Aber es waren immer Inseln" (GY\_SL 305).

Als **schulorganisatorische** Aspekte, welche die Umsetzung individueller Förderung unterstützen können, wird in beiden Interviews die bereits erwähnte Übermittagsbetreuung im Rahmen des Projekts "13+" genannt. Darüber hinaus wird dargestellt, dass an dieser Schule der 45-Minuten-Takt teilweise aufgebrochen wurde. Durch die Neueinrichtung des Selbstlernzentrums wurde die Umsetzung individueller Förderung auch in der **Raumplanung** berücksichtigt. Die zur Durchführung der Übermittagsbetreuung neu zu bauende Mensa soll darüber hinaus als multifunktionaler Raum genutzt werden. Das Schulgebäude ist ansonsten jedoch architektonisch nicht auf die besonderen Bedürfnisse individueller Förderung ausgerichtet; es gibt die traditionellen Klassen- und Fachräume und keinerlei zusätzliche Differenzierungsräume.

In den Gymnasialinterviews finden sich keine Aussagen darüber, wie der **familiäre** Hintergrund der Schülerinnen und Schüler oder der Standort der Schule die Umsetzung individueller Förderung beeinflussen. Der Lehrer gibt lediglich an, dass drei von acht Eltern das Beratungsangebot der Schule in z.B. Elternsprechtagen annehmen. Der Schulleiter sagt darüber hinaus, dass seinem Eindruck nach der Anspruch der Eltern dazu, was Schule leisten muss, gewachsen ist. Zum Aspekt des **Schulstandorts** werden keine Angaben gemacht.

Für die Interviews des Gymnasiums ist insgesamt festzuhalten, dass die Umsetzung individueller Förderung als fortgeschritten dargestellt wird, beide Interviewpartner jedoch noch nicht zufrieden sind. So sagt der Lehrer "Eigentlich würde ich ja GERNE" (GY\_L 208), doch Kompetenzen, Materialien, Anleitungen und Strukturen fehlen, um das Konzept der individuellen Förderung in der Praxis so umzusetzen, wie Schulleiter und Lehrer dieses Gymnasiums es gerne tun würden.

## 5.5. Fallvergleich

Das folgende Kapitel soll dem Vergleich der vier durchgeführten Fallanalysen dienen. Dazu soll in einem ersten Schritt dargestellt werden, wie die einzelnen Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer auf die jeweilige Einstiegsfrage der Interviews geantwortet haben. Dabei werden die zentralen Motive, die anhand dieser Einstiegsfrage erarbeitet werden konnten, gegenüber gestellt. Daran anschließend wird sich eine vergleichende Analyse derjenigen Passagen der vier Fallanalysen, die nach dem grounded theory-Verfahren analysiert worden sind. Dabei wird das theoretische Modell abermals als Analyseschablone dienen. Abschließend soll erörtert werden, ob schulspezifische Unterschiede bei der Umsetzung individueller Förderung in der Sekundarstufe I festgestellt werden können.

### 5.5.1 Vergleich der Einstiegsantwort

Wie ich in Kapitel II zur Aktualität des Themas individuelle Förderung festgestellt habe, sind in der Fachliteratur bis heute intensive Suchprozesse darüber zu beobachten, was individuelle Förderung genau sein soll und welche Aspekte bei der Umsetzung des Konzepts berücksichtigt werden sollten. Ich werde im folgenden Vergleich aller geführten Interviews darstellen, mit welchen Aspekten die Interviewteilnehmer individuelle Förderung beschreiben. Ich werde dabei nicht noch einmal explizit auf die einzelnen Interviews an sich eingehen, sondern vielmehr die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.

Zum einen ist bereits in den ersten Antworten vieler Interviews sichtbar, dass individuell zu fördern für die Schulleiter und Lehrer – und entsprechend für ihre Schulen – bedeutet, den **einzelnen Schüler stärker in den Blick zu nehmen**, um ihn somit im wahrsten Sinne des Wortes *individuell* fördern zu können. Dieser Aspekt ist als Gegenteil der traditionellen Fokussierung des Unterrichts auf den Durchschnittsschüler zu verstehen. In einigen Einstiegspassagen der Interviews wird der Aspekt des "in den Blick nehmens" von den Interviewteilnehmern explizit angesprochen, bei anderen wird er durch die wörtliche Verwendung der Formulierung des "den einzelnen Schülers" deutlich.

Als zweites zentrales Element individueller Förderung ist anhand vieler Antworten auf die Eingangsfrage festzustellen, dass die Interviewteilnehmer die Förderung sowohl der **leistungsstarken als auch der -schwachen Schülerinnen und Schüler** gleichermaßen betonen. Lediglich für die Hauptschule und das Gymnasium ist festzuhalten, dass zunächst ebenfalls die Förderung sowohl der Schwächen als auch der Stärken betont wird, im Weiteren

jedoch deutlich wird, dass – im Fall der Hauptschule – der Förderungsschwerpunkt auf der Verminderung der Schwächen und – im Fall des Gymnasiums – auf der Förderung der Stärken liegt.

Die Blickveränderung hin zum individuellen Schüler mit gleichzeitiger Wahrnehmung seines gesamten Leistungsspektrums kann insgesamt anhand der Antworten auf die Eingangsfrage der Interviews als die fallübergreifende Definition von individueller Förderung festgehalten werden. Während in der Fachliteratur also seit Jahren Suchprozesse darüber zu beobachten sind, was individuelle Förderung ist und die Definitionen jeweils mit zahlreichen Unteraspekten versehen sind, lassen sich anhand der Einstiegsantworten der Interviews zwei Aspekte identifizieren, welche die interviewten Schulleiter und Lehrer über die verschiedenen Schulformen hinweg zu Beginn der jeweiligen Interviews als zentrale Aspekte ihrer Definition von individueller Förderung beschreiben.

### **5.5.2 Vergleich der zentralen Motive**

Im Folgenden werde ich darstellen, welche zentralen Motive über die einzelnen Fälle hinweg in den Einstiegspassagen der Interviews immer wieder auftauchen. Darüber hinaus werde ich aber auch diejenigen zentralen Motive thematisieren, die nur in einem Interview oder einer Fallanalyse aufgetreten sind und Vermutungen dazu anstellen, wieso diese Motive in den restlichen Interviews nicht zum Tragen gekommen sind.

Wie bereits dargestellt, wurden die zu vergleichenden, zentralen Motive der Intervieweinstiegspassagen mithilfe einer hermeneutischen Analyse erarbeitet. Die Einstiegsfrage der Interviews war jeweils sehr offen formuliert, um den Interviewteilnehmern die Möglichkeit zu geben, ihre individuellen Schwerpunktsetzungen in der Antwort deutlich zu machen. Da die Interviewteilnehmer in ihren Antworten individuelle Schwerpunkte gesetzt haben, ist nicht davon auszugehen, dass die sich daraus ergebenden zentralen Motive ohne weiteres miteinander vergleichbar sind.

Ein zentrales Motiv, das über die erste Antwort hinaus in vielen Interviews angesprochen wird, ist das Motiv des den **Blick auf die Schülerinnen und Schüler richtens**. Dieses Motiv lässt sich zum einen auf der semantischen Ebene mehrerer Interviews finden, wenn sowohl Hauptschullehrerin, gymnasialer Schulleiter und auch die Gesamtschulleiterin von dem Schüler im Singular und nicht allgemein von Schülerinnen und Schülern sprechen. Zum anderen versteht die Hauptschulleiterin unter individueller Förderung, sich jedem einzelnen Schüler zuzuwenden und beschreibt der Realschulleiter es damit, den ganzen Schüler in den

Blick zu nehmen. Diese Aussage des Realschulleiters beinhaltet dabei zwei zentrale Motive zugleich. Zum einen sowohl das Motiv des den **Blick auf die Schülerinnen und Schüler Richtens** als auch das Motiv des die **Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtheit wahrnehmen**. Diese Aussage verdeutlicht die Schwierigkeit des Motivvergleichs, in dem eine klare Abgrenzung der einzelnen Motive zueinander unter Umständen ebenso wenig möglich ist wie sie unter einem Hauptmotiv zusammenzufassen. Ich werde daher die beiden genannten Motive als Ergänzung zueinander darstellen.

Neben dem Realschulleiter, der feststellt, dass individuell zu fördern bedeutet, den *ganzen* Schüler in den Blick zu nehmen, verweist auch die Gesamtschulleiterin auf diesen Aspekt; beide Aussagen zielen damit auf das Motiv, die **Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtheit** wahrzunehmen. Nicht ganz so eindeutig kann die Aussage des Realschullehrers, alle Schülerinnen und Schüler individuell fördern zu wollen, diesem Motiv zugeordnet werden. Der Schwerpunkt dieser Aussage zielt nicht so sehr auf die vielfältigen und individuellen Fähigkeiten des einzelnen Schülers, die bei der Förderung Berücksichtigung finden sollen – das ist der Aspekt, der mit dem Motiv "die Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtheit wahrnehmen" fokussiert ist. Die Aussage des Realschullehrers zielt vielmehr darauf, dass möglichst *alle* Schülerinnen und Schüler dieser Schule individuell gefördert werden – ob sie dabei in ihrer Gesamtheit, oder nur in ihren Stärken bzw. Schwächen wahrgenommen werden, bleibt unbeantwortet. Die vom Realschullehrer gemachte Aussage, alle Schülerinnen und Schüler individuell fördern zu wollen, kann daher nicht dem Motiv "die Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtheit wahrnehmen" zugeordnet werden, auch wenn auf den ersten Blick gemeinsame Aspekte der Aussage und des Motivs offensichtlich erscheinen.

Das Thema **Komplexität** kann als weiteres zentrales Motiv mehrerer Interviews herausgearbeitet werden. Der Realschulleiter stellt dazu fest, dass es nicht die eine Definition von individueller Förderung gibt, da dieses Konzept, wie auch die Hauptschulleiterin ausführt, sehr vielschichtig ist. Der Schulleiter des Gymnasiums gibt auf die Frage nach einer Definition von individueller Förderung eine sehr ausführliche Antwort und stellt dabei verschiedene Aspekte des Konzepts vor, welche die Komplexität verdeutlichen. Der Lehrer des Gymnasiums wiederum beschreibt die Komplexität des Schulalltags an sich.

Die Komplexität der Beschreibung individueller Förderung geht einher mit einer **Vagheit**, welche ebenfalls als zentrales Motiv der Interviews festgehalten werden kann. So antworten viele Interviewpartner auf die Frage nach einer Definition von individueller Förderung nur sehr unpräzise. Die Hauptschullehrerin verweist beispielsweise in diesem Zusammenhang auf ein "landläufiges" Verständnis (HS\_L 83), die Hauptschulleiterin wiederum stellt fest,

dass sich eine Definition nicht in einem Satz sagen lässt – bleibt in den darauf folgenden Ausführungen jedoch ebenfalls sehr vage. Auch der Gesamtschullehrer ist zu Beginn des Interviews nicht dazu in der Lage, das Konzept der individuellen Förderung zu konkretisieren; der Realschulleiter stellt sogar fest, dass es nicht definierbar ist. Und auch der Lehrer des Gymnasiums bleibt in seinen Beschreibungen des Schulalltags sehr unpräzise, wenn er ausführt, dass Lehrern etwas fehlt, dass sie kämpfen müssen – denn was genau fehlt, worum sie kämpfen müssen, erläutert er nicht.

Die Motive **Komplexität** und **Vagheit** scheinen die grundsätzliche Problematik individueller Förderung gut wiederzuspiegeln. In den Interviews ist generell eine hohe Komplexität des Konzepts spürbar, eine Komplexität, die jedoch nicht leicht zu durchdringen ist, sondern in ihren konkreten Beschreibungen oftmals sehr unspezifisch bleibt. Die Beschreibungen sind so vage, dass in den Ausführungen der Interviewteilnehmer nicht immer deutlich ist, ob sie von regulärem Unterricht, herkömmlichem Förderunterricht oder individueller Förderung sprechen – genauso wenig wird aus den Interviews deutlich, ob die Akteure dies in der Alltagspraxis überhaupt unterscheiden.

Ein weiteres zentrales Motiv, das im Interview mit der Hauptschulleiterin auffällt, ist das der **Prozesshaftigkeit**. Sie führt aus, dass das Konzept der individuellen Förderung an ihrer Schule noch nicht "druckreif" (HS\_SL 136), noch nicht ausgereift ist und sich noch weiter entwickeln wird. Dieses Motiv steht im Gegensatz zu dem Motiv, dass individuelle Förderung ein **gängiges Unterrichtsprinzip** ist, wie es die Gesamtschulleiterin beschreibt, wenn sie berichtet, dass an ihrer Schule seit jeher individuell gefördert wird. Hiermit stehen sich zwei gegensätzliche zentrale Motive gegenüber – im ersten Fall wird die Umsetzung individueller Förderung als etwas noch nicht Abgeschlossenes dargestellt, im zweiten Fall wird sie als reguläres Unterrichtsprinzip der Schule beschrieben. Auch in den Fallanalysen von Realschule und Gymnasium finden sich Aussagen zu diesen beiden Motiven; diese wurden jedoch nicht im Rahmen der Einstiegspassage getroffen und daher auch nicht hermeneutisch analysiert. Es kann trotzdem festgehalten werden, dass der Realschulleiter die Umsetzung individueller Förderung ebenfalls als seit langer Zeit praktiziert beschreibt, wohingegen der Schulleiter des Gymnasiums die Prozesshaftigkeit und permanente Weiterentwicklung des Konzepts deutlich macht. Hinsichtlich des Entwicklungsstadiums der Umsetzung individueller Förderung kann demzufolge für die vier untersuchten Schulen keine einheitliche Aussage getroffen werden.

Darüber hinaus beschreibt die Hauptschulleiterin nicht nur die Prozesshaftigkeit des Konzepts individueller Förderung, sondern führt auch aus, dass die Umsetzung an ihrer Schule bislang

zumeist zusätzlich zum regulären Unterricht geschieht. Anhand dieser Textpassage konnte das zentrale Motiv des **Zusätzlichen** erarbeitet werden. Im Vergleich dazu beschreiben Schulleiter von Real- und Gesamtschule individuelle Förderung als das originäre Ziel von Schule überhaupt und demzufolge als **zentrales Element** der Arbeit an ihren Schulen. Auch anhand dieser zwei zentralen Motive können Gegensätze identifiziert werden. Auf der einen Seite die Beschreibung individueller Förderung als Zusatzangebot zum regulären Unterricht und auf der anderen Seite individuelle Förderung als originäres Ziel von Unterricht überhaupt. Diese beiden zentralen Motive werden in den Einstiegspassagen der Interviews jeweils nur kurz angesprochen, sie sind allerdings Bestandteil der Analyse nach dem grounded theory-Verfahren und werden daher an späterer Stelle noch einmal thematisiert.

Neben den bereits aufgeführten Motiven lassen sich in den Einstiegspassagen der Interviews auch solche finden, die nur anhand jeweils eines Interviews und nicht unabhängig voneinander in mehreren erarbeitet werden konnten. Ein Vergleich dieser Motive ist daher nicht möglich. Ich werde die wichtigsten dennoch im Folgenden skizzieren.

Für die beiden Interviews an der Hauptschule kann das Motiv der **Unsicherheit** festgehalten werden. Ich kann nur vermuten, womit diese Unsicherheit zu begründen ist, denn auch diese Schule wurde von einer unabhängigen Kommission mit dem Gütesiegel für individuelle Förderung ausgezeichnet. Schulleiterin und Lehrerin auch dieser Schule hätten demzufolge beide gute Gründe gehabt, die Umsetzung individueller Förderung an ihrer Schule im Interview selbstbewusst zu präsentieren. Zum Zeitpunkt der Interviewführung wurde in der Presse jedoch eine hitzige Diskussion darüber geführt, was Schülerinnen und Schüler einer Hauptschule zu lernen imstande sind und ob diese Schulform nicht besser mit der Realschule zusammengelegt werden sollte. Darüber hinaus liegt die Schule, in der ich meine Interviews durchgeführt habe, in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf und nimmt sich daher eventuell als nicht konkurrenzfähig im Vergleich zu Schulen mit besseren strukturellen Bedingungen wahr. Dies sind zwei mögliche Erklärungen für das Unsicherheitsmotiv in den Hauptschul-Interviews. Leider kann nicht abschließend geklärt werden, wieso das Unsicherheitsmotiv in beiden Interviews so präsent ist, auffällig ist es jedoch in jedem Fall.

Darüber hinaus konnte in dem Interview mit dem Realschulleiter das Motiv der **Gratwanderung** identifiziert werden – der Schulleiter beschreibt es als sehr schwierig, die passgenaue Förderdosis für jeden Schüler und jede Schülerin zu finden. In einer derartigen Klarheit wird das Problem der Umsetzung individueller Förderung in keinem anderen Interview thematisiert – vielleicht, weil die Interviewteilnehmer es als zu banal empfinden,

vielleicht weil es ihnen nicht bewusst ist, vielleicht weil die Beschreibung des Konzepts individueller Förderung und die damit verbundenen praktischen Probleme schwer zu fassen und zu beschreiben sind; eine abschließende Erklärung für das Nicht-Auftreten dieses wichtigen Motivs in den anderen Interviews kann nicht gegeben werden. Gleiches gilt für das vom Lehrer des Gymnasiums beschriebene **Dilemma**-Motiv. Er schildert, was er gerne alles machen würde, dass es ihm jedoch in den seltensten Fällen gelingt, auch zu tun, was und wie er es machen möchte. Auch dieses Motiv wird in dieser Form in den anderen Interviews nicht thematisiert, obwohl zu vermuten ist, dass sich auch die restlichen Interviewpartner oft in dem vom Gymnasiallehrer beschriebenen Dilemma befinden.

Mit dem Vergleich der zentralen Motive konnte gezeigt werden, dass sich ein Großteil der Motive entweder ergänzt oder im Gegensatz zueinander steht. Nicht zuletzt sind mithilfe der zentralen Motive der Einstiegspassage einige Aspekte zum Vorschein gekommen, die jeweils nur in einem Interview zum Tragen kommen, von denen jedoch zu vermuten ist, dass sie für die gesamte Thematik relevant sind.

Über diese zentralen Motive hinaus ist im Vergleich der hermeneutischen Analyse der Aspekt des **in Ruhe arbeitens** aufgefallen, welcher in zwei Interviews angesprochen wird, sich dabei jedoch auf zwei verschiedene Aspekte bezieht.

Die Hauptschulleiterin referiert diesen Punkt im Zusammenhang mit neuen Gesetzen und Erlassen, die gerade Erarbeitetes wieder umstellen und somit nicht die Möglichkeit geben, "in Ruhe" (HS-SL 1434) Konzepte zu Ende zu entwickeln und auch in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Der Gesamtschullehrer verweist im Hinblick auf den "Ruhe"-Aspekt auf ein Überangebot von Fortbildungen, welches die Schule in der Aufbauphase gehabt hat. Für die aktuelle Phase stellt er fest, dass er das bereits Erarbeitete gerne "in Ruhe" im Unterricht ausprobieren und umsetzen würde (GS\_L 1126) und weitere Fortbildungsangebote daher momentan nicht notwendig sind. Beide Beispiele zeigen, dass den Schulen im Rahmen der Implementierung von Schulentwicklungsprozessen ausreichend dazu Gelegenheit gegeben werden muss, die geforderten Veränderungen in der Schul- und Unterrichtspraxis auszuprobieren und umzusetzen.

### 5.5.3. Vergleichende Analyse nach dem grounded theory-Verfahren

Auf der Akteursebene des theoretischen Modells steht die veränderte **Rolle** von **Lehrern** und **Schülern** bei der Umsetzung individueller Förderung. Im Folgenden werde ich daher zunächst vergleichend für die acht geführten Interviews darstellen, welches Handeln von Lehrerinnen und Lehrern zur Umsetzung individueller Förderung als notwendig beschrieben wurde, um daran anschließend auch auf die veränderte Schülerrolle einzugehen.

Für den Vergleich der Aussagen zur Lehrerrolle ist zu beachten, dass die Lehrerinterviews an allen vier Schulen mit Lehrerinnen und Lehrern geführt wurden, die an ihrer Schule im besonderen Maße für die Umsetzung des Konzepts individueller Förderung verantwortlich sind. Ich werde daher im Folgenden nicht nur darstellen, welches Handeln von Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich für die Umsetzung individueller Förderung beschrieben wurde, sondern auch auf die besonderen Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer eingehen, mit denen ich die Interview geführt habe.

Die Schulleiterin der Hauptschule sieht individuell fördernde Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in einer Erzieherfunktion und verweist zudem darauf, dass sie zum einen den Lernstand und die -schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler erkennen können und zum anderen flexibel und offen für neue Unterrichtsmethoden sein müssen. Auch der Gesamtschullehrer stellt fest, dass die Rolle des individuell fördernden Lehrers einen erzieherischen Aspekt hat und erweitert das Aufgabenspektrum um die Aspekte beraten, unterrichten sowie diagnostizieren. Die Schulleiter von Realschule und Gymnasium sowie auch der Realschullehrer stellen darüber hinaus fest, dass individuell fördernde Lehrerinnen und Lehrer die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler begleiten sowie ihnen Hilfestellungen anbieten sollten, wenn es notwendig ist; sich dabei aber zunächst einmal stärker zurücknehmen sollten, damit Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, selbständig zu arbeiten. Der Gymnasiallehrer beschreibt in diesem Sinn den Wechsel vom "machtvollen Oberhaupt hin zum Lernorganisator" (GY\_L 733f.). Diese neue Rolle des Lernberaters wird dabei nicht nur in den gymnasialen Interviews deutlich, sondern auch in denen der Realschule. Der Gymnasiallehrer verweist in diesem Zusammenhang darüber hinaus auf die notwendige Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, verschiedene Lernwege und -niveaus anzubieten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrerinnen und Lehrer der Hauptschule als Erzieher, Vertrauensperson und Ansprechpartner in allen, auch über das rein schulische hinausgehenden Bereichen dargestellt werden. Im Vergleich dazu kann für die restlichen drei Schulformen festgehalten werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer stärker die Rolle des

Lernbegleiters anstatt des Wissensvermittlers einnehmen. Dieser Aspekt trifft umso mehr zu je höher das Leistungsniveau der Schulform ist.

In den Interviews mit Real- und Gesamtschullehrer werden darüber hinaus die verschiedenen Aufgaben deutlich, welche die **Funktionsstellen** für individuelle Förderung an den jeweiligen Schulen haben. Der Realschullehrer stellt in den Vordergrund, dass er als Koordinator des Lernbüros den Überblick über alle Fördermaßnahmen an der Schule hat und diese in enger Kooperation mit den jeweiligen Fach- und Förderlehrern ansetzt. Im Vergleich dazu stellt der Gesamtschullehrer fest, dass er standardisierte Diagnoseverfahren mit den Schülerinnen und Schülern durchführt und die Ergebnisse an die entsprechenden Fachlehrerinnen und -lehrer weitergibt. Darüber hinaus ist er verantwortlich für die Bearbeitung und aktuell auch Überarbeitung des Förderkonzepts. Von Hauptschule und Gymnasium werden keine spezifischen Aufgaben berichtet, welche die Funktionsträger für individuelle Förderung übernehmen, doch auch an diesen Schulen sind diese Funktionen mit je einer Person besetzt. An der Realschule gibt es zwei Lernbürokoordinatoren und die Gesamtschule verfügt sogar über vier Funktionsstellen im Förderbereich.

In allen Interviews wird deutlich, dass nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung individueller Förderung neue Aufgaben zu bewältigen haben: Auch die **Schülerinnen und Schüler** haben eine zentrale Bedeutung, ihre Rolle wird jedoch in den Interviews nicht so ausführlich thematisiert wie die der Lehrerinnen und Lehrer. In allen Interviews wird festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung des Konzepts der individuellen Förderung in der Lage sein müssen, sowohl selbständig als auch miteinander zu arbeiten sowie sich gegenseitig zu helfen, um somit nicht ausschließlich auf Anweisungen oder Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer angewiesen zu sein. Die Hauptschulleiterin betont aber auch, dass ihre Schülerinnen und Schüler bei dieser Form der Selbständigkeit nach wie vor ein gewisses Maß an Unterstützung vom Lehrer benötigen. Als weitere wichtige Aufgabe der Schülerinnen und Schüler wird in allen Interviews festgestellt, dass diese, soll individuelle Förderung umgesetzt werden, Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen müssen. Während diese individuelle Lernverantwortung in den Hauptschulinterviews nicht konkretisiert wird, wird in den Interviews von Realschule und Gymnasium auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler verwiesen, den eigenen Lern- und Leistungsfortschritt selbständig einschätzen zu können.

Auf die Frage nach der praktischen Umsetzung individueller Förderung im **Unterricht** wird in den Interviews auf "viele kleine" oder "viele neue Unterrichtsformen" verwiesen. Bei der

Beschreibung dieser Unterrichtsformen wird jedoch nicht immer eine klare Abgrenzung zu bereits bekannten Formen der Unterrichtsorganisation deutlich. So sind viele Maßnahmen, welche die Schulleiter und Lehrer beschreiben und mit denen an ihrer Schule individuelle Förderung umgesetzt wird entweder als Zusatzangebote zum klassischen Unterricht im Klassenverband zu verstehen oder es handelt sich um Angebote, die in dieser Form bereits seit langem an Schulen umgesetzt und nun unter dem Konzept der individuellen Förderung zusammengefasst werden. In den wenigsten Fällen beschreiben die Schulleiter und Lehrer Maßnahmen, die auf eine innovative Unterrichtsform oder -organisation hinweisen. Die folgenden Ausführungen sollen dies verdeutlichen.

Innerhalb des Unterrichts im Klassenverband wird an der Realschule vom interviewten Lehrer neben dem traditionellen Unterricht auch kooperatives Lernen durchgeführt, der Gesamtschullehrer beschreibt die Organisation des Unterrichts im Klassenverband nach dem Tischgruppenprinzip, sowie die Durchführung von Wochenplan- und Projektarbeit. Konkrete Angaben darüber, wie genau diese Maßnahmen umgesetzt werden und wie eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler damit erreicht wird, werden jedoch von beiden nicht gemacht.

Zusätzlich zum Unterricht im Klassenverband werden an allen Schulen am Nachmittag Förderkurse für die Hauptfächer angeboten. An der Realschule sind diese Förderkurse eingebunden in die zentrale Struktur eines Lernbüros, in den anderen Fällen sind die Kurse in einen festen Plan eingebunden und werden von den jeweiligen Fach- und Förderlehrern organisiert. Der Förderunterricht an sich kann nicht als eine hervorzuhebende Maßnahme bei der Umsetzung individueller Förderung gesehen werden, da er keine Neuerung in der Schulorganisation darstellt. Lediglich die Einrichtung eines Lernbüros als zentrale Koordinationsstelle der individuellen Förderung stellt eine Erweiterung bereits bekannter Förderkurskonzepte dar. Gleiches gilt für die Durchführung des Unterrichts in Projekt- oder Wochenplanarbeit. Dies ist keine grundsätzlich innovative Unterrichtsmethode; die individuelle Umsetzung an der jeweiligen Schule mag es sein.

Im Vergleich der Fallanalysen fällt auf, dass für jede der vier untersuchten Schulen jeweils eine besondere Maßnahme individueller Förderung festgehalten werden kann. So zeichnet sich die Hauptschule im Bereich der Berufswahlorientierung aus, im Rahmen derer Berufspraktiker eingeladen werden, die für die Schülerinnen und Schüler individuelle Ansprechpartner sind und gegebenenfalls auch Türöffner beim Berufseinstieg werden können. Bei der Umsetzung individueller Förderung an der Realschule sticht, wie bereits dargestellt,

die Einrichtung des Lernbüros hervor. Als besondere Maßnahme individueller Förderung an der Gesamtschule ist das so genannte Logbuch zu sehen, in dem Lehrer und Schüler individuelle Lernschwierigkeiten, aber auch Lernfortschritte dokumentieren (können). Und nicht zuletzt das Gymnasium fällt durch die Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler auf, welche als Sprachtandems im so genannten Drehtürmodell zwei Sprachen parallel lernen können. Für die praktische Umsetzung individueller Förderung bleibt jedoch festzuhalten, dass viele der beschriebenen Maßnahmen keine grundsätzliche Neuerung der Unterrichtsorganisation darstellen.

Eine Schwerpunktsetzung der einzelnen Schulen ist auch hinsichtlich der **Zielgruppen** individueller Förderung erkennbar. Die Umsetzung individueller Förderung findet an der Hauptschule insbesondere in den Klassen 5 und 6 statt – dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Hauptschule sich zum Zeitpunkt der Interviews in einer Umbruchphase hin zur Ganztagschule befand, so dass insbesondere die Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse, welche bereits im Ganztagsbetrieb unterrichtet wurden, durch den Ausbau des Schultags besser individuell gefördert werden konnten. Im Vergleich dazu liegt der Fokus der individuellen Förderung an der Realschule bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, denen mithilfe des Lernbüros eine passgenaue Förderung zugeteilt werden soll. Bei der Gesamtschule wird von keiner speziellen Zielgruppe individueller Förderung berichtet, an dieser Schule sollen alle Schülerinnen und Schüler zum einen durch die durchgängige Anwendung des so genannten Logbuchs, zum anderen durch das vielfältige Förder- und Förderprogramm gleichermaßen individuell gefördert werden. Die individuelle Förderung am Gymnasium ist im Vergleich dazu durch das Angebot des Sprachtandems insbesondere auf leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, auch wenn es an dieser Schule darüber hinaus auch individuelle Förderung für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gibt.

Wie bereits im Theoriekapitel dieser Arbeit dargestellt, bildet eine umfangreiche **Diagnose** des individuellen Lern- und Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler die Grundlage jeder individuellen Förderung. Erst durch eine umfassende Diagnose sind Lehrerinnen und Lehrer in der Lage, die Leistungsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler angemessen einzuschätzen und ihnen dementsprechend passgenaue Förderangebote anzubieten.

Die Fallanalysen haben gezeigt, dass an keiner der vier untersuchten Schulen eine regelmäßige und umfassende Diagnose durchgeführt wird. Am weitesten fortgeschritten in diesem Bereich ist die Gesamtschule, an der zum einen durch die regelmäßigen Eintragung in das Logbuch eine Nachvollziehbarkeit der Lernentwicklung gewährleistet ist und an der zum

anderen in der 5. Klasse standardisierte Diagnoseverfahren wie der Duisburger Sprachstandstest und zusätzlich bei LRS<sup>57</sup>-Verdachtsfällen die Hamburger Schreibprobe durchgeführt wird. Auch wenn an dieser Schule einmalig standardisierter Diagnoseverfahren durchgeführt werden, sowie die Eintragungen im Logbuch als Dokumentation des Lernstands gelten kann, muss auch für die Gesamtschule festgehalten werden, dass von keiner nachhaltigen und sich wiederholenden Diagnose der Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler berichtet wird. Im Vergleich dazu wurde an den restlichen drei Schulen nur von sporadisch oder gar nicht durchgeführten standardisierten Testverfahren berichtet. Die unzureichende Diagnose der Lern- und Leistungsentwicklung wurde dabei insbesondere mit der nicht ausreichenden Diagnosekompetenz der Lehrerinnen und Lehrer begründet. Diese sind zwar in der Lage, Klassenarbeiten zu korrigieren und mithilfe des Ziffernotensystems zu bewerten, können darüber hinaus jedoch oftmals keine differenzierte Diagnose geben. Genau eine solche Diagnose wäre aber notwendig, um den Schülerinnen und Schülern passgenaue Förderangebote machen zu können. An der Realschule wird dieses Problem wahrgenommen, weswegen hier nach jeder defizitären Klassenarbeit eine Fehleranalyse durchgeführt wird, um die Schülerinnen und Schüler daran anschließend in die entsprechenden Förderkurse zu schicken. Auch hier beruht die Diagnose jedoch lediglich auf Leistungen, die im Rahmen einer Klassenarbeit erbracht wurden. Aspekte wie zum Beispiel Konzentrationsvermögen oder Lernverhalten, die relevant für die Durchführung individueller Förderung sein können, werden dabei nicht berücksichtigt.

Von der Hauptschule wird berichtet, dass die Lehrerinnen und Lehrer sehr gerne externe Experten für die Durchführung der Diagnose in Anspruch nehmen würden, da sie selbst dazu weder Kompetenzen, noch Zeit oder passendes Material haben. Mit fehlender Zeit und fehlendem Material wird von den gymnasialen Interviewpartnern ebenso begründet, weswegen die Diagnose an dieser Schule schwerpunktmäßig auf in Klassenarbeiten erbrachten Leistungen beruht. Der Lehrer berichtet in diesem Zusammenhang von einem sehr differenzierten Diagnoseraster, das er gerne eingesetzt hätte, jedoch mangels ausreichender Zeit und Gelegenheit nicht verwendet hat.

Es bleibt festzuhalten, dass die Diagnose an allen Schulen auf in Klassenarbeiten gebrachten Leistungen basiert. Von einer umfangreichen, differenzierten Diagnose, wie die Umsetzung individueller Förderung sie optimalerweise erfordern würde, wird von keiner der untersuchten Schulen berichtet.

Auf der **Mesoebene** der Einzelschule zeigt sich, dass es an allen untersuchten Schulen innerhalb des Lehrerkollegiums mindestens einen **Ansprechpartner** für den Bereich

---

<sup>57</sup> Lese-Rechtschreibschwäche

individueller Förderung gibt, der jeweils eine entsprechende Funktionsstelle innehat. Wie bereits dargestellt, gibt es an Hauptschule und Gymnasium je einen Lehrer, der für diesen Bereich verantwortlich und ansprechbar ist; an der Realschule sogar zwei. Diese koordinieren gemeinsam das Lernbüro und sind damit für das zentrale Element individueller Förderung an dieser Schule zuständig. Die meisten Funktionsstellen für individuelle Förderung gibt es in der dargestellten Fallauswahl mit vier Stellen an der Gesamtschule. Hier steht je ein Koordinator der individuellen Förderung im sprachlichen, mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Bereich zur Verfügung sowie ein Lehrer, der die Hausaufgabenbetreuung koordiniert. Die Aufgaben der Ansprechpartner für individuelle Förderung an Hauptschule und Gymnasium werden nicht weiter spezifiziert.

Nur in zwei der vier dargestellten Schulen ist ein **Schul- oder Sonderpädagoge** Teil des Lehrerkollegiums. Zum einen betreut ein Schulpädagoge an der Hauptschule insbesondere die lernschwachen und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler, zum anderen ist ein Sonderpädagoge an der Gesamtschule für die zusätzliche Betreuung behinderter Schülerinnen und Schüler zuständig. An Realschule und Gymnasium gibt es keine Schulpädagogen; derartige Stellen sind im Stellenplan dieser beiden Schulformen nicht vorgesehen.

Auffällig ist darüber hinaus, dass an keiner der untersuchten Schulen eine **Steuerungsgruppe** eingesetzt wurde, welche die Konzeption und Umsetzung individueller Förderung begleitet hat. Es wird jedoch an Gesamtschule und Gymnasium von erweiterten Schulleitungen gesprochen, in denen Schulleiter und Vertreter aus dem Lehrerkollegium gleichermaßen mitarbeiten und in denen Konzept sowie Umsetzung individueller Förderung entwickelt, entschieden und vorangebracht wurde. Innerhalb dieser erweiterten Schulleitungen ist das Thema individuelle Förderung jedoch kein exklusives, sondern Teil eines allgemeinen Schulentwicklungsprozesses. Seitens der Interviewpartner von Haupt- und Realschule wird weder von einer Steuergruppe noch von einer erweiterten Schulleitung berichtet, im Rahmen derer die Entwicklung des Konzepts individueller Förderung thematisiert werden könnte.

Die Aussagen darüber, ob **alle Lehrerinnen und Lehrer** der untersuchten Schule individuell fördern, zeigen ein ambivalentes Bild. Während Schulleiterin und Lehrer der Gesamtschule davon ausgehen, dass dies alle Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule tun – sie haben es sozusagen mit der "Muttermilch" (GS\_SL 167) aufgesogen – gehen die Interviewpartner an Haupt- und Realschule nicht davon aus, dass alle Lehrerinnen und Lehrer ihres Kollegiums individuell fördern. Als Grund hierfür wird von beiden Schulen nicht nur von einer positiven

Einstellung des Lehrerkollegiums gegenüber individueller Förderung berichtet, sondern eben auch von offener Ablehnung gegenüber dieser Schulentwicklung.

Der **Schulleitung** wird in allen Interviews eine maßgebliche Rolle bei der Umsetzung individueller Förderung zugesprochen. Sieht sich die Hauptschulleiterin als Initiatorin, Moderatorin und Begleiterin des Schulentwicklungsprozesses, beschreibt der Realschullehrer seinen Schulleiter als Vorbild insbesondere für die jungen Kollegen. Im Vergleich dazu stellt der Gesamtschullehrer fest, dass seine Schulleitung wichtige Freiräume für die Umsetzung individueller Förderung schafft und sieht sich der Gymnasialschulleiter, genauso wie die Hauptschulleiterin, als Impulsgeber im Schulentwicklungsprozess. In all diesen Beschreibungen der Schulleiterrolle wird ihre Bedeutsamkeit im Schulentwicklungsprozess, sei es als Ideengeber oder Prozessbegleiter.

Zur Bedeutung der Rolle, welche das **Lehrerkollegium** bei der Umsetzung individueller Förderung spielt, stellen die Interviewteilnehmer von Haupt-, Real- und Gesamtschule fest, dass man miteinander arbeitet und sich gegenseitig unterstützt – in der Gesamtschule durch die Jahrgangsteams noch einmal intensiver als in den traditionellen Lehrerkollegien der Haupt- und Realschule. Die kollegiumsinterne Kooperation wird jedoch an der Hauptschule durch die insgesamt geringe Größe des Lehrerkollegiums unterstützt. An der Realschule ist das Lernbüro auf die Kooperation von Fach- und Förderlehrer angewiesen, denn nur dann kann passgenauer Förderunterricht durchgeführt werden. Der Realschullehrer stellt aber auch fest, dass diese Kooperation noch intensiviert werden könnte. Für das Gymnasium werden keine spezifischen Aussagen zur Rolle des Lehrerkollegiums bei der Umsetzung individueller Förderung gemacht; der Gymnasialschulleiter stellt lediglich fest, dass die Einstellung von 18 jungen Kollegen innerhalb der letzten vier Jahre die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht erleichtert hat.

Hinsichtlich des Zeitpunktes<sup>58</sup>, seit dem an den untersuchten Schulen individuell gefördert wird, werden in den Interviews zwei Arten von Antworten gegeben. Während der Gymnasialschulleiter feststellt, dass an seiner Schule seit vier oder fünf Jahren der Fokus stärker auf den Aspekt der individuellen Förderung gerichtet wurde, wird von den anderen drei Schulen kein spezifischer Zeitpunkt der Einführung des Konzepts individueller Förderung genannt. In diesen Interviews wird betont, dass die Umsetzung individueller Förderung entweder schon immer zentrales Anliegen der Schule – wie im Fall der Gesamtschule – oder des Schulleiters – wie im Fall der Realschule – gewesen ist. Für die

---

<sup>58</sup> Code: **Einführung individuelle Förderung**

Realschule bleibt festzuhalten, dass der Schulleiter zwar betont, individuelle Förderung seit jeher in den Fokus genommen zu haben, konkrete Maßnahmen, wie zum Beispiel die Einrichtung des Lernbüros, werden jedoch erst seit neuester Zeit umgesetzt. Auch die Schulleiterin der Hauptschule stellt fest, dass sich das Konzept der individuellen Förderung an ihrer Schule seit mehreren Jahren, nach und nach entwickelt hat und auch immer noch weiter entwickelt. Sowohl Hauptschulleiterin als auch Schulleiter des Gymnasiums stellen aber auch fest, dass die Pflicht zur Erstellung von Lern- und Förderempfehlungen eine, wie der Gymnasialschulleiter es nennt, "Startbahn" für die Umsetzung individueller Förderung gewesen ist. In keinem Interview wird jedoch davon berichtet, dass die Erweiterung des Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen um den Aspekt der individuellen Förderung im Jahr 2005 dazu geführt hat, besonderen Wert auf diesen Bereich zu legen. An allen vier Schulen war dies schon zuvor geschehen. Es wird aber davon berichtet, dass die Schulgesetzenerweiterung und auch die Verleihung des Gütesiegels zum einen zu einem Ausbau und zum anderen zu einer Bestätigung der bisher geleisteten Arbeit sowie darüber hinaus zu einer generellen Wahrnehmung des Themas individuelle Förderung in der Öffentlichkeit geführt hat.

Da die Interviews im Jahr 2008 geführt wurden, drei Jahre nach der Schulgesetzenerweiterung und ein Jahr nach Verleihung der ersten Gütesiegels, ist nachvollziehbar, dass keine der untersuchten Schulen angibt, die Schulgesetzenerweiterung an sich als Anlass zur Fokussierung der schulischen Arbeit auf den Aspekt der individuellen Förderung genommen zu haben. Schulen, die dies erst im Jahr 2005 – zeitgleich mit oder direkt im Anschluss an die Schulgesetzenerweiterung – getan haben, werden im Jahr 2007 in ihrer Konzeption und Entwicklung noch nicht weit genug gewesen sein, um sich für das Gütesiegel zu bewerben. Und obwohl in dieser Studie somit nur Schulen dargestellt wurden, deren schulische Arbeit durch die Schulgesetzenerweiterung nicht grundlegend verändert wurde, kann vermutet werden, dass die Schulgesetzenerweiterung in die Schullandschaft Nordrhein-Westfalens keinen vollkommen neuen Aspekt eingebracht hat, sondern vielmehr bereits vorhandene Entwicklungen aufgegriffen und gesetzlich verankert hat.

Um individuelle Förderung umsetzen bzw. optimieren zu können, berichten drei der vier untersuchten Schulen von **Kooperationen mit anderen** Schulen oder weiteren Bildungseinrichtungen. Einzig von der Realschule gibt es zu diesem Punkt keine Ausführungen. An der Hauptschule werden Kurse vom Samariter Bund finanziert sowie vom Rotarier Club durchgeführt, die Gesamtschule ist insbesondere für den Bereich der Berufsausbildung Kooperationen mit Jugendamt, Kolpingwerk und einem städtischen Kompetenzteam eingegangen. Am Gymnasium wird von inhaltlichem Austausch mit zwei

weiteren Gymnasien und einer Gesamtschule sowie der Begleitung des Schulentwicklungsprozesses durch eine externe Schulberatungsagentur berichtet. Außer im Fall der Finanzierung eines Kurses durch den Samariter Bund an der Hauptschule, geht es in allen Fällen der Kontaktaufnahme zu externen Kooperationspartnern um den Austausch von Expertisen. Sei es, um die eigenen Kompetenzen durch Zuhilfenahme externer Experten zu erweitern oder um sich inhaltlich auszutauschen.

Neben dieser Unterstützung bei der Umsetzung individueller Förderung, die sich die Schulen bei externen Einrichtungen holen, geben zwei der vier Schulen an, ebenfalls vom **Schulministerium** bzw. der Schulbehörde<sup>59</sup> unterstützt zu werden. Der Realschulleiter berichtet von vielen Angeboten, die vom Ministerium gemacht werden, sagt aber auch aus, dass er und sein Kollegium keine Zeit finden, diese Angebote umfangreich zu nutzen. Welche Form von Angeboten das Ministerium macht, spezifiziert er nicht weiter, ebenso wenig wie die Gesamtschulleiterin, die feststellt, dass die Schulbehörde ihre Schule bei der Umsetzung individueller Förderung bestmöglich unterstützt. Von den anderen Schulen gibt es zu diesem Punkt keine Aussage.

Drei der vier Schulen geben an, hinsichtlich individueller Förderung einen großen **Fortbildungsbedarf** zu haben. Lediglich die Interviewpartner an der Gesamtschule berichten, auf außerschulischen Fortbildungen nichts Neues zu erfahren, gar von Fortbildungen gesättigt zu sein; im Bedarfsfall werden an dieser Schule lediglich kollegiumsintern Fortbildungen durchgeführt. Im Vergleich dazu wird seitens der Hauptschule ein großer Fortbildungsbedarf angemeldet und auch der Schulleiter der Realschule stellt fest, dass dieser Bereich von seinem Kollegium noch intensiver genutzt werden sollte. Und auch vom Gymnasium wird Fortbildungsbedarf berichtet, der Lehrer verweist in diesem Zusammenhang jedoch auf ein unzureichendes Angebot.

Unzureichend ist am Großteil der untersuchten Schulen ebenfalls das **Raumangebot**, im Rahmen dessen Unterricht und ganz speziell auch individuelle Förderung stattfinden soll. An der Hauptschule herrscht ein grundsätzlicher Raummangel, die Schule verfügt lediglich über die regulären Klassen- und Fachräume, einen weiteren PC-Raum sowie eine kleine Sporthalle. Im Jahr nach der Interviewdurchführung sollte ein neues Gebäude gebaut werden, in dem eine Bibliothek, ein neuer Raum für den Schulpädagogen sowie eine Mensa untergebracht werden sollten. Insbesondere Mensa und Bibliothek sollten multifunktional zu nutzen sein, um die angespannte Raumsituation insbesondere hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten

---

<sup>59</sup> Schulministerium agiert auf Länderebene, Schulbehörde agiert in Bezirksregierungen

individueller Förderung zu lockern. Der Wunsch der Schulleiterin, neben jedem Klassenraum auch noch über einen weiteren Differenzierungsraum zu verfügen, wird sich aber trotz dieser Neubaumaßnahmen nicht erfüllt haben.

Über solche an den Klassenraum angeschlossenen Differenzierungsräume verfügt auch die Realschule nicht. Hier stehen, zusätzlich zu Klassen- und Fachräumen, ebenfalls eine Mensa und Bibliothek, sowie ein Leseraum, ein Raum für das Lernbüro sowie ein Lehrerarbeitsraum zur Verfügung. Obwohl die räumlichen Möglichkeiten vielfältiger sind als an der Hauptschule, wird auch seitens der Realschule von begrenzten Bedingungen berichtet, innerhalb des regulären Schulbetriebs individuelle Förderung durchzuführen. Und auch vom Gymnasium wird Raumknappheit dargestellt. Hier stehen die üblichen Klassen- und Fachräume, eine multifunktionale Mensa sowie ein Selbstlernzentrum zur Verfügung, der Schule fehlen jedoch weitere Differenzierungsräume, um das Konzept der individuellen Förderung optimal umsetzen zu können.

Das beste Raumangebot besteht an der Gesamtschule. Diese Schule verfügt über die regulären Klassen- und Fachräume sowie drei Sonderförderräume, fünf Differenzierungsräume, drei PC-Räume, eine Mediathek sowie ein Selbstlernzentrum. Darüber hinaus steht an dieser Schule jedem Jahrgangsteam ein separates Lehrerzimmer mit Arbeitsplätzen für jeden Lehrer/jede Lehrerin sowie pro Teamzimmer ein PC mit Internetzugang zur Verfügung.

Neben räumlichen Ressourcen wird von einigen untersuchten Schulen ebenfalls vom Fehlen angemessener **materieller Ressourcen** zur individuellen Förderung berichtet. So stellt die Hauptschullehrerin fest, dass nach und nach von den Schulbuchverlagen Unterrichtsmaterial angeboten wird, mit dem individuell gefördert werden kann. Sie stellt zudem fest, dass das angebotene Unterrichtsmaterial für die Umsetzung individueller Förderung an einer Hauptschule zu anspruchsvoll und demzufolge nicht angemessen ist. Der Gymnasiallehrer beschreibt im Vergleich dazu ein Überangebot an Unterrichtsmaterial zu individueller Förderung, bei dem er nicht die Zeit hat, es zu sichten und es demzufolge auch noch nicht in seinen Unterrichtsalltag eingebunden hat. Sowohl von der Real- als auch von der Gesamtschule wird berichtet, dass hier nicht nur mit Schulbüchern, sondern ebenso mit selbst entwickeltem Unterrichtsmaterial gearbeitet wird. Für die materielle Ausstattung der untersuchten Schulen lassen sich demzufolge keine übereinstimmenden Aussagen feststellen.

Hinsichtlich der **personellen Ausstattung** der Schulen und ihrer Auswirkung auf die Umsetzung individueller Förderung werden in den Interviews vergleichsweise wenig Aussagen getroffen. Die Hauptschulleiterin betont, dass der Stellenplan ihrer Schule knapp bemessen ist, dass sie jedoch zusätzliche Lehrerstellen über Projekte einwerben konnte.

Dennoch stellt sie fest, dass eine reguläre Erhöhung des Lehrpersonals die Umsetzung individueller Förderung erleichtern würde. Die Gesamtschulleiterin verweist ebenfalls darauf, dass die personelle Ausstattung der Schule nicht ausreichend ist, spezifiziert diese Aussage jedoch nicht weiter. In den Interviews von Hauptschule und Gymnasium werden keine Angaben zu diesem Bereich getroffen. Von allen Schulen wird jedoch berichtet, dass der durch die Umsetzung individueller Förderung entstandene, erhöhte Finanz- und Personalbedarf zum Teil durch andere Projekte, wie zum Beispiel "Selbstständige Schule" oder "13+" re-finanziert wird.

In allen Interviews werden **schulorganisatorische Aspekte** angesprochen, welche die Umsetzung individueller Förderung unterstützen. Als wesentlichen Aspekt greift die Hauptschulleiterin hierbei die Umstrukturierung der Schule in eine Ganztagschule auf, im Rahmen derer durch die erweiterten zeitlichen Möglichkeiten eine intensivere individuelle Förderung umsetzbar ist. Darüber hinaus werden an dieser Schule Klassenlehrerteams gebildet, die regelmäßig Unterricht im Team durchführen und somit ebenfalls bessere Möglichkeiten zur individuellen Förderung haben. Solche Klassenteams können an der Realschule ebenfalls gegründet werden, was jedoch nicht institutionell vorgegeben wird, sondern allenfalls auf freiwilliger Basis geschieht. Seitens des Gymnasiums wird insbesondere das Angebot der Übermittagsbetreuung als schulorganisatorischer Aspekt genannt, welcher die Umsetzung individueller Förderung unterstützt.

Die Dauer der Schulstunden kann als Rahmen gebendes Element bei der Umsetzung individueller Förderung verstanden werden. An Haupt- und Realschule wird der Unterricht nach wie vor im 45-Minuten-Takt durchgeführt, am Gymnasium konnte dieser Rhythmus teilweise aufgebrochen werden, so dass einige Stunden nicht nur 45 Minuten, sondern insgesamt 90 Minuten dauern. Trotz der Möglichkeit, Unterricht im 90-Minuten-Block durchzuführen, ist der 45-Minuten-Takt am untersuchten Gymnasium jedoch nach wie vor der Normalfall. Einzig die Gesamtschule hat den 45-Minuten-Takt durchgehend aufgebrochen, so dass der Unterricht dort nun im 60-Minuten-Takt stattfindet. Die Gesamtschulleiterin geht in ihren Ausführungen über dieses zeitliche Arrangement noch hinaus, indem sie berichtet, Unterricht durchführen zu wollen, der nicht an eine bestimmte Taktung gebunden ist; die praktische Umsetzung dieses Wunsches ist bislang jedoch noch nicht möglich gewesen.

Wie ich bereits dargestellt habe, verstehen viele Lehrerinnen und Lehrer unter individueller Förderung, den einzelnen Schüler im Blick zu haben. Je mehr Schülerinnen und Schüler in einer Klasse oder einem Kurs sind, umso schwieriger ist es jedoch für den jeweiligen Lehrer,

jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin im Blick zu haben und ihn/sie optimal zu fördern. Um einen weiteren Eindruck von den Rahmenbedingungen der Umsetzung individueller Förderung zu bekommen, wurde in den Interviews auch nach der durchschnittlichen **Klassen- und Kursgröße** gefragt. Der vom Schulministerium NRW ausgegebene Richtwert für die durchschnittliche Klassengröße an Hauptschulen beträgt 24 Schülerinnen und Schüler und für die drei restlichen Schulformen der Sekundarstufe I jeweils 28 Schülerinnen und Schüler. In den geführten Interviews wurde die geringste Klassengröße mit durchschnittlich 24–26 Schülerinnen und Schülern von der Hauptschule angegeben und liegt damit knapp über dem Richtwert für diese Schulform. Aber auch am Gymnasium lag die Klassengröße in den Klassen fünf bis acht bei durchschnittlich lediglich 25 Schülerinnen und Schüler. Dieser Wert ist dem Umstand geschuldet, dass die Schule über den Zeitraum von einigen Jahren verhältnismäßig wenige Anmeldungen für die 5. Klasse bekommen hat, und vor der Entscheidung stand, drei sehr große Klassen mit durchschnittlich über 30 Schülerinnen und Schülern zu bilden oder vier verhältnismäßig kleine Klassen. Vor dem Hintergrund, dass der Fokus der Schularbeit sich in dieser Zeit auf den Aspekt der individuellen Förderung verschoben hatte, hat man sich für die Einrichtung vergleichsweise kleiner Klassen entschieden. Der Schulleiter sagt jedoch aus, dass diese Klassengröße nicht dauerhaft garantiert werden kann – insbesondere nicht, da die Anmeldezahlen der Schule durch die Verleihung des Gütesiegels wieder stark gestiegen sind. Die Interviewteilnehmer der Realschule berichten von einer durchschnittlichen Klassengröße von 28 Schülerinnen und Schülern, einem Wert, der genau dem Richtwert entspricht; seitens der Gesamtschule wird von einem durchschnittlichen Klassenverband von 30 Schülerinnen und Schülern gesprochen – dies ist damit die höchste Anzahl von Schülerinnen und Schülern pro Klasse im Vergleich aller vier untersuchten Schulen.

Die durchschnittliche Anzahl von Schülerinnen und Schülern pro Förder-/Forderkurs ist in allen Schulen wesentlich geringer als die Klassengröße. Hier spricht die Hauptschulleiterin von maximal 12 Schülerinnen und Schülern pro Kurs; die Förderkurse an den restlichen drei Schulen werden mit einer Größe von 12 bis maximal 15 Schülerinnen und Schülern pro Kurs beziffert.

Die Aspekte **Familie** und **Region**, welche ich im Kontext des theoretischen Modells ausgeführt habe, werden von den meisten Interviewpartnern nicht explizit genannt. Lediglich an der Hauptschule, die in einem sozialen Brennpunkt liegt, wird berichtet, dass der sozialschwache Hintergrund der Schülerinnen und Schüler die Schularbeit vor besondere Schwierigkeiten stellt. Im Vergleich zu diesen schwierigen familiären und regionalen Bedingungen wird an der Gesamtschule von aktiver Unterstützung der Umsetzung

individueller Förderung seitens der Elternschaft berichtet. An dieser Schule wird ein Großteil der AGs im Nachmittagsbereich von Eltern übernommen. Auf die Frage, ob solch eine Unterstützung auch an der Realschule angedacht ist, verweist der Realschulleiter auf das unzureichende Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler, welches eine Übernahme von AGs durch Eltern nicht möglich macht. Ein Einbezug der Eltern spielt am Gymnasium ebenfalls keine Rolle, eine Begründung hierfür wird nicht geliefert. Es ist auffällig, dass das Thema Familie und Schulstandort lediglich an derjenigen Schule explizit thematisiert wird, die in diesem Bereich mit den größten Problemen zu kämpfen hat – nämlich der Hauptschule. An allen anderen Schulen ist der Umgang mit dem Elternhaus vergleichsweise unkompliziert, beeinflusst demzufolge die schulische Arbeit nicht negativ und wird in den Interviews nicht explizit thematisiert.

Ich werde die empirischen Ergebnisse der vier Fallanalysen sowie die Ergebnisse dieses abschließenden Fallvergleichs im anschließenden sechsten und letzten Kapitel dieser Arbeit noch einmal pointiert darstellen und diskutieren.

## 6. Ergebnisdiskussion und Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, welches Verständnis Schulleiter und Lehrer von Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen von individueller Förderung haben, wie sie die Schulgesetzerweiterung um den Aspekt der individuellen Förderung in ihrer Unterrichts- und Schulpraxis umsetzen und welche Bedingungen auf der Akteurs-, Mikro-, Meso- und Makroebene diese Umsetzung unterstützen.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit sollen nun die zentralen Ergebnisse dieser empirischen Studie noch einmal pointiert dargestellt werden und unter Zuhilfenahme des erarbeiteten Modells zur Umsetzung individueller Förderung sowie dem vorgestellten Forschungsstand kritisch hinterfragt werden. Hierbei soll insbesondere der fachwissenschaftliche Diskurs zum Thema individueller Förderung, der im theoretischen Kapitel dieser Arbeit vorgestellt wurde, mit dem professionsbezogenen Diskurs, der in den Ergebnissen des empirischen Kapitels sichtbar wird, verglichen werden. Darüber hinaus sollen die wichtigsten Ergebnisse der in Kapitel zwei vorgestellten Studien ebenfalls den zentralen Ergebnissen dieser Arbeit gegenüber gestellt werden. Ich werde für diese Ergebnisdiskussion den aus dem empirischen Kapitel bekannten Aufbau der Ergebnisdarstellung übernehmen, so dass sich auch dieses abschließende, sechste Kapitel zum einen an dem in Kapitel drei entwickelten Modell individueller Förderung sowie an dem in Kapitel vier erarbeiteten Codierschema orientieren wird. Als Einstieg in die Ergebnisdiskussion werde ich jedoch zunächst noch einmal eine kurze Erläuterung zum Hintergrund der Aktualität des Themas individuelle Förderung geben.

Nachdem infolge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien eine Qualitätssteigerung des deutschen Schulsystems notwendig wurde, wird das Konzept der individuellen Förderung seit einigen Jahren von Bildungspolitik und -forschung als eine Möglichkeit zu eben dieser Steigerung der Qualität von Schule und Unterricht gesehen. Inzwischen gilt "individuelle Förderung" gar als Synonym einer guten Schul- und Unterrichtspraxis und hat Einzug in zahlreiche ministerielle Erlasse und Schulgesetze verschiedener deutscher Bundesländer gehalten. So auch im Bundesland Nordrhein-Westfalen, in welchem die vorliegende Studie durchgeführt wurde. Mit der Erweiterung des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung soll den Aussagen des Schulministeriums zufolge der einzelne Schüler ins Zentrum der schulischen Arbeit rücken. Es soll damit zum einen jedem Schüler, unabhängig von seiner Herkunft, die Möglichkeit gegeben werden, seine Begabungen optimal zu nutzen; zum anderen soll mit der Erweiterung des Schulgesetzes um

den Aspekt der individuellen Förderung eine breite und hohe Qualifikation aller Schülerinnen und Schüler erreicht werden.

Auch noch einige Jahre nach der NRW-Schulgesetzweiterung herrschte jedoch in der Fachwissenschaft und Schulpraxis eine große Unsicherheit darüber, was individuelle Förderung genau sein soll und wie sie in Schule und Unterricht umgesetzt werden kann. Die vorliegende Studie ist daher den Fragen nachgegangen, was Schulleiter und Lehrer von Schulen der Sekundarstufe I zum einen unter individueller Förderung verstehen, wie sie das Konzept zum anderen in der Schul- und Unterrichtspraxis umsetzen und welche Bedingungen diese Umsetzung auf den verschiedenen, die Durchführung individueller Förderung betreffenden Ebenen beeinflussen. Die vorliegende Studie fokussiert sich dabei auf die Personengruppe der Schulleiter und Lehrer, da diese diejenigen sind, welche die Schulgesetzweiterung um den Aspekt der individuellen Förderung in der Schul- und Unterrichtsrealität verwirklichen. Darüber hinaus wurde die Sekundarstufe I als Forschungsfeld gewählt, da es sich dabei um diejenige Schulstufe handelt, in der die Umsetzung individueller Förderung durch das Klassen- und Fachlehrerprinzip sowie den eng getakteten Unterricht im Vergleich zur Primar- und Sekundarstufe II schwieriger zu implementieren ist.

Die Einstiegsfrage aller Interviews, die im Rahmen dieser Studie geführt wurden, fragte danach, was die Interviewpartner bzw. ihre jeweiligen Schulen unter individueller Förderung verstehen. Es ist auffällig, dass die Antwort auf diese Einstiegsfrage vielen der befragten Schulleiter und Lehrer schwer gefallen ist. Sie verweisen dabei auf eine (zu) hohe Komplexität des Themas individuelle Förderung oder darauf, dass sich die Konzeption der Umsetzung individueller Förderung an ihrer Schule noch im Prozess befindet. Grundsätzlich wird die Durchführung individueller Förderung von den Interviewpartnern als eine Möglichkeit gesehen, mithilfe derer sowohl die einzelnen Schülerinnen und Schüler stärker in den Blick genommen als auch ihre jeweiligen Schwächen abgebaut und Stärken gefördert werden können. Es ist hierbei auffällig, dass auch Schulleiter und Lehrer von Schulen, die das "Gütesiegel Individuelle Förderung" bekommen haben, keine konkreteren Definitionen des Konzepts der individuellen Förderung geben können. Die Interviewteilnehmer betonen lediglich, dass durch die Umsetzung individueller Förderung der Blick stärker auf den einzelnen Schüler, die Förderung seiner Stärken und die Verminderung seiner Schwächen, sowie seine gesamte Persönlichkeit gerichtet wird. Im Verlauf der Interviews wird jedoch deutlich, dass die Interviewteilnehmer diesen Anspruch zwar beschreiben, in der Schulpraxis jedoch zum Großteil nicht anwenden können, da ihnen die entsprechenden strukturellen

Bedingungen nicht zur Verfügung stehen. Ich werde diesen elementaren Aspekt weiter unten im Kontext des gesamten Interviewmaterials noch einmal aufgreifen.

Dass durch Maßnahmen der individuellen Förderung auch die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigt werden kann, wird in den Einstiegspassagen der Interviews gar nicht und in den Interviews insgesamt nur selten thematisiert. Die Schulleiter und Lehrer verweisen lediglich indirekt auf diesen Aspekt, wenn sie von Muttersprachenunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Hauptschule), sowie von leistungsdifferenzierenden Kursen (Gesamtschule und Gymnasium) berichten.

Unabhängig von den Einstiegspassagen, in denen explizit nach einer Definition von individueller Förderung gefragt wurde, fällt für das gesamte Interviewmaterial auf, dass die in den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit beschriebene babylonische Begriffsverwirrung zum Thema individuelle Förderung größtenteils auch in den Interviews mit Schulleitern und Lehrern bestehen bleibt. So ist zum einen in allen Interviews eine inflationäre Verwendung des Begriffs der individuellen Förderung festzustellen und zum anderen oftmals keine klare Abgrenzung der Begriffe "individuelle Förderung", "Förderung" und "Unterricht" erkennbar. Daher stellte sich bei der Analyse des Interviewmaterials häufig die Frage, wann die Schulleiter und Lehrer von spezifischen Maßnahmen individueller Förderung berichten und wann sie traditionelle Formen des (Förder-) Unterrichts beschreiben. Es kann anhand des im Rahmen dieser Studie erhobenen Datenmaterials nicht festgestellt werden, ob es sich hierbei lediglich um sprachliche Inkonsistenzen handelt oder ob auch in der Schul- und Unterrichtspraxis nicht zwischen "individueller Förderung", sowie "Förderung" und "Unterricht" im Allgemeinen unterschieden wird. Vor dem Hintergrund dieser unpräzisen Begriffsverwendungen lässt sich jedoch schlussfolgern, dass der Begriff der individuellen Förderung sich offensichtlich als umbrella term für all diejenigen Bereiche in Schule und Unterricht entwickelt hat, in denen Schülerinnen und Schüler gefördert werden.

Für die Akteursebene wurde in den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit festgehalten, dass sowohl Lehrer als auch Schüler ihre Rolle und ihr Verhalten anpassen müssen, damit individuelle Förderung stattfinden kann. Für die Lehrerinnen und Lehrer wurde dazu festgestellt, dass sich ihr Rollenrepertoire erweitern muss; für die Umsetzung individueller Förderung gilt in besonderem Maße, dass sie nicht nur als Wissensvermittler agieren, sondern auch als Wissensmoderator, Lernberater und Diagnostiker. Diese Annahme wurde in den Interviews von den Schulleitern und Lehrern grundsätzlich bestätigt. Es wurde jedoch vielfach darauf verwiesen, dass die Lehrerinnen und Lehrer insbesondere zur Durchführung

der zur individuellen Förderung notwendigen, differenzierten Diagnose sowie der Anwendung von vielfältigen, didaktischen Methoden eine entsprechende Aus- und Fortbildung benötigen. Insbesondere die eigenen Kompetenzen im Bereich der Diagnose wurden von den Interviewteilnehmern von Hauptschule und Gymnasium als nicht ausreichend eingeschätzt.

In Bezug auf diese Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass mit der schulpolitischen und rechtlichen Forderung nach individueller Förderung die entsprechende Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals einhergehen muss. Erst dann können Lehrerinnen und Lehrer die zur Umsetzung individueller Förderung neuen Aufgaben annehmen und die notwendigen Maßnahmen durchführen. Hinsichtlich des speziellen Aspekts der Diagnose ist zudem die Zuhilfenahme von externen Experten denkbar, welche die Diagnose der Lernleistung und -entwicklung der Schülerinnen und Schüler durchführen und den Lehrern darauf aufbauend konkrete Handlungshinweise geben können.

Für die Akteursebene wurde im theoretischen Kapitel dieser Arbeit des Weiteren ausgeführt, dass die Umsetzung individueller Förderung auch eine veränderte Schülerrolle erfordert. Es wurde dazu festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Umsetzung individueller Förderung eine aktive, kooperative, verantwortungsvolle und reflektierte Rolle einnehmen müssen. Auch dieser Aspekt wurde in den Interviews von den Schulleitern und Lehrern grundsätzlich bestätigt; es wurde jedoch insbesondere seitens der Hauptschule darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Schultyps Schwierigkeiten mit diesen Anforderungen haben und weiterhin viel Unterstützung und Ansprache von den Lehrerinnen und Lehrern benötigen. Andererseits wurde in den Interviews am Gymnasium von Schülerinnen und Schülern berichtet, die im Tandem jeweils zwei Sprachen lernen und dazu in höchstem Maße selbständig und kooperativ sein müssen.

Im Zusammenhang mit diesem Ergebnis lässt sich schlussfolgern, dass auch Schülerinnen und Schüler eine engagierte Rolle übernehmen müssen, wenn individuelle Förderung im Unterricht durchgeführt werden soll. Bei der Entwicklung dieser neuen Rollen müssen die Schülerinnen und Schüler seitens ihrer Lehrerinnen und Lehrer allerdings unterstützt und angeleitet werden. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler diese neue Rolle gleichermaßen erfüllen können.

Für die Mikroebene des Unterrichts wurden in den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit weitere Bedingungen dargestellt, welche die Umsetzung individueller Förderung unterstützen. Wie bereits im Kontext der Akteursebene ausgeführt wurde, ist die Durchführung einer Diagnose der Lernstände und Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler die

Grundvoraussetzung für die Umsetzung individueller Förderung. Erst dann kann diese Förderung passgenau durchgeführt werden und die jeweiligen Schülerleistungen, -fortschritte und -defizite berücksichtigen. Wie bereits dargestellt, berichten die interviewten Schulleiter und Lehrer hierzu von einer nicht ausreichenden Diagnosekompetenz ihrerseits. Darüber hinaus erläutern sie, dass diagnostische Maßnahmen, die auf der Mikroebene zur Erhebung des Lernstands- und Leistungsfortschritts durchgeführt werden könnten, in ihrem Schulalltag nur eingeschränkt eingesetzt werden. Zwar werden an allen Schulen diagnostische Maßnahmen durchgeführt, diese fokussieren dabei jedoch zum einen lediglich Leistungsaspekte und werden darüber hinaus nicht in regelmäßigen Abständen wiederholt durchgeführt. Als Gründe für diese zur Umsetzung individueller Förderung unzureichende Diagnose werden fehlende Kompetenzen und Materialien, aber auch fehlende Zeit angeführt. Im diesem Kontext verweisen einige Interviewteilnehmer darauf, dass die Durchführung individueller Förderung nicht nur eine entsprechende Diagnose erfordert, sondern ebenso ein neues, an die Anforderungen einer individuellen Förderung angepasstes Bewertungssystem. Das traditionelle Bewertungssystem in Form der sechs verschiedenen Schulnoten sei hierfür nicht ausreichend, da es Leistungsstand und -entwicklung zum einen nicht differenziert genug abbildet und zum anderen über Leistung hinausgehende Aspekte nicht berücksichtigt. Die Forderung nach einem, den Anforderungen individueller Förderung angepasstem Bewertungssystem entspricht den Ergebnissen der Studie des Deutschen Jugendinstituts (Kaufmann 2007) und kann auch für die Ergebnisse der vorliegenden Studie geschlussfolgert werden.

Die methodisch abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts stellt einen weiteren Aspekt der Mikroebene dar, der in den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit als Bedingung zur Umsetzung individueller Förderung dargestellt wurde. Der Unterricht sollte demzufolge so durchgeführt werden, dass sich lehrer- und schülergesteuerte Phasen abwechseln und alle Schülerinnen und Schüler mit ihren entsprechenden Interessen und Begabungen angesprochen und berücksichtigt werden. Einige Interviewteilnehmer machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Umsetzung individueller Förderung für sie mit keiner Abkehr von traditionellen Unterrichtsformen wie zum Beispiel Frontalunterricht einhergeht. Sie verweisen vielmehr darauf, dass individuell zu fördern zunächst einmal ein Umdenken bedeutet, welches erst in einem zweiten Schritt eine Anpassung der Unterrichtsmethoden impliziert.

Es ist auffällig, dass die Interviewteilnehmer die praktische Umsetzung individueller Förderung im Unterricht insbesondere für Zusatzangebote und nur selten für Maßnahmen des Regelunterrichts im Klassen- und Kursverband beschreiben. So findet individuelle Förderung in den vier untersuchten Schulen insbesondere in speziellen Förder- und Fördermaßnahmen

im Nachmittagsbereich oder im Rahmen von Ergänzungsstunden statt. Diese Schwerpunktsetzung der individuellen Förderung wird ebenfalls in der Studie von Kunze/Solzbacher festgestellt (vgl. Kunze/Solzbacher 2008b). Inwiefern die Umsetzung individueller Förderung den regulären Unterricht der von mir untersuchten Schulen im Klassen- und Kursverband verändert hat, kann anhand der geführten Interviews nicht festgestellt werden. Dies liegt insbesondere in der unzureichend scharfen Begriffsverwendung von "individueller Förderung", "Förderung" und "Unterricht" begründet. Dadurch bleibt die Frage offen, ob diese Beschreibung nicht erfolgt, weil a) inzwischen in jeder Unterrichtssituation an diesen Schulen individuell gefördert wird oder weil b) im regulären Unterricht im Klassenverband gar nicht individuell gefördert wird bzw. der Unterricht wie seit jeher gestaltet wird.

Als Bedingungen, welche die Umsetzung individueller Förderung auf der Mesoebene der Einzelschule unterstützen, wurde im theoretischen Kapitel dieser Arbeit die wichtige Rolle des Schulleiters, aber auch die des Lehrerkollegiums festgehalten.

In den theoretischen Ausführungen wurde der Schulleiter als Motor des (Weiter-) Entwicklungsprozesses hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung beschrieben. Anhand der geführten Interviews kann festgestellt werden, dass sich die interviewten Schulleiter als Initiator und Unterstützer des Schulentwicklungsprozesses gesehen haben und auch von den jeweiligen Lehrern als solche beschrieben wurden.

In den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit wurde in Bezug auf die Mesoebene des Weiteren festgehalten, dass nicht nur die Schulleitung, sondern das gesamte Kollegium eine maßgebliche Rolle bei der Umsetzung individueller Förderung spielt. Es wurde dabei die These aufgestellt, dass das Konzept nur entwickelt und umgesetzt werden kann, wenn dieser Prozess vom gesamten Lehrerkollegium unterstützt wird. Abgesehen von der Gesamtschule kann diese These anhand der geführten Interviews in dieser Form nicht aufrechterhalten werden, denn es wurde an den restlichen Schulen durchaus von Kolleginnen und Kollegen berichtet, welche den Schulentwicklungsprozess hin zu einer verstärkten individuellen Förderung nicht unterstützt haben – und das Konzept auch nicht im Unterricht umsetzen. In keinem Interview stellte sich die Verweigerung einzelner Kollegen jedoch als grundsätzliches Problem für die Umsetzung individueller Förderung heraus, da die überwiegende Mehrheit des Kollegiums das Konzept (mit-)entwickelt und unterstützt hat.

In den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit wurde des Weiteren davon ausgegangen, dass die Umsetzung individueller Förderung eines kooperativen Entwicklungsprozesses von

Schulleitung und Kollegium bedarf, als Beispiel hierfür wurde die Einrichtung von Steuerungsgruppen für individuelle Förderung genannt. Anhand der geführten Interviews kann festgehalten werden, dass die Entwicklung und Umsetzung des Konzepts an allen Schulen ein von Schulleitung und Kollegium gemeinsam entwickelter Prozess war. Von den im theoretischen Kapitel dieser Arbeit dargestellten Steuerungsgruppen wurde jedoch in keinem Fall berichtet - und auch nur in einem Fall von einer Arbeitsgruppe, die speziell für das Konzept der individuellen Förderung eingerichtet wurde. Stattdessen wurde das Konzept der individuellen Förderung an den Schulen im Rahmen von erweiterten Schulleitungen oder Arbeitsgruppen begleitet, entwickelt und in der Umsetzung beobachtet.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kann zum einen geschlossen werden, dass die Schulleitung einen maßgeblichen Einfluss auf den Schulentwicklungsprozess in Bezug auf die Umsetzung individueller Förderung hat, und dass zum anderen die grundsätzliche Zustimmung von Schulleitung und Lehrerkollegium zur Konzeption und Umsetzung individueller Förderung notwendig ist.

Die im theoretischen Kapitel der Arbeit herausgestellte kollegiumsinterne Kooperation wurde auch in den geführten Interviews als wichtiger Aspekt beschrieben, welcher die Umsetzung individueller Förderung unterstützt. Insbesondere die dadurch resultierende Arbeitserleichterung, welche durch gemeinsam erarbeitete Unterrichtsreihen, Klausuren oder den Austausch von Unterrichtsmaterialien erreicht werden kann, wurde in den Interviews hervorgehoben. Es ist hierbei jedoch festzuhalten, dass diese Kooperationen, abgesehen von der Gesamtschule, jeweils durch persönliche Kontakte innerhalb des Kollegiums entstehen und nicht institutionell vorgegeben sind.

Über die bereits dargestellten Aspekte der Akteurs-, Mikro- und Mesoebene hinaus wurden im theoretischen Kapitel dieser Arbeit vielfältige Rahmenbedingungen aufgezeigt, welche die Umsetzung individueller Förderung auf der Makroebene unterstützen.

In den Interviews haben sich dabei insbesondere die zur Verfügung stehenden Ressourcen als ausschlaggebend für die Umsetzung individueller Förderung herausgestellt. Da seitens des nordrhein-westfälischen Schulministeriums zur Umsetzung individueller Förderung keine zusätzlichen finanziellen oder personellen Ressourcen zur Verfügung gestellt worden sind, berichten die Schulen von anderen Schulentwicklungs-Programmen, an denen sie teilnehmen und deren zugewiesene Ressourcen sie auch zur Umsetzung individueller Förderung nutzen. In Bezug auf diese Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass die gesetzliche Verpflichtung, individuelle Förderung im Unterricht umzusetzen, durch eine Erhöhung der finanziellen und personellen Ressourcen ergänzt werden sollte. Nur durch eine ausreichende, finanzielle und

personelle Ausstattung sind Schulen in der Lage, individuelle Förderung angemessen durchzuführen.

Hinsichtlich materieller Ressourcen scheinen die Schulen aktuell gut versorgt zu sein, da die Verlage ihre Programme in Folge der Schulgesetzerweiterung dem verstärkten Bedarf nach Materialien, mit denen individuell gefördert werden kann, angepasst haben. Trotzdem wird von verschiedenen Interviewpartnern entweder davon berichtet, weiterhin Material selbst zu entwickeln oder keine Zeit zu haben, die Fülle des seitens der Verlage zur Verfügung stehenden Materials zu sichten und anzuwenden.

Zeitliche Ressourcen sind grundsätzlich ein weiterer Aspekt, welcher die Umsetzung individueller Förderung erschwert. Mehrfach berichten die Interviewpartner davon, nicht ausreichend Zeit zu haben - sei es, differenzierte und regelmäßige Diagnosen durchzuführen, sich jedem Schüler ausreichend intensiv zu widmen oder das zur Verfügung stehende Material zu sichten. Die nicht ausreichenden zeitlichen Ressourcen sind somit für viele Interviewteilnehmer ein Grund dafür, nicht in der Form individuell zu fördern, wie sie es gerne würden.

Die Interviewteilnehmer berichten des Weiteren, dass auch nicht ausreichende, räumliche Möglichkeiten die Umsetzung individueller Förderung in der gewünschten Form verhindern. Lediglich seitens der Gesamtschule wird das räumliche Angebot der Schule als ausreichend für die Umsetzung individueller Förderung beschrieben, für alle anderen Schulen wird in diesem Kontext "Raumknappheit" festgestellt. Soll individuelle Förderung an allen Schulen des Regelschulsystems in Nordrhein-Westfalen umgesetzt werden, muss jedoch an jeder Schule auch der dabei auftretende, erhöhte Raumbedarf gedeckt sein. Da die nordrhein-westfälische Landesregierung bislang keine zusätzlichen Mittel zum räumlichen Ausbau der Schulen zur Verfügung gestellt hat, die sich explizit auf die Umsetzung individueller Förderung beziehen, nutzen die Schulen die grundsätzlichen räumlichen Umbau- oder Erweiterungsmaßnahmen, um auch das Schulgebäude dem bei der Umsetzung individueller Förderung erhöhten Raumbedarf anzupassen. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass zur Durchführung individueller Förderung seitens des Schulträgers ausreichend viele und angemessene Räumlichkeiten zur Verfügung stehen müssen.

Doch nicht nur die Architektur des Gebäudes muss den bei der Umsetzung individueller Förderung auftretenden Bedürfnissen angepasst werden. Von den Interviewpartnern wird auch berichtet, dass verschiedene schulstrukturelle Veränderungen die Umsetzung individueller Förderung erleichtern. So wird seitens der Haupt- und Gesamtschule betont, dass die Ausweitung des Schulbetriebs auf den Ganzttag der Durchführung des Konzepts der

individuellen Förderung zu Gute kommt; gleiches wird von der Erweiterung des Schulstundentakts von 45 auf 60 oder gar 90 Minuten berichtet. In Bezug auf diese Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass die generelle Schulorganisation an die Anforderungen, die bei der Umsetzung individueller Förderung auftreten, angepasst werden muss.

Schlussendlich muss für die Makroebene festgehalten werden, dass der Schulstandort einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Möglichkeiten, aber auch Notwendigkeiten der Umsetzung individueller Förderung hat. Im Rahmen dieser Studie wurde eine Hauptschule besucht, die nicht nur durch die Schulform selbst, sondern auch durch den vergleichsweise schwierigen Standort, vor besonderen Herausforderungen bei der Umsetzung individueller Förderung steht. An dieser Schule können die Eltern der Schülerinnen und Schüler die Umsetzung individueller Förderung nicht aktiv unterstützen - ein Aspekt, der sich an zwei anderen Schulen als hilfreich bei der Umsetzung herausgestellt hat. An dieser Hauptschule ist eine Umsetzung individueller Förderung im Gegenteil durch teilweise sehr schwierige Elternhäuser sogar besonders notwendig. Es bleibt somit festzuhalten, dass die Umsetzung individueller Förderung durch die Unterstützung von Eltern erleichtert werden, aber auch ebenso durch regionalschwache Schulstandorte in nicht zu unterschätzender Weise erschwert werden kann. Insbesondere Schulen, deren Umsetzungsmöglichkeiten durch entsprechende äußere Rahmenbedingungen erschwert sind, benötigen besondere Unterstützungen bei der Umsetzung des Konzepts individueller Förderung, sei es nun durch eine Erhöhung des Personals, eine Verkleinerung der Klassen oder einem Ausbau der materiellen, finanziellen und/oder räumlichen Ressourcen.

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler nur zum Leitgedanken schulischer Arbeit gemacht werden kann, wenn die Bedingungen auf allen, die Umsetzung beeinflussenden Ebenen angepasst werden. Es muss zum einen eine Rollen Anpassung bei den Akteuren erfolgen, diagnostische Maßnahmen müssen entsprechend professionalisiert werden, der Unterricht muss in methodischer Vielfalt angeboten werden. Schulleitung und Lehrerkollegium müssen den Schulentwicklungsprozess gemeinsam erarbeiten und umsetzen. Und nicht zuletzt müssen die vielfältigen Rahmenbedingungen der Makroebene ebenfalls den bei der Umsetzung individueller Förderung auftretenden Bedürfnissen angepasst werden. Insbesondere im Kontext der zur Verfügung stehenden Ressourcen bedeutet dies eine Aufstockung des finanziellen und personellen Etats.

Bislang konzentrieren sich die schulpädagogischen und politischen Diskussionen zur Umsetzung individueller Förderung insbesondere auf die neuen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sowie die Auswirkungen der Umsetzung individueller Förderung auf die Didaktik des Unterrichts. Wie die Ergebnisse dieser Studie zeigen, ist zur Umsetzung individueller Förderung jedoch unbedingt ein Zusammenspiel aller an der Umsetzung beteiligten Ebenen notwendig.

Des Weiteren ist festzustellen, dass keine der untersuchten Schule in der Lage war, alle denkbaren Aspekte individueller Förderung umzusetzen, sondern in den Schulen vielmehr jeweils Schwerpunktsetzungen der Umsetzung zu beobachten waren. Auch wenn die vier verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen im Rahmen dieser Studie untersucht worden sind, lassen sich aufgrund der geringen Fallzahl keine verallgemeinernden Aussagen über schulformspezifische Merkmale der Umsetzung individueller Förderung machen. Es ist lediglich festzustellen, dass die Hauptschule diejenige der untersuchten Schulen war, an der der Aspekt der Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler insbesondere im Vordergrund gestanden hat. Im Vergleich dazu hat das untersuchte Gymnasium einen Schwerpunkt der Umsetzung individueller Förderung auf die Förderung leistungsstarker Schülerinnen und Schüler gelegt. Diese Aussagen beziehen sich im Rahmen dieser Studie jedoch lediglich auf die jeweiligen Einzelschulen und können nicht für die Schulform verallgemeinert werden.

Für alle untersuchten Schulen konnte festgestellt werden, dass sie ihr Konzept der individuellen Förderung nicht infolge der NRW-Schulgesetzweiterung entwickelt haben. Dies mag daran liegen, dass die Interviews an Schulen durchgeführt wurden, die das "Gütesiegel Individuelle Förderung" bereits im Jahr 2007 bekommen haben und sich demzufolge bereits vor der Schulgesetzweiterung im Jahr 2005 intensiv mit dem Thema individuelle Förderung auseinandergesetzt haben müssen, um zum Zeitpunkt der Gütesiegelverleihung nicht nur Ideen zur Umsetzung konzipiert, sondern diese bereits auch angewendet haben zu können. Das Konzept der individuellen Förderung ist an den befragten Schulen vielmehr bereits Jahre zuvor ins Zentrum der schulischen Arbeit gerückt; wenn es das nicht sowieso schon seit jeher wie im Fall der Gesamtschule gewesen ist. Inwiefern die Schulgesetzweiterung das Konzept der individuellen Förderung ins Zentrum nordrhein-westfälischer Schulen generell gerückt hat, kann anhand der für diese Studie gewählten Stichprobe nicht festgestellt werden. Seitens der Interviewpartner wurde jedoch berichtet, dass die Schulgesetzweiterung zumindest dazu geführt hat, landesweit Interesse für das Thema individuelle Förderung zu wecken. Für die untersuchten Schulen bleibt festzuhalten,

dass die Schulgesetzerweiterung bei ihnen nicht zu einem Überdenken bereits bestehender Konzepte individueller Förderung geführt hat. Vielmehr haben die Schulen ihr Gütesiegel jeweils für eine Arbeit bekommen, die sie bereits seit längerer Zeit in dieser Form gemacht haben.

Inwiefern durch die Umsetzung individueller Förderung die von der Bildungspolitik intendierte Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht erreicht werden kann, ist bis heute nicht empirisch belegt worden. Die Erforschung der Wirksamkeit individueller Förderung in Bezug auf eine Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht wäre ein weiterer, wichtiger Forschungsschwerpunkt, der im Zusammenhang dieses für Schule und Unterricht momentan hoch aktuellen Themas untersucht werden müsste.

Als zusammenfassendes Ergebnis der vorliegenden Studie kann festgehalten, dass die Umsetzung individueller Förderung aktuell sowohl in Wissenschaft, Politik als auch in der Schulpraxis als überaus wichtiges Thema angesehen wird. Die Erweiterung des NRW-Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung im Jahr 2005 hat sicherlich dazu geführt, dass dieses Thema stärker in den Fokus schulischer Arbeit gerückt ist. Damit bietet sich die Chance, durch die Umsetzung individueller Förderung keinen Schüler im Laufe seiner Schullaufbahn verloren gehen zu lassen - ganz so, wie es auch Titel eines Beitrags des Schulministeriums Nordrhein-Westfalens ist: "Jedes Kind mitnehmen!" (vgl. MSW.NRW 2006). Die Umsetzung individueller Förderung kann erreichen, alle Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Begabungen und Problemen gleichermaßen ins Zentrum schulischer Arbeit zu rücken - egal, welchen Geschlechts und welcher Herkunft sie sind und über welche Begabungen und Lerndefizite sie verfügen. Das ursprünglich mit der Schulgesetzerweiterung intendierte Ziel, die Qualität von Schule und Unterricht zu steigern und somit das deutsche Schulsystem international wieder konkurrenzfähig zu machen, kann somit durch die Umsetzung individueller Förderung im Unterricht erreicht werden.

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass auch Schulleiter und Lehrer an Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen das Konzept der individuellen Förderung als ein, wenn nicht das momentan wichtigste, Thema ansehen. Insofern konnte die eingangs dieser Arbeit zitierte These von Schleicher, dass es "ja niemanden [gibt], der gegen individuelle Förderung ist" (Schleicher 2006, S. 1) auch für die das Konzept der individuellen Förderung umsetzenden Schulleiter und Lehrer von Schulen der Sekundarstufe I bestätigt werden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen aber auch, dass die Erweiterung des NRW-Schulgesetzes um den Aspekt der individuellen Förderung nur ein erster Schritt sein kann, wenn das Konzept

nachhaltig ins Zentrum schulischer Arbeit rücken soll. Die Umsetzung benötigt darüber hinaus die entsprechenden, unterstützenden Rahmenbedingungen auf allen, individuelle Förderung betreffenden Ebenen. Der Akteursebene von Lehrern und Schülern, der Mikroebene des Unterrichts, der Meseoebene der Schulleitung und des Lehrerkollegiums einer jeweiligen Einzelschule und der Makroebene mit ihren vielfältigen Rahmenbedingungen. Nur durch ihr Zusammenspiel kann der Aspekt der individuellen Förderung über das NRW-Schulgesetz hinaus auch in den Schul- und Unterrichtsalltag nordrhein-westfälischer Schulen Einzug halten.

## 7. Literaturverzeichnis

- Abels, Gabriele; Behrens, Maria (2005):** ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. Geschlechtertheoretische und politikfeldanalytische Reflexion einer Methode. In: Bogner, Alexander (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173–190.
- Arnhold, Grit (2005):** Kleine Klassen - große Klasse? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße für Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, Karl-Heinz; Jaumann-Graumann, Olga; Rakhkochkine, Anatoli (Hg.) (2008):** Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz.
- Asbrand, Barbara (2009):** Qualitative Schulforschung. In: Blömeke, Sigrid (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134–141.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010):** Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Baumert, Jürgen; Lehmann, Rainer (1997):** TIMSS- mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, Jürgen (2001):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen (2010):** Schlichte Utopie. In: Der Spiegel, Ausgabe 24, 2010, S. 39–44.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra et al. (2006):** Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/129439622.pdf>.
- Baumgart, Kerstin (2008):** Differenzierung auf dem Weg zur Individualisierung an der ImPULS-Schule Schmiedefeld. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 235–242.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2010):** Leitprinzip: Individuelle Förderung statt Einheitsschule. Online verfügbar unter <http://www.km.bayern.de/eltern/meldung/176.html>.
- Beck, Erwin; Gultmann, Titus; Zutavern, Michael (Hg.) (1997):** Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium
- Bellenberg, Gabriele; Im Brahm, Grit (2008):** Verzicht auf Klassenwiederholungen und Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 279–289
- Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2000):** Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim: Beltz
- Bergmann, Jörg (1995):** Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 213–218.

- Bergold, Jarg B.; Flick, Uwe (Hg.) (1990):** Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DBVT
- Bertelsmann Stiftung (2009):** Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland - Hindernisse und Herausforderungen. Online verfügbar unter [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_30626\\_30627\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30626_30627_2.pdf)
- Blömeke, Sigrid (Hg.) (2009):** Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blömeke, Sigrid; Herzig, Bardo (2009):** Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution. Ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In: Blömeke, Sigrid (Hg.): Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–28.
- Bogner, Alexander (Hg.) (2005):** Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005):** Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Feld. In: Bogner, Alexander (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–30.
- Bohnsack, Ralf (2007): Gruppendiskussion, In:** Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S.369-383
- Bosse, Dorit (Hg.) (2004):** Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bönsch, Manfred (2000):** Intelligente Unterrichtsstrukturen. eine Einführung in die Differenzierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Böhm-Kasper, Oliver; Schuchart, Claudia; Schulzeck, Ursula (Hg.) (2007):** Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster: Waxmann
- Böhnisch, Lothar (2010):** Familie und Bildung, In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard: Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 339-350
- Bräu, Karin (Hg.) (2005a):** Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag
- Bräu, Karin (2005b):** Individualisierung des Lernens. Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, Karin (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag, S. 129–149.
- Brosius, Hans-Bernd; Koschel, Friederike (2005):** Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Brüsemeister, Thomas (2000):** Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Brüsemeister, Thomas (2008):** Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Brüsemeister, Thomas; Göppert, Sebastian. (2008):** Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme /. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Bude, Heinz (2007):** Die Kunst der Interpretation. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 569–578.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(2008):** Qualität entwickeln - Standards setzen - mit Differenz umgehen. Online verfügbar unter [http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/bildungsstandards/Reusser/Oelkers\\_Reusser\\_lanng.pdf](http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/bildungsstandards/Reusser/Oelkers_Reusser_lanng.pdf)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(2010):** Individuelle Förderung in Ganztagschulen - inwiefern gelingt sie bei Kindern in schwierigen Lebenssituationen? Studie zu Chancen und Problematiken besonderer erzieherischer Förderung in Ganztagschulen. Online verfügbar unter <http://www.ganztagschulen.org/10249.php?D=5>.
- Busse, Susann; Helsper, Werner (2004):** Schule und Familie. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439–464.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm L. (2008):** Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles, California: Sage Publication.
- Czerwanski, Annette (2006):** Voraussetzungen für Individualisierung schaffen. Von der Haltung der Lehrenden bis zu den Kompetenzen der Lernenden. In: Pädagogik, H. 1, S. 10–14.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2010):** Projekt IGEL. Online verfügbar unter <http://www.idea-frankfurt.de/wissen/projekte/projekt-igel>.
- Ditton, Hartmut (2007):** Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen, In: Böhm-Kasper, Oliver; Schuchart, Claudia; Schulzeck, Ursula (Hg.) (2007): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 21-38
- Döbert, Hans (2004a):** Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Döbert, Hans (2004b):** Deutschland. In: Döbert, Hans (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 92–114.
- Dose, Inken (Hg.) (2007):** Vorbildfunktion vs. Versorgungspädagogik? Schulpolitik und Bildung in Skandinavien und Deutschland. Leipzig: Edition Kirchhof & Franke.
- Fend, Helmut (2008):** Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (1990):** Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In: Bergold, Jarg B.; Flick, Uwe (Hg.): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: DGVT, S. 247–262.
- Flick, Uwe (1991):** Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Keupp, Heiner; Rosenstiel von, Lutz; Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 147–173.
- Flick, Uwe (1995):** Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 148–176.

- Flick, Uwe (2007):** Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 252–265.
- Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Keupp, Heiner; Rosenstiel von, Lutz; Wolff, Stephan (Hg.) (1991):** Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union
- Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Keupp, Heiner; Rosenstiel von, Lutz; Wolff, Stephan (Hg.) (1995):** Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. München: Psychologie Verlags Union
- Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines (Hg.) (2007):** Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Friebertshäuser, Barbara (2003):** Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 371–395.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010):** Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 437–456.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010):** Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) (2003):** Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag
- Friedrichs, Jürgen (Hg.) (1990):** Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Froschauer, Ulrike (2003):** Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.
- Garz, Detlef (2010):** Objektive Hermeneutik. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 249–262.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2006):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götting, Gesine; Kowlczyk, Walter (2006):** Bildungsstandards, Kompetenzerwerb und individuelle Lernbegleitung. Keine Standardisierung ohne Individualisierung. In: Schulverwaltung Niedersachsen, H. 2, S. 48–51.
- Graumann, Olga (2008):** Förderung und Heterogenität. Die Perspektive der Schulpädagogik. In: Arnold, Karl-Heinz; Jaumann-Graumann, Olga; Rakhkochkine, Anatoli (Hg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz, S. 16–25.
- Groeben, Annemarie von der (2002):** Laborschule Bielefeld. Eine Vorstellung. Bielefeld: Laborschule Bielefeld.
- Grosch, Anja (2006):** Individuelle Förderung aller Kinder in innovativen Schulformaten. In: Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hg.): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 223–236.
- Gudjons, Herbert (2006):** Neue Unterrichtskultur, veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hankel, Petra; Hein, Anna K. (2008):** Fördern in der Allgemeinen Schule. In: Arnold, Karl-Heinz; Jaumann-Graumann, Olga; Rakhkochkine, Anatoli (Hg.): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim: Beltz, S. 390–399.
- Helmke, Andreas (2009):** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett
- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.) (2008):** Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden
- Hentig, Hartmut von (2003):** Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim: Beltz.
- Hessisches Kultusministerium (2010):** Individuelle Förderung. Rechtliche Grundlagen. Online verfügbar unter [http://www.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=16ce142f57976e0e3d29922b834196dd](http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=16ce142f57976e0e3d29922b834196dd).
- Höhmann, Katrin; Holtappels, Heinz Günter; Kamski, Ilse, et al. (Hg.) (2005):** Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. 1. Aufl. Dortmund: IFS-Verlag.
- Holtappels, Heinz G. (2005):** Ganztagschulen entwickeln und gestalten. Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Höhmann, Katrin; Holtappels, Heinz Günter; Kamski, Ilse; Schnetzer, Thomas (Hg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. 1. Aufl. Dortmund: IFS-Verlag, S. 7–44.
- Hopf, Christel (2007):** Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349–360.
- Hübner, Peter; Suhan, Cornelia (2005):** Kinder bauen ihre Schule. Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen = Children make their school. Stuttgart: Edition Menges.
- IPN (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) (Hg.) (2003):** BLK Modellversuchsprogramm „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Online verfügbar unter <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/abschlussbericht.pdf>
- Kaufmann, Elke (2007):** Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich. Abschlussbericht. Online verfügbar unter [http://www.dji.de/hausaufgaben/06\\_08\\_Abschlussbericht%20Kaufmann\\_Primarbereich.pdf](http://www.dji.de/hausaufgaben/06_08_Abschlussbericht%20Kaufmann_Primarbereich.pdf), zuletzt aktualisiert am 2007.
- Keuffer, Joseph; Rosowski, Elke (2008):** Bausteine individueller Förderung in der Sekundarstufe II. Das Beispiel des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 221–227.
- Klemm, Klaus (2008):** Bildungsausgaben im förderalen System. Zur Umsetzung der Beschlüsse des "Bildungsgipfels". Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06218.pdf>
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.) (2010):** Aufgaben der KMK. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html>
- Köck, Peter; Ott, Hanns (Hg.) (2002):** Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 7., mehrfach überarb. und aktualisierte Aufl. Donauwörth: Auer.

- König, Eckard; Bentler, Annette (2010):** Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 173–182.
- Kuckartz, Udo. (2003):** Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 584–595.
- Kunze, Ingrid (2004):** Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, Ingrid (2008):** Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 13–25.
- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.) (2008a):** Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider
- Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (2008b):** Empfehlungen zur Verbesserung der individuellen Förderung in der Schule. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 309–312.
- Kvale, Steinar; Flick, Uwe (2007):** Doing interviews. Los Angeles: SAGE.
- Lamnek, Siegfried (2005):** Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz PVU.
- Lamnek, Siegfried (2008):** Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz PVU.
- Langer, Antje (2010):** Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 515–528.
- Lehmann, Rainer (2007):** Inspiration aus Skandinavien oder Entsorgungspädagogik? Ein Blick auf das deutsche Schulsystem. In: Dose, Inken (Hg.): Vorbildfunktion vs. Entsorgungspädagogik? Schulpolitik und Bildung in Skandinavien und Deutschland. Leipzig: Edition Kirchhof & Franke, S. 91–95.
- Lehmann, Rainer; Peek, Rainer et al. (1997):** Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lüders, Manfred; Rauin, Udo (2008):** Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung, In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 717-745
- MBV.NRW (Ministerium für Bauen und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2010):** Soziale Stadt NRW, online verfügbar unter: <http://www.soziale-stadt.nrw.de/index.html>
- Matt, Eduard (2007):** Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 578–587.

- Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 323–334.
- Meisterjahn-Knebel, Gudula (2008):** Konzept zur individuellen Förderung - Gymnasium Schloss Hagerhof. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 207–213.
- Merkens, Hans (2007):** Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 286–299.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2003):** Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 481–491.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2005):** Experteninterviews- vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–93.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2010):** Experteninterviews. wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 457–472.
- Meyer, Hilbert (1994):** Unterrichtsmethoden. Frankfurt am Main: Cornelsen-Scriptor
- Meyer, Hilbert (2003):** Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: Pädagogik, Jg. 10, H. 36-43.
- Meyer, Hilbert (2004):** Was ist guter Unterricht? Sonderausgabe mit 65 Min.-Vortrag (DVD). 1. Aufl., Sonderausgabe. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2003):** Schwächen abbauen - Stärken fördern. Hinweise zu den individuellen Lern- und Förderempfehlungen. Eine Handreichung. Frechen: Ritterbach
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2005):** Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, S. 1–28.
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2006-2010a):** Die Gesamtschule. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Gesamtschule/index.html>.
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2006-2010b):** Gütesiegel Individuelle Förderung. Online verfügbar unter [http://www.chancen-nrw.de/cms/front\\_content.php?idcat=218](http://www.chancen-nrw.de/cms/front_content.php?idcat=218).
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2006-2010c):** Individuelle Förderung. Online verfügbar unter [http://www.chancen-nrw.de/test/cms/front\\_content.php?idcat=216](http://www.chancen-nrw.de/test/cms/front_content.php?idcat=216).
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2006-2010d):** Schulstatistik. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/index.html>
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2006):** Jedes Kind mitnehmen! Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Vereinigte Verlagsanstalten GmbH.

- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2007):** Rahmenkonzept zur individuellen Förderung. Online verfügbar unter [http://www.schulinfos.de/Auszug\\_Rahmenkonzept\\_Individuelle\\_Foerderung.pdf](http://www.schulinfos.de/Auszug_Rahmenkonzept_Individuelle_Foerderung.pdf).
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hg.) (2008):** Gütesiegel Individuelle Förderung. Leitfaden für Schulen. Neuss: Meinke Print Media Partner
- MSW.NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2010):** Förderung in kleinen Klassen nicht besser. In: Schule NRW, H. 6, S. 287
- O'Donoghue, John (Hg.) (2009):** Technology-Supported Environments for Personalized Learning. Methods and Case Studies: Information Science Reference.
- Peisert, Hansgert (1967):** Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper
- Reich, Kersten (2004):** Pädagogische Architektur. Schularchitektur und neues Lernen. In: Schule NRW, H. 10, S. 170–172.
- Reichertz, Jo (2007):** Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 514–524.
- Rolff, Hans-Günter (Hg.) (1995):** Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rürup, Matthias (2007):** Innovationswege im deutschen Bildungssystem. Die Verbreitung der Idee "Schulautonomie" im Ländervergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Scanlon, Robert (1970):** Individually Prescribed Instruction. A System of Individualized Instruction. In: Educational Technology, Jg. 10, H. 12, S. 44–46.
- Schleicher, Andreas (2006):** Impuls: Wie gelingt individuelle Förderung in anderen Ländern. Veranstaltung vom 2006, aus der Reihe "Fachkongress Individuelle Förderung". Essen. Veranstalter: forum schule. Online verfügbar unter [http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/fsf\\_individuelle-foerderung\\_programm.php](http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/fsf_individuelle-foerderung_programm.php).
- Schmidt, Christiane (2003):** "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 544–568.
- Schmidt, Claudia (2007):** Regionale Disparitäten in der kommunalen Schulfinanzierung in Nordrhein-Westfalen, In: Böhm-Kasper, Oliver; Schuchart, Claudia; Schulzeck, Ursula (Hg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 109-130
- Schräder-Naef, Regula (1996):** Schüler lernen Lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. 6., völlig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schröder, Hartwig (1985):** Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zielorientierung". München: Ehrenwirth.
- Schröder, Hartwig (2001):** Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt". 3., erw. und aktualisierte Aufl. München: Oldenbourg.
- Schütte, Wilfried (2007):** ATLAS.ti 5. Ein Werkzeug zur qualitativen Datenanalyse. In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Jg. 8, S. 57–72.

- Seidel, Tina; Prenzel, Manfred (2003):** Video als Methode der Lehr-Lern-Forschung. Journal für LehrerInnenbildung, 1, S. 54-61
- Selting, Margret; Auer, Peter et al. (1998):** Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte, H. 173, S. 91–122.
- Solzbacher, Claudia (2008):** Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 27–42
- Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hg.) (2006):** „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzungen und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft
- Steinborn, Brigitte (2008):** Freiarbeit am Weißeritzgymnasium Freital - Eine Schule verändert ihr Gesicht. In: Kunze, Ingrid; Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider, S. 201–206.
- Steinke, Ines (2007):** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–331.
- Strübing, Jörg (2004):** Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000):** Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 42), S. 264–293.
- TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (Hg.) (2010):** Neues Schulgesetz ebnet Weg zum längeren gemeinsamen Lernen. Online verfügbar unter [http://www.thueringen.de/de/tmbwk/aktuell/allgemeines/neues\\_schulgesetz/content.html](http://www.thueringen.de/de/tmbwk/aktuell/allgemeines/neues_schulgesetz/content.html).
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2005):** Ganztagsschule: Die richtige Antwort auf PISA? In: Höhmann, Katrin; Holtappels, Heinz Günter; Kamski, Ilse; Schnetzer, Thomas (Hg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. 1. Aufl. Dortmund: IFS-Verlag (24), S. 45–55.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (2010):** Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2007):** Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? In: Pädagogik, H. 12, S. 44–48.
- Universität Bielefeld (2010):** JeKi-Forschungsschwerpunkt. Online verfügbar unter <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/geige/>.
- Universität Osnabrück (2009):** Individuelle Förderung und Begabungsforschung. Projekte. Schwerpunkt I. Online verfügbar unter <http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/1193.htm>.
- Vanderstraeten, Raf (2004):** Interaktion und Organisation im Erziehungssystem. In: Böttcher, Wolfgang (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Organisation und Pädagogik, Bd. 2), S. 54–68.

- Vollstädt, Witlof (2004):** Konsequenzen aus PISA: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. In: Bosse, Dorit (Hg.): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–137.
- Vollstädt, Witlof (2005):** Qualitätssicherung der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag".
- Vollstädt, Witlof (2009a):** Diagnostizieren und individuell fördern. In: Praxis Schule 5-10, H. 1, S. 8–12.
- Vollstädt, Witlof (2009b):** Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Qualitätsansprüche und Möglichkeiten. In: Appel, Stefan; Adelt, Eva (Hg.): Leben - Lernen - Leisten. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Jahrbuch Ganztagschule, 2009), S. 24–37.
- Walford, Geoffrey (Hg.) (1987):** Doing sociology of education. London, New York: Falmer Press.
- Weinert, Franz E. (1997a):** Lernkultur im Wandel. In: Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael (Hg.): Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium (Kollegium, 4), S. 11–29.
- Weinert, Franz E. (1997b):** Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Friedrich Jahresheft, S. 50–52.
- Weinert, Franz E. (2000):** Lehren und Lernen für die Zukunft. Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, H. 2, S. 1–16.
- Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (1997):** Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Wischer, Beate (2007):** Wie sollen Lehrerinnen und Lehrer mit Heterogenität umgehen? Über "programmatische Fallen" im aktuellen Reformdiskurs. In: Die Deutsche Schule, Jg. 99, H. 4, S. 422–433.
- Wittmann, Gerald (2005):** Individuell fördern - Voraussetzungen und Möglichkeiten. In: mathematik lehren, H. 131, S. 4–8.
- Wolff, Stephan (2007):** Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe; Kardorff von, Ernst; Steinke, Ines; Kardorff, Ernst von (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 334–349.
- Zöllner, Hermann; Vollstädt, Witlof (2008):** Lernen für den Ganztage. Modul 8: Individuelle Förderung – Chancen, Möglichkeiten, Anforderungen. Herausgegeben von Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag" Berlin und Brandenburg. Online verfügbar unter [http://www.ganztag-nrw.de/movies/modul\\_08.pdf](http://www.ganztag-nrw.de/movies/modul_08.pdf).