

David Rott

Die Entwicklung der Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung

Forschendes Lernen aufgezeigt am Forder-Förder-Projekt *Advanced*



Begabungsförderung

Individuelle Förderung und Inklusive Bildung

herausgegeben von
Christian Fischer

Band 2

David Rott

Die Entwicklung der Handlungskompetenz
von Lehramtsstudierenden in der
Individuellen Begabungsförderung

Forschendes Lernen aufgezeigt am
Forder-Förder-Projekt *Advanced*



Waxmann 2017
Münster • New York

Die Arbeit wurde vom Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 2

ISSN 2363-5746

Print-ISBN 978-3-8309-3498-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8498-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster

Titelbild: © Monkey Business – fotolia.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für Anne und Emilia

Inhalt

Vorwort	11
---------------	----

1. Einleitung	15
----------------------------	-----------

Theoretischer Teil

2. Grundlagen der Individuellen Förderung	19
2.1 Heterogenität	20
2.2 Individualisierung	24
2.3 Förderung	26
2.4 Definitionen Individueller Förderung	28
2.5 Individuelle Förderung als Prozess	31
2.6 Umsetzungsformen Individueller Förderung	32
2.6.1 Offener Unterricht	32
2.6.2 Differenzierung	35
2.6.3 Adaptiver Unterricht	37
2.6.4 Kritische Einschätzung	40
2.7 Instrumente Individueller Förderung	41
2.7.1 Instrumente zur Diagnose und Evaluation	41
2.7.2 Didaktische Konzepte	43
2.7.3 Kommunikative Ansätze	43
2.8 Individuelle Begabungsförderung	44
2.8.1 Konzepte und Modelle von Begabung	44
2.8.2 Traditionelle Begabungsförderung	52
2.8.3 Definition: Individuelle Begabungsförderung	57
2.9 Kritische Einschätzung	59
3. Grundlagen der Lehrerbildung	61
3.1 Rechtliche Rahmenbedingungen der Lehrerbildung	61
3.2 Konzepte von Lehrerbildung	62
3.3 Kompetenzorientierte Lehrerbildung	64
3.3.1 Kompetenz	65
3.3.2 Kompetenzen von Lehrpersonen	66
3.3.3 Lehrerkompetenzen modellieren und erfassen	68
3.3.4 Empirische Ergebnisse zur kompetenzorientierten Lehrerbildung	70
3.4 Professionalisierung in der Lehrerbildung	75
3.4.1 Professionalisierung	76
3.4.2 Lehrerprofessionalität modellieren und erfassen	78
3.4.3 Empirische Ergebnisse zur Professionalisierung in der Lehrerbildung	79

3.5	Praxisphasen in der Lehrerbildung.	80
3.5.1	Ziele von Praxisphasen in der Lehrerbildung	81
3.5.2	Empirische Ergebnisse zu Praxisphasen in der Lehrerbildung	82
3.6	Kritische Einschätzung	84
4.	Handlungskompetenz in der Individuellen	
	Begabungsförderung	86
4.1	Fachliche Kompetenz in der Individuellen	
	Begabungsförderung.	92
4.2	Diagnostische Kompetenz in der Individuellen	
	Begabungsförderung.	92
4.3	Didaktische Kompetenz in der Individuellen	
	Begabungsförderung.	93
4.4	Kommunikative Kompetenz in der Individuellen	
	Begabungsförderung.	94
4.5	Pädagogische Haltung in der Individuellen	
	Begabungsförderung.	95
4.6	Kritische Einschätzung.	97
5.	Forschendes Lernen	98
5.1	Lernen	98
5.2	Forschen	100
5.3	Forschendes Lernen in der Lehrerbildung.	102
5.3.1	Definitionen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung.	103
5.3.2	Zielsetzungen Forschenden Lernens in der Lehrerbildung.	104
5.3.3	Konzepte Forschenden Lernens in der Lehrerbildung.	110
5.4	Forschendes Lernen in der Schülerförderung.	117
5.4.1	Definitionen Forschenden Lernens in der Schülerförderung.	117
5.4.2	Zielsetzungen Forschenden Lernens in der Schülerförderung.	121
5.4.3	Exkurs: Schülerrolle im Forschenden Lernen	123
5.4.4	Exkurs: Lehrerrolle im Forschenden Lernen.	124
5.4.5	Konzepte Forschenden Lernens in der Schülerförderung.	126
5.4.6	Gelingensbedingungen für Forschendes Lernen	132
5.4.7	Empirische Ergebnisse	134
5.5	Kritische Einschätzung.	135
6.	Das Forschungspraktikum zum	
	Forder-Förder-Projekt Advanced	136
6.1	Die Projektformen Drehtür, Regelunterricht und Advanced	136
6.2	Das Konzept des Forschungspraktikums.	139
6.3	Forschendes Lernen im Forder-Förder-Projekt Advanced	140
6.3.1	Forschendes Lernen der Schülerinnen und Schüler	141
6.3.2	Forschendes Lernen der Studierenden.	142

6.3.3	Forschen lernen mit Forschungsnovizen: Zusammenführung der Konzepte Forschenden Lernens	143
6.4	Pädagogisch-didaktische Grundprinzipien	145
6.4.1	Pädagogischer Doppeldecker	145
6.4.2	Dialogisches Prinzip	147
6.4.3	Persönliches Entwicklungsportfolio	150
6.4.4	Forschertagebuch	151
6.5	Kritische Einschätzung	153

Empirischer Teil

7.	Fragestellung	155
8.	Methoden	158
8.1	Methodentriangulation	159
8.2	Personen	160
8.2.1	Lehramtsstudierende	161
8.2.2	Schülerinnen und Schüler	162
8.2.3	Lehrpersonen	162
8.2.4	Projektkoordination	163
8.2.5	Kritische Einschätzung	165
8.3	Instrumente	165
8.3.1	Fallvignetten	166
8.3.2	Persönliches Entwicklungsportfolio	171
8.3.3	Pädagogische Diagnostik	176
8.3.4	Mündliche Befragungen	177
8.3.5	Teilnehmende Beobachtung	187
8.4	Kritische Einschätzung	188
9.	Ergebnisse	190
9.1	Instrumentenbezogene Auswertung	190
9.1.1	Ergebnisse der pädagogischen Diagnostik	190
9.1.2	Fallvignetten	192
9.2	Kompetenzbezogene Auswertung	227
9.2.1	Verständnis Individueller Förderung	227
9.2.2	Bewertung des Forder-Förder-Projekts Advanced	237
9.2.3	Fachliche Kompetenzen	265
9.2.4	Diagnostische Kompetenzen	277
9.2.5	Didaktische Kompetenzen	286
9.2.6	Kommunikative Kompetenzen	311
9.2.7	Pädagogische Haltung der Studierenden	329

10.	Diskussion	338
10.1	Die fachlichen Kompetenzen	338
10.2	Die diagnostischen Kompetenzen	340
10.3	Die didaktischen Kompetenzen	342
10.4	Die kommunikativen Kompetenzen	343
10.5	Die pädagogische Haltung	344
10.6	Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Kontext des Forschenden Lernens	346
10.7	Bewertung des Forder-Förder-Projekts Advanced	347
10.8	Methodenkritik	352
11.	Schlussbetrachtung	356
 Literatur		359
 Abbildungsverzeichnis		389
 Tabellenverzeichnis		391

Vorwort

Die Thematik der Begabungsförderung und Talententwicklung gewinnt in den deutschsprachigen Bildungssystemen im Kontext der Diskussion um die Notwendigkeit einer individuellen Förderung nicht nur von Kindern und Jugendlichen mit Leistungsschwierigkeiten, sondern auch von potenziell leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern an Bedeutung (KMK, 2015, 2016). Dies zeigt sich auch in den Befunden der internationalen Schulvergleichsstudien, wo in den PISA-Studien zwischen 2000 und 2015 positive Veränderungen vor allem in leistungsschwächeren Gruppen sichtbar werden. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die höchsten Kompetenzstufen erreichen, stagnieren allerdings weitestgehend (Klieme et al., 2010; Prenzel et al., 2013; Reiss et al., 2016), was sich auch in einem Ungleichgewicht von Angeboten für leistungsschwache und leistungsstarke Kinder widerspiegelt (Bos et al., 2012 a/b). Dies bedeutet, dass es zukünftig neben der gezielten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern auf den unteren Kompetenzstufen auch der gezielten Förderung von begabten und talentierten Kindern auf den oberen Kompetenzstufen bedarf (Wendt et al., 2013). Zu den wirksamen Angeboten für diese Schülerinnen und Schüler gehören schulische Enrichment-Maßnahmen, vorausgesetzt Lehrpersonen verfügen über entsprechende differenzierte Erfahrungen (Wallace zit. nach Hattie, 2010). Dies erfordert eine Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung (Wendt et al., 2016) fokussiert auf professionelle Kompetenzen, um neben etwaigen Benachteiligungen und Beeinträchtigungen auch besondere Begabungen von Schülerinnen und Schülern erkennen und angepasste pädagogische Maßnahmen ergreifen zu können (KMK & HRK, 2015). Als günstig erweisen sich hier adaptive diagnostische und didaktische Lehrkompetenzen verbunden mit einer potenzialorientierten Haltung, die im Rahmen einer diversitätssensiblen Lehrerbildung im Kontext pädagogischer Handlungsfelder der individuellen Förderung angebahnt werden können (Beck et al., 2008; Fischer et al., 2015).

Der vorliegende Band widmet sich nun der Entwicklung der Handlungskompetenzen zur individuellen Begabungsförderung von Lehramtsstudierenden im Kontext des Forschenden Lernens. Diese Thematik erweist sich insofern als relevant, da Aspekte der individuellen Begabungsförderung von Schülerinnen und Schülern in der pädagogisch-psychologischen Forschung und auch in der schulischen Praxis lange Zeit vernachlässigt wurden. Diese Situation hat sich nach den erwähnten Befunden der internationalen Schulvergleichsstudien in den letzten Jahren stark verändert, so dass neben der individuellen Schülerförderung auch die kompetenzorientierte Lehrerbildung an Relevanz gewonnen hat. Am Internationalen Centrum für Begabungsforschung wurden dazu bereits differenzierte Vorarbeiten zur individuellen Begabungsförderung in Enrichment-Maßnahmen in diversen Formen des schulischen Forder-Förder-Projekts (FFP) realisiert, wobei die Schülerinnen und Schüler

von (angehenden) Lehrpersonen als Mentoren begleitet werden. Hierbei konnten im FFP zur Begabtenförderung im Drehtürmodell (Fischer, 2006) und im FFP zur individuellen Förderung im Regelunterricht (Bayer, 2009) in quantitativen Studien im Kontrollgruppenvergleich deutliche Entwicklungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in ihren Kompetenzen zum selbstregulierten Lernen festgestellt werden. Die vorliegende qualitative Untersuchung fokussiert mit dem FFP Advanced zum forschenden Lernen für ältere Schülerinnen und Schüler nunmehr die Entwicklung der eingebundenen Studierenden in ihren Kompetenzen zum adaptiven Lehren im Kontext des universitären Forschungspraktikums zum Forder-Förder-Projekt. Zusammenfassend zeigen hier die Befunde von David Rott in überzeugender und differenzierter Form, dass die Studierenden ihre Handlungskompetenzen in der individuellen Begabungsförderung bezogen auf ihre fachlichen, diagnostischen, didaktischen und kommunikativen Kompetenzen verbunden mit der (Um-)Wandlung zu einer potenzialorientierten Haltung (weiter-)entwickeln konnten.

Literatur

- Bayer, A. (2009). *Individuelle Förderung von Strategien selbstgesteuerten Lernens im Regelunterricht*. Münster (Dissertation).
- Beck, E., Baer, M., Guildimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, Ch. (Hrsg.) (2012a). *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.) (2012b). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung: Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Münster (Habilitationsschrift).
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2015). *Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung*. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 77–98). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London [u.a.]: Routledge.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J. & Prenzel, M. (2010). *PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem*. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 277–300). Münster: Waxmann.
- KMK (2015). *Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler*. Berlin [u.a.].
- KMK (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Berlin [u.a.].

- KMK & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Berlin [u.a.].
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2013). *PISA 2012 Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Reiss, K., Sälzer, Ch., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Willems, A.S. Tarelli, I., Euen, B. & Bos, W. (2013). Ausreichend geförderte Talente? – Zu den deutschen Ergebnissen von leistungsstarken Viertklässlerinnen und Viertklässlern in IGLU 2011 und TIMSS 2011. In C. Fischer (Hrsg.), *Schule und Unterricht adaptiv gestalten. Fördermöglichkeiten für benachteiligte Kinder und Jugendliche* (S. 23–34). Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, Ch., Köller, O., Schwippert, K. & Kasper, D. (Hrsg.) (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

1. Einleitung

Die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, ihren Begabungen und Potenzialen gerecht zu werden und sie dabei zu unterstützen, Problembereiche zu minimieren, stellt Lehrpersonen vor große Herausforderungen in ihrer alltäglichen schulischen Praxis, wenn nicht sogar vor Überforderungen. Während etwa das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) Individuelle Förderung gesetzlich verankert hat (MSW NRW, 2014; Fischer, 2014), bleibt die Frage, wie sie im pädagogischen Handeln umgesetzt werden kann, oftmals offen. Zum einen fehlen erprobte Konzepte (Solzbacher, Schwer & Doll, 2012, S. 25), die in die Breite getragen werden können, zum anderen wird ein Mangel in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen attestiert (Graumann, 2008, S. 22), wobei offen ist, welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen, um überhaupt Individuelle Förderung realisieren zu können (Solzbacher, Behrens, Sauerhering & Schwer, 2012, S. 1). Hinzu kommt ein vielfach beklagtes Fehlen an empirischer Forschung (Rechter, 2011, S. 11), die sich mit Gelingensbedingungen oder Wirkungen von Individueller Förderung beschäftigt. Somit erscheint Individuelle Förderung als bildungspolitisches Schlagwort (Neuber, 2012, S. 25), das es zu systematisieren und zu strukturieren gilt (Fischer, 2014).

Die Arbeit stellt den Versuch dar, mehrere Aspekte im Kontext der Individuellen Förderung sowohl theoretisch als auch empirisch anzugehen und Forschungsdesiderate aufzugreifen, um neue Perspektiven zu eröffnen. Die Arbeit entstand im Forder-Förder-Projekt (FFP), einem Projekt, das seit 2002 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entwickelt, erprobt und evaluiert wird (Bayer, 2009; Fischer, 2006). Mit dem Forder-Förder-Projekt Advanced (FFP-A) wird erstmals eine Projektform umfassend untersucht, die mit der Idee Forschenden Lernens sowohl in der Schülerförderung als auch in der Lehrerbildung Individuelle Begabungsförderung umsetzt. Im Fokus stehen Studierende, die im Rahmen ihres Lehramtstudiums die Aufgabe von Begleiterinnen und Begleitern im FFP-A übernehmen.

Als leitende Forschungsfrage wurde für das Vorhaben *Wie entwickelt sich die Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden in der Individuellen Begabungsförderung im Kontext Forschenden Lernens?* formuliert, wobei das FFP-A als eben dieser Kontext gewählt wurde.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Um die Handlungskompetenz in der Individuellen Begabungsförderung näher bestimmen zu können, bedarf es einer Klärung der grundlegenden Konzepte. Hierzu werden zunächst die Grundlagen Individueller Förderung (Kap. 2) aufgearbeitet. Annäherungen erfolgen über zentrale Konstrukte, die der Individuellen Förderung zugrunde gelegt werden. Die Darstellung der Prozesshaftigkeit führt zu Umsetzungsformen und Instrumenten, bevor mit dem Themenkomplex der Individuellen Begabungsförderung eine weitere Fokussierung vorgenommen wird.

Anschließend werden die Grundlagen der Lehrerbildung aufgezeigt (Kap. 3). Dabei werden die Rahmenbedingungen und Konzepte von Lehrerbildung aufgearbeitet. Die kompetenzorientierte Lehrerbildung sowie das Professionsverständnis des Lehrberufs als grundlegende Konzepte stellen zum einen Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung, aber auch für die (angehenden) Lehrpersonen selbst dar. Wie im Kap. 2 werden die Begrifflichkeiten erläutert und Umsetzungsformen aufgegriffen, die sich sowohl durch die theoretische Herleitung als auch durch empirische Überprüfungen für die Arbeit als relevant erweisen. Ziel ist es, die zentralen Momente für die Umsetzung des FFP-A herauszustellen, wobei der Anspruch verfolgt wird, die Konzepte grundlegend aufzuarbeiten.

Mit der Handlungskompetenz in der Individuellen Begabungsförderung (Kap. 4) werden beide Kapitel bezogen auf die Fragestellung zusammengebracht und ein Konzept entwickelt, das in dem zu untersuchenden Projekt besondere Relevanz aufweist. Dabei werden verschiedene Kompetenzbereiche aufgefächert, um eine Operationalisierung zu ermöglichen.

Mit dem Forschenden Lernen (Kap. 5) wird ein Themenkomplex angesprochen, der sowohl in der Schülerförderung als auch in der Lehrerbildung als virulent zu bezeichnen ist und in dem untersuchten Projekt eine zentrale Rolle für beide Zielgruppen einnimmt. Zunächst werden bezogen auf beide Wirkungsbereiche die Konzepte und Forschungsergebnisse erarbeitet, bevor in Kap. 6 eine Zusammenführung im FFP-A vorgenommen wird. Das FFP-A wird beschrieben, sowohl was die theoretischen Grundlagen als auch die praktische Entwicklung und Umsetzung angeht.

Mit Kap. 7 beginnt der eigentliche empirische Teil der Arbeit. Nach der Ausarbeitung der leitenden Fragestellung sowie der Unterfragen werden die Methoden präsentiert und erörtert (Kap. 8). Die Kompetenzen von Studierenden im Forschungsvorhaben werden über eine Collective Case Study (Silverman, 2013, S. 143) erhoben, indem über eine Methodentriangulation die Perspektiven der Studierenden, der Schülerinnen und Schüler sowie der als Projektleitungen agierenden Lehrpersonen untersucht werden. Dabei wird verstärkt auf qualitative Verfahren zurückgegriffen, da sich diese anbieten, „individuelle Prozesse der Kompetenzentwicklung im Detail“ (Blömeke, 2007, S. 21) zu untersuchen, was durch die Nutzung standardisierter Verfahren bislang noch nicht möglich erscheint. Neben Interviews und Entwicklungsportfolios werden mittels Fallvignetten die Kompetenzen der Studierenden erfasst. Durch eine umfassende Triangulation auf Probanden- und Methodenebene wird versucht, ein möglichst komplexes Bild in einem klar abgesteckten Bereich – dem FFP-A – zu erstellen. Neben den qualitativen Zugängen werden quantitative Daten hinzugezogen, etwa durch die Daten der im Projekt durchgeführten Diagnostik auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse werden in Kap. 9 herausgearbeitet und schließlich diskutiert (Kap. 10). Die Arbeit endet mit einer Schlussbetrachtung (Kap. 11).

Die Arbeit verfolgt den Anspruch, die zentralen theoretischen Konzepte der Fragestellung umfassend zusammenzustellen und dabei eine Fokussierung auf den Kontext der Individuellen Begabungsförderung zu leisten. Wie aufzuzeigen sein wird, sind bislang viele Konzepte nur lose miteinander verbunden, obwohl durch ein Zusammenbringen der Ideen anspruchsvollere Angebote gestaltet werden können, die sowohl für die schulische als auch die hochschulische Arbeit fruchtbringend sein können. Die Untersuchung erweist sich zwar als vielschichtig, entspricht allerdings damit auch der Komplexität pädagogischen Handelns über institutionelle Grenzen hinweg.

Theoretischer Teil

2. Grundlagen der Individuellen Förderung

Individuelle Förderung ist eines der tragenden bildungspolitischen Schlagwörter aktueller Debatten, wie das Schulgesetz des Landes NRW verdeutlicht: „Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (MSW NRW, 2014, §1). In fast allen Bundesländern ist Individuelle Förderung gefestigt und somit zu einem politischen Topos geworden (Fischer, 2014; Neuber, 2012, S. 25). Dabei werden verschiedene Zielgruppen oder Perspektiven aufgegriffen, die diesem Bereich zuzuordnen sind. Erkennbar ist die bildungspolitische Verankerung des Begriffs neben den Schulgesetzen in Initiativen wie dem Gütesiegel für Individuelle Förderung in NRW (Gasse, 2012) oder dem Netzwerk Zukunftsschulen NRW (MSW NRW, o. J.).

In der schulischen Praxis sorgt der Begriff für Konfusion als „Folge gescheiterter Kommunikation“ (Watzlawick, 2009, S. 13) und so für einen „Zustand der Ungewißheit“ (ebd.). Deutlich wird dies durch den normativen Handlungsdruck, der durch die Begrifflichkeit bei den Protagonisten erzeugt wird. Wischer weist darauf hin, dass Individuelle Förderung mit einem hohen pädagogischen Anspruch verbunden ist, der von niemandem abgelehnt werden kann: „Jeder Lehrer bzw. jede Lehrerin dürfte für sich als Ziel in Anspruch nehmen, jeden Einzelnen optimal fördern zu wollen“ (2008, S. 714). Solch normative Barrieren erschweren einen kritischen Blick auf die Individuelle Förderung als Konstrukt (Bertelsmann Stiftung, 2009). Wie Individuelle Förderung im Schulalltag umgesetzt werden kann, bleibt offen (Wischer & Trautmann, 2010; Wischer & Trautmann, 2011, S. 1–2).

Es erscheint notwendig, den Begriff Individuelle Förderung zu definieren. Dies bedarf zuallererst einer Auseinandersetzung mit den ihr innewohnenden Grundgedanken. Zuvorderst wird in diesem Kapitel dem Begriff der Heterogenität nachgegangen (Kap. 2.1), bevor das Verständnis von Individualisierung (Kap. 2.2) und Förderung (Kap. 2.3) aufgearbeitet wird. Auf dieser Basis werden verschiedene Definitionen der Individuellen Förderung aufgezeigt und miteinander verglichen (Kap. 2.4) sowie die Prozesshaftigkeit der Individuellen Förderung herausgestellt (Kap. 2.5). Darauf aufbauend werden die subsummierten Konzepte Offener Unterricht, Differenzierung und Adaptiver Unterricht (Kap. 2.6) auf die Frage hin untersucht, welche Grundannahmen hinter ihnen tragend sind. Ziel ist es, die normativen Verstrickungen aufzuzeigen und produktiv für die Arbeit mit dem Themenfeld zu nutzen. Instrumente Individueller Förderung (Kap. 2.7) werden abschließend, bezogen auf ihre Anlagen und Wirkungen, betrachtet.

Der Fokus liegt auf der Individuellen Begabungsförderung (Kap. 2.8), die sich an einer Potenzialorientierung ausrichtet und als relativ junges Konstrukt zu bezeichnen ist. Grundlagen der Individuellen Begabungsförderung werden aufgezeigt und Chancen und Grenzen dieses Ansatzes ermittelt. Mit Blick auf die weitere Arbeit werden Überlegungen präsentiert, die einen Transfer auf die Lehrerbildung ermöglichen (vgl. Kap. 3), wobei das Ziel verfolgt wird, eine Handlungskompetenz

in der Individuellen Begabungsförderung zu definieren (vgl. Kap. 4). Das Kapitel schließt mit einer kritischen Einschätzung (Kap. 2.9).

2.1 Heterogenität

Der Begriff Heterogenität ist eng mit der Idee der Individuellen Förderung verknüpft. Dabei zeigt sich, dass Heterogenität als pädagogischer Begriff nicht leicht zu definieren ist.

„Als Struktur scheint hier [in der Auseinandersetzung mit dem Begriff Heterogenität, Anm. D.R.] eine scheinbare Ordnungslosigkeit durch, die willkürliche Erwähnung von Kategorien führt zu einer Bedeutungslosigkeit für eine Definition von Heterogenität. Sie erklären nicht, sie umreißen eher, sie zeigen Möglichkeitsräume auf, erwähnen Kategorien, die in (unklarem) Bezug zu Heterogenität stehen und vernebeln durch diese beziehungslose Bedeutungslosigkeit den Gegenstand“ (Budde, 2012a, 23).

Zwei grundsätzliche Strömungen lassen sich in der Debatte um Heterogenität ausmachen. Die einen sehen in der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler wie schon Herbart (1808) ein grundlegendes schulpraktisches Problem. Trautmann & Wischer (2011, S. 105) weisen darauf hin, dass Lehrpersonen Heterogenität nicht als Chance, sondern als Problem für ihre alltägliche Arbeit begreifen (Zur Kritik: Arnold, 2010). Deutlich wird dies in der Gegenüberstellung verschiedener Antinomien (Fend, 2008), die auf das System Schule einwirken und widersprüchliche Zielvorstellungen herausstellen (Zur Kritik: Baumert & Kunter, 2006). Die anderen begreifen Heterogenität als Chance (Eisenmann & Grimm, 2011), die es zu bejahen gelte. Die normative Prägung der Begrifflichkeit führt zur Ohnmacht in der Unterrichtspraxis:

„Diese affirmative Überhöhung von Differenz und Vielfalt suggeriert letztendlich eine Vorgängigkeit von Heterogenität vor sozialen Kontexten (wie dem schulischen Feld), da Heterogenität ‚schon immer da‘ sei und kann auf diese Weise zur Festschreibung tendieren. Auf der pädagogischen Ebene überführt diese Position Heterogenität in eine Frage der ‚richtigen Haltung‘ (und das heißt in diesem Verwendungszusammenhang eine ‚heterogenitätsbejahende‘ – als ob es eine Frage der Entscheidung für oder gegen Heterogenität wäre) bzw. des ‚korrekten methodisch-didaktischen Umgangs‘“ (Budde, 2012b, S. 525).

Die Systematisierung des Begriffs im schulpraktischen Feld in Verbindung mit Individueller Förderung soll dennoch versucht werden. Davon ausgehend, dass Menschen sich voneinander unterscheiden und dies Einfluss auf ihre Lern- und Entwicklungsprozesse hat, wird Individuelle Förderung als Umgangsform mit Heterogenität verstanden (Terhart, 2010, S. 94–99). Notwendig erscheint eine distanzierte und differenzierte Betrachtung der Begrifflichkeit. Im internationalen Diskurs hat

der Begriff Diversität den der Heterogenität mittlerweile verdrängt (Budde, 2012a, 1). Mit Sliwka wird davon ausgegangen, dass

„[d]ie Diversität der Individuen hinsichtlich ihrer herkunftsbedingten Sozialisation, ihrer ethnischen und religiösen Wurzeln, ihrer Begabungsprofile und Interessen innerhalb einer Schule [...] dann zu einer Lernressource werden [...], wenn dazu im Unterricht und in der Organisation einer Schule die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden“ (2012, S. 171).

Die produktive Nutzung der inter- und intraindividuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler lässt sich systematisieren, wenn sowohl Einzelfälle als auch Kategorienbildungen genutzt werden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 67). Die Heterogenitätsdimensionen, die in der schulischen sowie der wissenschaftlichen Praxis herangezogen werden, sind unterschiedlich. Heterogenität zeigt sich nach Wellenreuther in den Merkmalen Wissensbasis, Intelligenz, Motivation und Metakognition (2007, S. 437). Seitz (2011) nutzt einen anderen Zugriff und bestimmt die „Dimensionen wahrgenommener Verschiedenheiten wie kulturelle Zugehörigkeit, Religion, Alter, Gender und Befähigung bzw. Behinderung“.

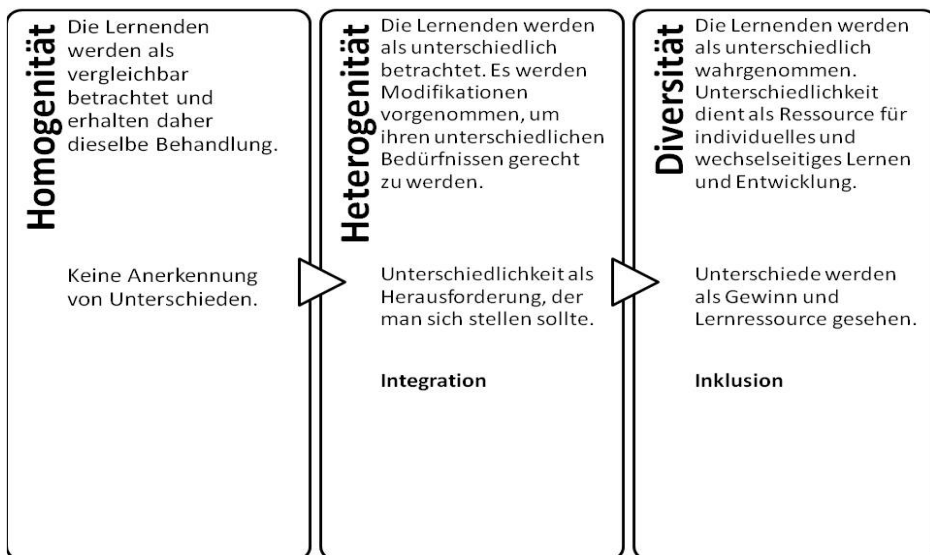


Abb. 1: Von der Homogenität zur Diversität, Modell nach Sliwka (2010, S. 216; Angepasst durch D.R.)

Sliwka weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler sich in ihren „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, komplexen Begabungsprofilen und verschiedenen Motivationslagen und Interessen“ (Sliwka, 2012, S. 169) unterscheiden. Trotz der differierenden Begrifflichkeiten lassen sich Gemeinsamkeiten herausstellen, die für das pädagogische Handeln und für die wissenschaftliche Betrachtung gewinnbringend sind. Entscheidend ist die Nutzung von Kategorien, wenn es darum geht, Ressourcen zu nutzen oder an Herausforderungen zu arbeiten. Dabei können jeweils unterschiedliche Dimensionen bedeutungsvoll sein, je nach Situation. Eine zeitlich gebundene Aufteilung von Lerngruppen nach dem einen oder anderen Muster kann dann positive Effekte haben, wenn eine Einbettung in die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler aufrechterhalten bleibt (vgl. Kap. 2.9).

Mit Sliwkas Diversitätsmodell (2010) werden die Schritte von einer präferierten Vorstellung von Homogenität hin zu einer von Diversität deutlich (Abb. 1). Während das Streben nach Homogenität eine Form der Operationalisierung des pädagogischen Handelns dahingehend bedeutet, dass für alle das Gleiche hilfreich ist, differenziert sich Heterogenität dahingehend aus, dass ein ‚Gleiches für alle‘ als nicht hinreichend betrachtet wird. Als Reaktion hierauf lässt sich sowohl beim Homogenitätsstreben als auch beim Heterogenitätsstreben das dreigliedrige Schulsystem als Antwort auf die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler verstehen. Die Gruppierung nach Alter oder Leistungsvermögen sind zunächst leitende Prinzipien. Mit dem Streben nach Diversität wird das Verständnis erweitert und die inter- und intrapersonellen Unterschiede für schulische Prozesse werden bewusst herangezogen. „Während Heterogenität auf die Verschiedenheit der Lerngruppe gerichtet ist, bezieht sich Diversität auf die gesellschaftlichen und sozialen Hintergründe des Lernenden“ (Hoyer, Weigand & Müller-Oppliger, 2013, S. 79).

Solzbacher et al. weisen darauf hin, dass in der schulischen Praxis letztendlich mit der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden muss, wenn die Idee verfolgt wird, angemessene Bildungsangebote sicherzustellen, auch wenn Lerngruppen zumeist nach dem Merkmal Alter zusammengestellt sind: „Als unumstritten gilt inzwischen, dass das homogene Alter von Kindern nicht auf die Homogenität ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung, auch nicht ihrer individuellen Lern- und Bildungsvoraussetzungen schließen lässt“ (Solzbacher et al., 2012, S. 15). Heterogenität kann letztendlich dazu führen, dass Individualisierung immer mehr an Bedeutung gewinnt (Sturm, 2010; Waxman, Alford & Brown, 2013, S. 406).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird vor allem auf die „Leistungsheterogenität als das vielleicht auffälligste Merkmal von Heterogenität im Klassenzimmer“ (Scharenberg, 2012, S. 246) abgehoben. Andere Elemente

„finden in den Untersuchungen nur selten eine umfangreiche Betrachtung. Begründet wird dies damit, dass Leistungsheterogenität sich zum einen besser operationalisieren lässt, zum anderen werden Aspekte wie sozioökonomischer Status oder Migrationsstatus als Kontextvariable erhoben“ (Fischer, 2014, S. 64).

Empirisch lässt sich die Auswirkung von Leistungsheterogenität auf den Unterricht mit den Ergebnissen der ELEMENT-Studie (Lehmann & Lenkeit, 2008) und der KESS-Studie (Scharenberg, 2012) darstellen (Fischer, 2014). Die ELEMENT-Studie zeigt, dass ein Großteil der Leistungsunterschiede am Ende der Grundschulzeit durch das außerschulische Umfeld bestimmt ist. Lehrpersonen setzen in ihren Bemühungen zur Individuellen Förderung vor allem am unteren Ende des Leistungsniveaus an, können aber die Unterschiede zwischen den leistungsstärkeren und den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern nicht ausgleichen. „Beim Übergang auf das Gymnasium profitieren alle Schülerinnen und Schüler und steigern ihr Leistungsniveau, was darauf zurückgeführt wird, dass die Angebote hier besonders herausfordernd sind“ (Fischer, 2014, S. 65). Besonders positiv profitieren leistungsstarke Schülerinnen und Schüler von diesen Angeboten.

Die KESS-Studie (Scharenberg, 2012) setzt bei älteren Schülerinnen und Schülern an und zeigt, „dass die Leistungsheterogenität in den Klassen an weiterführenden Schulen abnimmt, wenn die Schulform insgesamt als höhergliedrig verstanden wird“ (Fischer, 2014, S. 65). Mit dem Vorwissen wird ein Element herausgestellt, das eine zentrale Funktion für die individuelle Kompetenzentwicklung darstellt, wobei sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Leistungen frei nach dem Matthäus-Effekt – ‚Wer hat, dem wird gegeben‘ – unterschiedlich schnell entwickeln (ebd.). „Die Ergebnisse lassen insgesamt darauf schließen, dass Gesamtschulen Leistungsheterogenität am effektivsten nutzen können, um das Leistungsniveau von Lerngruppen insgesamt zu steigern“ (ebd.). Bei rein leistungsbezogenen Angeboten profitieren vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Werden auch soziale Entwicklungen fokussiert, „lässt sich allerdings zeigen, dass sowohl leistungsstärkere als auch -schwächere gleichermaßen von entsprechenden didaktischen Maßnahmen profitieren können“ (ebd.). „Demnach kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine durch eine Vielzahl von Selektionsmechanismen angestrebte, möglichst leistungshomogene Zusammensetzung von Lerngruppen für die schulische Kompetenzentwicklung am förderlichsten ist“ (Scharenberg, 2012, S. 257).

Es zeigt sich, dass „das Schaffen von homogenen Lerngruppen durch Maßnahmen der Leistungsgruppierung geringe Auswirkungen auf Schulleistungen hat, zumindest dann, wenn die Gruppierungsmaßnahmen nicht mit curricularen Differenzierungsmaßnahmen einhergehen“. Und weiter: „Es scheint vielmehr auf die Qualität des Unterrichts als auf die Frage, wie homogen die Schülerschaft einer Lerngruppe ist, anzukommen“ (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein, 2013, S. 171). Entscheidend kann zudem die Lerngruppenkomposition sein, sowohl bezogen auf Leistungsheterogenität als auch auf psychosoziale Variablen (a.a.O., S. 178; vgl. Fischer, 2014).

2.2 Individualisierung

Elias liefert eine Definition von Individualität, die dem Verständnis in dieser Arbeit zugrunde liegt und die als Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Komplex Individualisierung herangezogen wird:

„Was wir die ‚Individualität‘ eines Menschen nennen, das ist in erster Linie eine Eigentümlichkeit seiner *psychischen* Funktionen, eine Gestaltqualität, seiner Selbststeuerung in Beziehung zu anderen Menschen und Dingen. ‚Individualität‘, das ist ein Ausdruck für die besondere Art und den besonderen Grad, in dem sich die Gestaltqualität der psychischen Steuerung des einen Menschen von der anderer Menschen unterscheidet“ (Elias, 2003, S. 87, hervorgehoben im Original).

Es wird deutlich, dass Individualisierung als Prozess zwischen dem einzelnen Menschen und der Gesellschaft, in der sich das Individuum bewegt, zu verstehen ist. Dabei ist die Eingebundenheit des Einzelnen zu betonen. Individualisierung kann dabei nur gemeinsam mit gesellschaftlichen Dimensionen gedacht werden. „Der Mensch ist immer schon sozial und nur als solcher kann er überhaupt Individualität gewinnen“ (Kron & Horáček, 2009, S. 15). Elias (2003, S. 87) weist darauf hin, dass eine Überhöhung des Selbst zu vermeiden ist, da die gesellschaftlichen Strukturen die Ausprägungen des Selbst erst in einer Wechselwirkung ermöglichen. Individualisierung „produziert sich überhaupt nur dann und nur dadurch in einem Menschen, daß er als Kind in eine Gruppe, in eine Gesellschaft hineinwächst“ (a.a.O., S. 56).

Dieser Prozess schafft die Bezüge zu den Bereichen Erziehung und Bildung. Beide Ansprüche, sowohl die des Individuums als auch die der Gesellschaft, sind in Erziehungs- bzw. Bildungsprozessen zu berücksichtigen (Heinze & Prengel, 2012). Bildung lässt sich mit Schratz & Westfall-Greiter (2010) als Kernziel der Individualisierung herausarbeiten: „Nicht das didaktische Konstrukt eines Individuums, sondern die Bildung der (jungen) Menschen, die es in ihrer Beziehung zur Welt zu stärken gilt, steht im Mittelpunkt“ (a.a.O., S. 26). Dabei ist „Bildung als Pflege humaner Ressourcen [...] individuell wie gesamtgesellschaftlich ein entscheidender Schlüssel zur Beteiligung am ökonomischen, kulturellen und politischen Prozess“ (Heimbach-Steins, 2013, S. 35) zu verstehen. Mit Bezug auf Benner wird deutlich, dass Bildsamkeit sich im Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft entfaltet. Betont wird die Selbsttätigkeit der bzw. des Einzelnen, wobei diese im Prozess anzubahnen ist.

„Daß pädagogische Praxis, an die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden anknüpfend, zur Selbsttätigkeit auffordert, besagt gerade, daß der Zu-Erziehende ohne eine entsprechende Aufforderung noch nicht selbsttätig sein kann, daß er dies auch nicht aufgrund einer solchen Aufforderung wird, sondern nur vermittels seiner eigenen Mitwirkung werden kann“ (Benner, 1987, S. 71).

Bildsamkeit ist somit

„ein Prinzip der pädagogischen Interaktion, ein Relationsprinzip, welches sich auf die pädagogische Praxis als eine intergenerationelle Praxis bezieht und jede Reduktion pädagogischen Handelns zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinne anlagenbestimmter oder umweltbedingter Determination negiert“ (a.a.O., S. 57).

Kron & Horáček beschreiben den Prozess der Individualisierung als ein stetiges „Rein und Raus“ (2009, S. 8). Bezogen auf das schulische Lernen erkennen Schratz & Westfall-Greiter (2010, S. 23) in den Möglichkeiten der Differenzierung eben diesen Mechanismus: „Die heterogene Lerngemeinschaft wird auseinander genommen, damit die Lehrperson die Lernenden mit Hilfe von Differenzierungsmaßnahmen individuell bestmöglich fördern und fordern kann“. Dabei begreifen sie Differenzierung als gesellschaftliches Konstrukt, in dem sich verschiedene Vorstellungen und Annahmen widerspiegeln – etwa bezogen auf eine Differenzierung nach Leistung, Geschlecht oder religiöser Zugehörigkeit (vgl. Kap. 2.1). Individualisierung kann somit verstanden werden als „die pädagogische Antwort auf Heterogenität“ (Saldern, 2011, S. 4) beziehungsweise als die optimale Umgangsform „mit der Heterogenität“ (Fischer, 2010b, S. 66) in der Schule.

Mit Dollinger ist darauf zu verweisen, dass Individualisierungskonzepte unkritisch in erziehungswissenschaftliche Diskurse übernommen und nicht hinreichend reflektiert werden. Zwar hat sich „Individualität als pädagogischer Zentralbegriff“ (Dollinger, 2007, S. 77) etabliert, allerdings zeigt sich die Diskussion zur Individualität als eine ahistorische, die Entwicklungen seit der Aufklärung bzw. des Neuhumanismus nicht kritisch aufgreift.

Schratz & Westfall-Greiter (2010) weisen darauf hin, dass Zuschreibungsprozesse erst die Differenzen produzieren. Entsprechend erfordert dies ein Nachdenken über die Zuschreibungen, die Individualisierungsprozesse kennzeichnen, und eine Orientierung auf die Prozesse selbst. Bezogen auf schulische Differenzierungsmaßnahmen bedarf es einer kritischen Reflexion der durchgeführten Entscheidungen unter pädagogischen Gesichtspunkten. Durch statische Zuweisungen von Merkmalen sind Veränderungen nur schwer erreichbar. Sowohl im Sinne des Individuums als auch der Gesellschaft erscheint deshalb eine Fokussierung auf individuelle Lern- und damit Veränderungsprozesse angemessen.

Etwaige Etikettierungen, wie sie beispielsweise im sonderpädagogischen Bereich gesetzt werden und die Debatte um das Konzept von Inklusion dominieren (Veber, 2010), sind zu vermeiden. Erfolgversprechender erscheint eine Orientierung an den individuellen Potenzialen der Einzelnen. Individualisierung lässt sich im pädagogischen Sinne als Prozess charakterisieren: Sie „nimmt die zuvor erfassten Lernvoraussetzungen und/oder Interessen einzelner Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt und stellt daraufhin passende individuelle Lernangebote zur Verfügung“ (Bohl, Batzel & Richey, 2011, S. 4). Dies zeigt, dass pädagogische Individualisierungsprozesse ausgerichtet sind auf persönliche Bildungsprozesse.

Orientierungspunkte für die Individualisierung sind demnach zweierlei: Zum einen wird das einzelne Subjekt betrachtet, zum anderen die gesellschaftliche Eingebundenheit des Individuums betont. Bezogen auf schulische Prozesse steht die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler auf der einen Seite, während sich die Schulklasse als soziales Gefüge sowie gesamtgesellschaftliche Bezüge, die von außen an die Schule herangetragen werden, auf der anderen Seite befinden. Deutlich wird, dass beide Seiten einander bedingen. Mit Elias (2003) lässt sich argumentieren, dass dies kein Entweder-Oder bedeuten muss, sondern vielmehr eine Bindung zwischen Gesellschaft und Individuum besteht:

„Je weiter diese Funktionsteilung in einem Verbande gediehen ist, desto mehr sind die Menschen auf ein Geben und Nehmen angewiesen, desto intensiver binden sie sich dadurch, daß der eine nur im Zusammenhang mit vielen anderen sein Leben und seine soziale Existenz erhalten kann, gegenseitig“ (a.a.O., S. 69–70).

Individualisierungsprozesse in der Schule bedürfen eines Zusammenspiels aus Einzelperson und Gesamtgefüge. Ausgehend von diesen Überlegungen kann auf die Antinomien Bezug genommen werden, die auf das System Schule einwirken (Combe & Helsper, 1996). Wischer & Trautmann (2011) schätzen die Möglichkeiten der pädagogischen Praxis, die sich sowohl an den individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungsbereichen ausrichtet, pessimistisch ein. Sie sehen Individuelle Förderung des Einzelnen als Kontrapunkt zur kollektiven Förderung, die darauf abziele, „Leistungsstreuung in einer Lerngruppe so zu begrenzen, dass gemeinsames Lernen noch möglich ist“ (a.a.O., 2011, S. 8). Wie aufgezeigt werden soll, greifen individuelle und gesellschaftliche Anforderungen ineinander und stehen sich nicht unbedingt gegenüber. Schnell (2012, S. 214) weist darauf hin, dass nicht nur die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse beachtet werden müssen, um schulische Prozesse zu realisieren, sondern auch der kollektive Bezugsrahmen.

2.3 Förderung

Mit Neuber lässt sich Förderung ausmachen als „Leitidee pädagogischen Handelns“ (2012, S. 26). Er stellt heraus, dass „[d]ie Absicht der Förderung [...] konstitutiv“ (ebd.) für Erziehungs- und Lernprozesse ist (Pfitzner & Neuber, 2012). „Unter Förderung wird allgemein die gezielte Unterstützung von Personen verstanden. Bezogen auf den Nachwuchs (z.B. Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene) dient Förderung vor allem der Entfaltung von Begabungen und der Entwicklung der Persönlichkeit“ (Fischer 2014, S. 29; vgl. Fischer 2010d).

Mit Blick auf die Wortbedeutung lässt sich zeigen, dass Förderung bzw. Fördern im pädagogischen Kontext verstanden wird als Unterstützung eines Menschen in seiner Entfaltung oder seinem Vorankommen, wobei auch Verstärkungsmaßnah-

men intendiert sind (Bibliographisches Institut, 2013a). Dabei setzt Förderung zumeist bei Kindern, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten wie Kindertagesstätte, Schule oder Sportverein an. Zudem ist Förderung prozesshaft, zielgerichtet und auf die Entwicklung der oder des Einzelnen ausgelegt (Graumann, 2008) und verfolgt das Ziel, Begabungen zu entfalten und Persönlichkeit zu entwickeln (Fischer, 2014). Arnold (2008) verweist darauf, dass Förderung in der Pädagogik als Begriff gebraucht wird, der sich auszeichnet durch Wertschätzung und positive Konnotation.

Maykus et al. fassen den Begriff der Förderung, indem sie eine konkrete Handlungsrichtung annehmen. Sie definieren Förderung als „eine zielorientierte und intendierte pädagogische Intervention, sie folgt der Vorstellung von einem Zusammenhang zwischen dem pädagogischen Handeln und Kompetenzerwerb“ (Maykus, Böttcher, Liesegang & Altermann, 2011, S. 127). Wie bei dem Begriff Individualisierung lassen sich bei dem Begriff Förderung normative Aspekte ausmachen, die das Handeln in pädagogischen Situationen bestimmen. In der durch die normative Prägung bedingten Offenheit ist das Ziel angelegt, die Heterogenität der Menschen untereinander zu betonen (vgl. Kap. 3.1). Hierin liegen allerdings die Schwierigkeiten in der Operationalisierung des Begriffs sowohl für die wissenschaftliche als auch die schulische Praxis. Die Nicht-Definition des Begriffs Förderung bzw. die häufig aufzufindenden tautologischen Definitionen erweisen sich als wenig hilfreich. Bezogen auf Förderung im schulischen Kontext ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen unterstützt und begleitet werden. Diese verfolgen dabei konkrete, zuvor festgelegte Ziele.

„Im traditionellen Sinne betrifft Förderung zunächst vor allem Kinder mit besonderem Förderbedarf (z.B. Lernschwierigkeiten und/oder Migrationshintergrund)“ (Fischer, 2014, S. 29). In der Sonderpädagogik werden Maßnahmen bis hin zu Schulformen bereitgehalten, die sich speziell an Schülerinnen und Schüler mit entsprechend diagnostizierten Bedarfen richten. Durch die Bestrebungen hin zur Inklusion ändern sich diese Angebote dahingehend, dass eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf ermöglicht wird (UNESCO, 1994). Neben das Fördern tritt, bezogen auf Individuelle Begabungsförderung, das Fordern (vgl. Kap. 2.8.3). „Das *Fordern* von Leistungen stellt nämlich, sofern dies in einer pädagogisch verantwortungsvollen Art und Weise geschieht, eine *Förderung* im Sinne der Herausforderung der individuellen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern dar“ (Weigand, 2006, S. 41, Hervorhebungen wie im Original). Im Sinne einer potenzialorientierten Förderung wird ein Lernen angestrebt, das als Herausforderung angelegt ist und „den Lernenden in die Lage versetz[t], diese Herausforderungen für sich gestalten zu können“ (Müller, 2009, S. 40). Mit Wagenschein (2010, S. 107) ist davon auszugehen, dass ein Wechselspiel zwischen Lernenden und Lehrenden stattfindet bzw. ausgestaltet werden kann.

Wird Bildsamkeit nach Benner hinzugezogen, ergibt sich für die Förderung eine Orientierung an der Persönlichkeit der zu Fördernden: „Die eigene Bildsamkeit und die eines anderen anerkennen, heißt positiv gewendet, so auf die Erziehungsbedürftigen einzuwirken, daß diese bei der Erlangung ihrer Bestim-

„mitwirken“ (Benner, 1987, S. 57). Förderung ist demnach auf konkrete Ziele ausgerichtet, die in der Person des Einzelnen auszumachen sind und nur umsetzbar im Sinne einer Interaktion. Es bedarf des Zusammenspiels zwischen Lehrperson und Lernerin bzw. Lerner. Die mit der Förderung verbundenen Ziele lassen sich nur in der Interaktion bestimmen und sind somit kontextgebunden.

2.4 Definitionen Individueller Förderung

Eine allgemeine Definition zur Individuellen Förderung liegt nicht vor, auch wenn ein einheitliches Verständnis gefordert wird (Solzbacher, 2010, S. 29–30). Vielmehr ist Individuelle Förderung ein Sammelbecken für unterschiedliche Ansprüche und Ideen. Aus verschiedenen Warten wird auf sie Bezug genommen, ohne eine klaren Orientierungslinie zu bieten: Bildungspolitik, Schulpraxis und Erziehungswissenschaft nutzen den Begriff Individuelle Förderung als eine Art Qualitätsmerkmal für Unterricht (Fischer, 2010b). Wie komplex das Gebilde Individuelle Förderung verstanden wird, zeigen die Ergebnisse der Bildungskonferenz *Zusammen Schule machen für NRW* (2011). Die herausgestellten Facetten, die auf die Individuelle Förderung Einfluss nehmen, lassen sich ausgehend von drei Unterzielen in ein Spannungsverhältnis einordnen:

- (1) Leistungsfähigkeit des Schulsystems insgesamt verbessern, also eine Qualitätsverbesserung bezogen auf Schülerleistungen umsetzen.
- (2) Bildungsgerechtigkeit stärken, also soziale Aspekte des Lernens und des Bildungssystems aufgreifen, um Teilhabe und Aufstieg zu ermöglichen.
- (3) Umfassendes Schulangebot vor Ort sichern, also die lokale und regionale Verankerung von schulischen Angeboten sicherstellen.

Ausführend hierzu heißt es:

„Danach liegt dem Konzept der individuellen Förderung die Vision zugrunde, das Lernpotenzial aller Schülerinnen und Schüler auszuschöpfen und dabei den interindividuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen. Die Akzentuierung der Individualität ergibt sich daraus, dass Bildungsprozesse von ihrer Natur her nur „individuell“ denkbar sind, und dass Gestalt und Geschwindigkeit von Prozessen der Aneignung von Wissen und Kompetenzen interindividuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein können“ (Bildungskonferenz „Zusammen Schule machen für NRW“, 2011, S. 1).

Ergänzend zu den Zieldimensionen wird darauf verwiesen, dass durch entsprechende Angebote individuelle „Schwächen kompensiert und Stärken entwickelt werden, einheitliche Bildungsstandards für alle Schülerinnen und Schüler erreicht, Inklusion ermöglicht und letztlich auch der Umbau des Schulsystems vorangetrieben werden“ (Pfitzner & Neuber, 2012, S. 2) soll. In der wissenschaftlichen Diskussion klappt das Verständnis von Individueller Förderung weit auseinander. Durch

die unterschiedlichen Zugangsweisen ergeben sich Zielsetzungen, die nach Kunze (2010, S. 17) teilweise konträr sind.

Um einen Zugang zu den verschiedenen Definitionen zu ermöglichen, schlagen Solzbacher et al. (2012, S. 1-4) eine Systematisierung vor. Sie unterscheiden anhand der zugrundeliegenden Perspektiven: ausgehend von der Lehrperson oder der Schülerin bzw. dem Schüler, defizit- oder ressourcenorientiert, systembezogen. Dabei ergeben sich nach Sichtung der vorliegenden Forschungsliteratur Überschneidungen in den einzelnen Zuordnungen. Verantwortlich scheinen die begrifflichen Unklarheiten im Themenfeld Individuelle Förderung zu sein. Nicht umsonst verweisen Klieme & Warwas (2011, S. 807) auf Redundanzen:

„Im Theoriediskurs der Erziehungswissenschaft hat der Terminus ‚individuelle Förderung‘ keinen besonderen Stellenwert. Dies liegt vermutlich darin begründet, dass ‚individuelle Förderung‘ eine im wissenschaftslogischen Sinne gewissermaßen überflüssige Kategorie ist, weil sie keinen spezifischen Begriffsinhalt hat“.

Sie gehen davon aus, dass Fördern das allgemeine Ziel eines jeden Erziehungs- oder Bildungsprozesses ist und Individuelle Förderung somit „als erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen definiert werden“ (a.a.O, S. 808) kann. Klieme & Warwas argumentieren ausgehend von der Lehrperson: Diese setzt pädagogisches Handeln im Unterricht um und nutzt eine, wie auch immer geartete, pädagogische Diagnostik, um dieses Handeln legitimieren zu können. Während Klieme & Warwas Individuelle Förderung leistungsneutral definieren, fokussiert Graumann Lernschwierigkeiten unter Berücksichtigung von Stärken und Interessen:

„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).

Deutlich wird ein technisches Verständnis: Mit den ‚richtigen‘ Werkzeugen setzt die Lehrperson an, um Defizite zu beheben. Hinzu kommt die Bezugnahme auf die persönliche Umwelt der Schülerinnen und Schüler.

Bereits vor dem Erscheinen der ersten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien PISA, TIMSS oder IGLU Anfang dieses Jahrtausends setzt das Forum Bildung ein Verständnis der Individuellen Förderung, das zuvorderst die Notwendigkeiten einer solchen betont:

„Individuelle Förderung entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen [...]“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S. 7).

Ausgangspunkte sind die Einzelnen, die in ihren individuellen Potenzialen gefördert und unterstützt werden sollen. Dabei werden zwei Ziele angestrebt. Zum einen sollen Hemmnisse beseitigt, zum anderen Begabungen aufgespürt und gefördert werden. Lehrpersonen oder Einzelschulen werden in dieser abstrakten Beschreibung nicht direkt eingebunden, als Hauptadressaten für die Förderung nach Individueller Förderung werden vielmehr die „Länder und Kommunen“ (a.a.O., S. 8) angesprochen.

Meyer zielt dementsgegen vor allem auf das Schaffen von Lerngelegenheiten ab, die Hintergründe der bzw. des Einzelnen werden lediglich antizipiert: „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). Wie Graumann greift Meyer die Idee der Lernschwierigkeiten bzw. Stärken auf, die es im Unterricht zu beheben oder zu befördern gilt.

Kunze setzt in ihrer Definition an der leistungsneutralen Idee an und definiert Individuelle Förderung differenziert auf die Situation der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der Lehrperson hin:

„Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze, 2010, S. 19).

Bemerkenswert ist, dass Kunze die Intention, individuell fördern zu wollen, als Individuelle Förderung begreift. Diese Orientierung stärkt die Bereitschaft der Lehrpersonen, diese Bildungsidee im Unterricht umzusetzen. In der differenzierten Bezugnahme auf die Lernenden werden die Mittel betont, die diese benötigen, um individuelle Unterstützung annehmen zu können. Im anglo-amerikanischen Raum wird die individuelle Ausgangslage, die Diversität der Lernenden, als Argumentationslinie herangezogen, um Formen Individueller Förderung zu legitimieren:

„Individualized instruction refers to the idea that each student learns differently and thus in order to accommodate these differences, instruction should be personalized, matched, or adapted to the experiences, aptitudes, and interests of each individual student“ (Waxman et al., 2013, S. 405).

Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler wird als Grundannahme dafür gesetzt, dass Unterricht ausdifferenziert gestaltet werden muss. Die Frage nach der Zielperspektive Individueller Förderung greift Fischer (2013c, S. 282) auf:

„Letztlich bedarf individuelle Förderung einer gezielten Adaptation des didaktischen Förder-Förder-Angebotes an die diagnostizierten Förder-Förder-Bedürfnisse mit dem Ziel einer optimalen Potenzialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler.“