

Basistext: „Dimensionen und Strategien individueller Förderung“

1. Warum individuelle Förderung ?

Kaum ein Lehrer muss heute noch davon überzeugt werden, dass Lernen ein höchst individueller Prozess ist, der differenzierte Angebote und Unterstützung, aber auch gezielte Förderung benötigt. Andererseits klagen viele Lehrer in allen Schulformen über enorme Leistungsunterschiede, die durch die Ergebnisse von PISA nachdrücklich bestätigt wurden. Nicht selten steht hinter diesen Klagen auch der Wunsch nach mehr Homogenität beim Leistungsstand und nach mehr Einheitlichkeit bei der Gestaltung des Unterrichts. Dieser Wunsch hat eine lange Tradition. Eine Ursache besteht darin, dass das gegliederte deutsche Schulwesen auf Heterogenität vorrangig mit Verfahren reagiert, die sich schon seit langem als eher untauglich erwiesen haben, weil sie in erster Linie auf Homogenisierung orientieren und die soziale Selektion manifestieren. Die zunehmenden Bemühungen um individuelle Förderung im Rahmen schulischer Lernprozesse stoßen demzufolge immer wieder und immer noch auf Zweifel an ihrer Realisierbarkeit, auf bildungspolitische Zwänge zu äußerer Differenzierung, dem Wunsch nach geringeren Leistungsunterschieden zwischen den Lernenden in einer Klasse und zahlreiche ungünstige Rahmenbedingungen des Unterrichts.

Deshalb sollen zunächst in knapper Form grundlegende Argumente zur Notwendigkeit individueller Förderung beim schulischen Lernen vorangestellt werden, um deren Verständnis immer wieder aufs Neue gerungen werden muss, wenn die Lernenden erfolgreich individuell gefördert werden sollen. Ohne gründliche Auseinandersetzung mit den folgenden Thesen erreichen die vielfältigen Anstrengungen um individuelle Förderung nicht die möglichen Wirkungen.

- **Die Orientierung des Unterrichts am „Durchschnitt“ beschränkt die Fördermöglichkeiten**

Seit seinem Bestehen hat das gegliederte deutsche Schulwesen mit zahlreichen Formen äußerer Leistungsdifferenzierung (Zuordnung zu verschiedenen Schulformen, Bildungsgängen, Leistungskursen, Jahrgangsstufen) eine Fiktion suggeriert: Es sei möglich, einigermaßen homogene Lerngruppen zu bilden, in denen gleiche Lernanforderungen auf weitgehend einheitlichen Lernwegen erfolgreich realisiert werden können. Dass dies nicht funktioniert und nicht funktionieren kann, ist eigentlich schon lange klar. Es gibt sogar gute Gründe, dies für die entscheidende Schwäche des deutschen Bildungswesens zu halten¹.

Fatal ist vor allem, dass dieser Wunsch nach Homogenisierung von Lernprozessen zum Leitbild vieler Lehrerinnen und Lehrer geworden ist und auch deren Umgang mit Heterogenität im Unterricht bestimmt. Die in der Literatur ausführlich beschriebenen Formen zur Differenzierung unterrichtlichen Lernens² werden dann vor allem zur Homogenisierung der Leistungsvoraussetzungen in der Lerngruppe eingesetzt. Sie werden aus dieser Sicht als notwendige, aber lediglich zeitweilige Schritte angesehen und realisiert, die auf das unterschiedliche Leistungsniveau der Lernenden reagieren. Vor allem aber sollen sie die Voraussetzungen dafür schaffen, möglichst schnell wieder zum einheitlich gestalteten Lernprozess, zu dem von der Lehrkraft

¹ vgl. Lange 2003, S. 36

² vgl. Paradies/Linser 2001

vorgeschriebenen Lernwegen zurückzukehren, die sich am „durchschnittlich“ Lernenden orientieren, so die weit verbreitete trügerische Hoffnung vieler Lehrerinnen und Lehrer.

Die alltägliche Unterrichtspraxis bestätigt, dass es den „durchschnittlich“ Lernenden nicht gibt, dass auf diese Weise individuelle Lernprozesse nicht im erforderlichen Maße unterstützt werden und über andere Förderkonzepte nachgedacht werden muss.

- **Nicht nur die schwächeren und besonders begabten, sondern alle Schülerinnen und Schüler individuell und vielfältig fördern**

Auch unter den Bedingungen von Schule und Unterricht vollzieht sich Lernen letztlich als individueller Prozess und bedarf demzufolge der individuellen Förderung. Dabei soll nicht nur die Leistung der schwächeren Schülerinnen und Schüler verbessert und die besonders begabten Schülerinnen und Schüler systematisch gefördert, sondern **alle** Schülerinnen und Schüler zielgerichtet individuell unterstützt werden. Konstruktivistische Auffassungen vom Lernen unterstreichen, dass es sich dabei stets um einen autonomen Prozess der aktiven Konstruktion von Wissen handelt, der nur individuell gefördert und gesteuert werden kann.

Individuelle Förderung muss demnach als eine Aufgabe bzw. ein Auftrag für die Lehrenden angesehen werden, bei der Planung und Gestaltung der Lernarrangements der Individualität der Lernenden konsequent Rechnung zu tragen. Während diese grundlegende Orientierung durchaus Zustimmung findet, gibt es eine tiefe Unsicherheit darüber, **wie** dies effektiv mit Blick auf die Heterogenität der Lernenden und die Anzahl von Schülerinnen und Schüler in einer Klasse geschehen kann und soll. Es ist klar, dass der skizzierte Kurswechsel hin zur Berücksichtigung der Individualität des Lernens und damit der Heterogenität der Schülerschaft nur gelingen kann, wenn zugleich effektive Wege gefunden werden mit der Unterschiedlichkeit der Lernenden entwicklungsfördernd umzugehen. In einer an der Homogenisierung von Lerngruppen orientierte Schul- und Unterrichtskultur kann nicht nur Heterogenität zur Belastung werden, sondern auch zu mechanistischen Förderkonzepten führen. Ausgangspunkt solcher Konzepte sind die mit Blick auf die jeweiligen am Durchschnitt bestimmten Lernanforderungen und auf die differenten Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler diagnostizierten Defizite³. Diese Vorgehensweise hat gleich mehrere Schwächen:

Zum einen beziehen sich die ermittelten Defizite häufig auf den fiktiven Durchschnittsschüler und werden auf diese Weise der unterschiedlichen Entwicklung der Heranwachsenden nicht gerecht. Fördermaßnahmen können zwangsläufig nicht für alle Schülerinnen und Schüler treffsicher abgeleitet werden. Diese **geringe Treffsicherheit** gilt auch für die Ableitung erforderlicher Lernprozesse und Entwicklungsaufgaben, weil bei diesem Herangehen der Individualität des Lernenden nur zufällig entsprochen werden kann.

Zum anderen werden in der Regel Differenzierungsmaßnahmen und Förderprogramme erstellt und vorgegeben, in denen ausschließlich die jeweilige Lehrkraft über das Maß an Differenzierung entscheidet und die Lernenden dabei mehr oder weniger als Objekte ihres eigenen Lernens behandelt werden. In Anbetracht der enormen Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern liegt es auf der

³ Dabei darf nicht übersehen werden, dass mitunter auch die Beseitigung von Defiziten wirkungsvolle Förderprozesse auslöst.

Hand, dass eine so verstandene „**fremd gesteuerte**“ **Förderung** häufig zu Problemen führen muss. Da sie sich auf innere, nicht beobachtbare, individuell geprägte Lernprozesse bezieht, können zwangsläufig von außen nicht immer sichere Entscheidungen getroffen werden. Insofern ist es verständlich, dass sich Lehrkräfte damit überfordert fühlen, die Heterogenität all ihrer Schülerinnen und Schüler genau zu erfassen und in entsprechenden Förderkonzepten angemessen zu berücksichtigen. Nicht selten führt diese Unzufriedenheit zum völligen Verzicht auf innere Differenzierung im Unterricht.

- **Lernkompetenzförderung statt defizitorientierter Förderkonzepte**

An Schulen in allen Bundesländern sind Lehrerinnen und Lehrer in den letzten Jahren dazu übergegangen, auf die Vorgabe von Förderkonzepten, die vordergründig auf den Ausgleich von Lerndefiziten ausgelegt sind, zu verzichten⁴. Stattdessen bemühen sie sich verstärkt um die systematische Entwicklung und Förderung selbst gesteuerten, eigenverantwortlichen und motivierten Lernens. Das schließt auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur „Selbstförderung“ ein, d. h. die Lernenden sind zunehmend in der Lage, ihre individuelle Förderung selbst bestimmt in die eigenen „Hände“ zu nehmen. Die dafür erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften werden mit dem Begriff „**Lernkompetenz**“ zusammengefasst:

Lernkompetenz umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden. Lernkompetenz verknüpft demzufolge Sach- und Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz (personale Kompetenz) miteinander und benötigt die Reflexion über die Lernprozesse und -ergebnisse als unverzichtbare Voraussetzung (vgl. Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 31).

So verstanden bedeutet bzw. ermöglicht Lernkompetenz **Handlungsfähigkeit** im Rahmen von individuellen Lernprozessen.

Der Vorteil dieses weiten Kompetenzbegriffs für die individuelle Förderung besteht vor allem darin, dass er Lehrende und Lernende auf die handlungswirksamen Beziehungen zwischen allen Persönlichkeitseigenschaften des Individuums aufmerksam macht und so Schwächen eindimensionaler Förderkonzepte offenbart, die etwa nur auf Kenntnisse oder einzelne Fähigkeiten zielen. In der Unterrichtspraxis haben fächerübergreifende und fachspezifische Kompetenzmodelle diese weite Sicht teilweise aufgenommen. So geht es z.B. bei der Förderung der Lesekompetenz nicht nur um die Fähigkeit zum Lesen und Verstehen unterschiedlicher Textsorten, sondern auch um die Einstellung zum Lesen und die Kommunikation mit anderen über das Gelesene. Um z.B. im naturwissenschaftlichen Unterricht erfolgreich experimentieren zu können, benötigen die Schülerinnen und Schüler nicht nur naturwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch methodische, soziale und personale Kompetenzen, die sowohl beim Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern als auch in anderen Fächern entwickelt und gefördert werden.

⁴ In einer [Expertise macht Jürgen Seewald](#) darauf aufmerksam, dass sich diese Entwicklung des „Förderparadigmas“ schon seit den 50er und 60er Jahren vollzieht und noch nicht beendet ist. Er verweist auf drei Phasen dieser Entwicklung: das „Schlagloch-Modell“ der linearen Beziehung zwischen Mangel und Förderung, das „Ansetzen bei den Stärken“ als die Ressourcenorientierung, die Berücksichtigung des Kontextes des zu Fördernden als eine systemisch-ökologische Perspektive (vgl. Seewald, Marburg 2006, S. 6-8).

- **Systematische Entwicklung von Lernkompetenz befähigt zum zunehmend selbst gesteuerten (lebenslangen) Lernen**

Lernkompetenz sorgt für erfolgreiches selbstständiges Lern-Handeln und schafft zugleich die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen. Aus dieser Sicht gehört sie zum Kern jeglicher Handlungskompetenz. Lernkompetenz wird somit letztlich zum Ziel jeglicher schulischer Förderung, das mit defizitorientierten und fremdbestimmten Förderkonzepten nur schwerlich oder gar nicht erreicht werden kann.

Als ein gewichtiges Argument wird vor allem angeführt, dass die Förderung der Lernkompetenz eine höhere Qualität der Kenntnisse der Lernenden unterstützt. So haben die internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA darauf aufmerksam gemacht, dass die Bildungssysteme moderner Gesellschaften angesichts des grundlegenden technischen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Wandels eine neue Qualität des Wissens vermitteln müssen. Wissen soll anschlussfähig für neue, unabsehbare Entwicklungen, es soll lebenslanges Lernen ermöglichen und nicht erschweren. Dazu ist eine Basis „intelligent geordneten, in sich vernetzten, in verschiedenen Situationen erprobten und angepassten“⁵ Wissens notwendig und wird zu einem grundlegenden Unterrichtsziel. Eine solche Wissensqualität bietet ein „Geländer“ im Alltagsleben und ermöglicht es, sich neue unbekannte Herausforderungen und Phänomene auch kognitiv zu erschließen. Untersuchungen zeigen, dass „die Leistungsfähigkeit des Denkens mit dem Ausmaß und der Beweglichkeit (Transformierbarkeit, Abrufmobilität) intelligent strukturierten Sachwissens und weniger mit der Wirkung unspezifischer Strategien zusammen (hängt): Je intelligenter das zur Verfügung stehende Fachwissen organisiert ist, desto leichter kann es abgerufen, in Denkk Zusammenhänge eingebaut und mit neuem Wissen verknüpft werden“⁶. Für den Unterricht bedeutet dies, eine größere Verstehenstiefe bei der Wissens- und Könnensentwicklung anzustreben.

Diese Aufgabe stellt an die Gestaltung der Lehr- Lernprozesse erweiterte Anforderungen. Denn Verstehenstiefe lässt sich nicht ausschließlich durch Instruktion herstellen, sondern bedarf des eigenständigen Denkens und Handelns in der Erschließung und Anwendung. Deshalb soll im Unterricht „strategisch“ die bisher dominierende lehrerzentrierte Wissensvermittlung um komplementäre, selbst gesteuerte Unterrichtsformen erweitert werden.

Dazu ist es notwendig,

- über Stoffvermittlung hinaus Lernkompetenz zu fördern,
- fachliche Inhalte problem-, anwendungsbezogen und motivationsfördernd zu präsentieren, so dass bei den Schülerinnen und Schülern aktive Verarbeitungsprozesse mit Tiefenwirkung ausgelöst werden,
- soziale Spielräume zu schaffen, die den Schülerinnen und Schülern die selbstständige Inhaltsbearbeitung sowie Selbstregulierung und Reflexion ihrer Arbeitsprozesse ermöglichen,
- Möglichkeiten zur Anregung und Intensivierung der Lernprozesse zu nutzen, wie sie im Austausch mit Lernpartnern oder innerhalb der Lerngruppe gegeben sind,

⁵ Baumert, u. a., 1997, Gutachten zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Bonn

⁶ Reusser, Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen, S. 126

- das Lehrerhandeln vor allem in Form von diagnostischer, unterstützender, beratender und evaluierender Lernbegleitung hin zu erweitern⁷.

Damit unterstreichen wir die generelle Feststellung, dass eigentlich jeglicher Unterricht individuell fördert, weil Lernen letztlich individuell erfolgt. Selbst dann, wenn dies nicht beabsichtigt sein sollte. Soll jedoch der Beitrag schulischen Lernens für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers verbessert und effektiver gestaltet werden, muss eine zielgerichtete und systematische individuelle Förderung erfolgen, die bestimmte Anforderungen vor allem an die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse stellt und im Kern die Lernkompetenz fördert, eine Befähigung zum lebenslangen selbst gesteuerten Lernen erreicht.

Unterstützt werden diese Anforderungen durch die Umstellung von der bisherigen input-orientierten Steuerung bildungs-praktischen Handelns über die staatlichen Lehrpläne hin zu „einer **output-orientierten Steuerung** (durch Standards)“, die kompetenzorientiert formuliert werden sollen (Klieme 2003, S. 6). Bekanntlich greifen diese Bildungsstandards allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe verbindlich erworben haben sollen. Wenn es gelingt, diese Kompetenzen konkret zu beschreiben, in entsprechende Aufgabenstellungen umzusetzen und dazugehörige valide Testverfahren zu entwickeln, kann unter Umständen tatsächlich eine genauere Orientierung der Lehrkräfte, Lernenden und deren Eltern auf die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und weniger auf einen zu vermittelnden Inhaltskanon erfolgen.

⁷ Messner/Blum u. a.(2006): Selbstständiges Lernen im Fachunterricht – sieben Projekte zur empirischen Unterrichtsforschung, in: Rahm/Mammes/Schratz(Hrsg.) Schulpädagogische Forschung, Bd.1, Innsbruck