

Individuelle Förderung – Hinweise zum diesen Forschungsbereich leitenden Grundverständnis

Individuelle Förderung hat sich zu einem Qualitätsmerkmal „guten Unterrichts“, wenn nicht sogar „guter Schule“ entwickelt. [...] Zusammenfassend zielt die individuelle Förderung darauf, „jeder Schülerin und jedem Schüler (...) die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln (...) und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen“ (Eckert, 2004, S. 97).

Dabei handelt es sich keineswegs um ein völlig neues Konzept: Schon immer sind „engagierte Lehrerinnen und Lehrer bemüht, 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 hin zum Erwachsensein zu begleiten und zu unterstützen“ (Kunze & Solzbacher, 2010, S. 9). [...]

Individuelle Förderung als pädagogisches Handeln

Die Absicht der Förderung ist grundlegend für jede Form pädagogischen Handelns. Pädagogischer Erfolg lässt sich allerdings nicht linear planen, geschweige denn methodisch kontrollieren. Pädagogisches Handeln ist darum grundsätzlich unsicher und durch Widersprüche geprägt [...]

Der konkrete Vollzug pädagogischen Handelns in der Schule findet in einem interaktiven Vermittlungsverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen statt, das mit Kompetenz-, Wissens- und Machtunterschieden einhergeht. Das Verhältnis ist spannungsreich, die prinzipielle Asymmetrie ist unhintergebar. Pädagogisches Handeln zielt dabei üblicherweise auf eine größere Gruppe von Menschen, was bedeutet, dass Erziehende darauf angewiesen sind, zur Gestaltung ihres Handelns auf allgemeingültige, mehr oder weniger wissenschaftlich abgesicherte Regeln zurückzugreifen. Andererseits erfordert die Unterschiedlichkeit der Schüler*innen die Berücksichtigung der Besonderheit des Einzelfalls, der sich keiner allgemeinen Regel unterordnen lässt. Die pädagogische Tätigkeit bewegt sich damit prinzipiell in einer Spannung zwischen abstraktem Regelwissen und konkretem Fallbezug.

Den Begriffen ‚Diagnose‘ und ‚Förderung‘ kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu.

Diagnose

Lehrer*innen erbringen vielfach diagnostische Leistungen, sowohl implizit während des Unterrichts als auch als „punktuelle, vom unmittelbaren Unterrichtsgeschehen abgehobene und explizite Formen der Informationsgewinnung und -verarbeitung“ (Schrader, 1989, S. 16). Der pädagogische Nutzen diagnostisch gewonnener Informationen liegt in der *Überprüfung und Steuerung* unterrichtlichen Handelns. Diagnose hat damit nur mittelbar etwas mit der Bewertung der Schüler*innen im Sinne der Notenvergabe zu tun; vorrangig ist ihre Bedeutung für das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte.

In der Unterrichtsforschung wird *Diagnostische Kompetenz* heute in einem weiten Sinne verstanden. Dazu gehört neben diagnostischen Kenntnissen und Fertigkeiten vor allem die Fähigkeit, Schülerfähigkeiten und Aufgabenschwierigkeit zutreffend einschätzen zu können (vgl. Schrader & Helmke, 2001). Trotz dieser Offenheit im Begriffsverständnis liegt das charakteristische Merkmal einer pädagogischen Diagnose nach wie vor darin, „dass anhand vorgegebener Kategorien, Begriffe oder Konzepte geurteilt wird – etwa Aussagen darüber, wie leistungsfähig, kompetent, motiviert, aggressiv oder ängstlich jemand ist ...“ (Helmke, 2003, S. 92).

Förderung

Förderung gilt als pädagogischer Begriff, der „eine positive Konnotation aufweist und mit dem (...) eine besondere Wertschätzung von gemeinsamem Lernen, Akzeptanz von Vielfalt sowie eine spezifische berufsethische Haltung der Lehrerinnen und Lehrer verbunden“ (Hanke, 2010a, S. 1) ist. Beschränkte sich ‚Förderung‘ in der Schule zunächst auf den so genannten Förderunterricht, so wird sie jetzt verstärkt auch im Regelunterricht im Sinne individualisierten Lernens gesehen (vgl. Graumann, 2008). [...]

Die *Unterstützung* kann sowohl im Ausgleich von Defiziten, z.B. der Überwindung von Lernblockaden, als auch im Ausbau von Stärken, z.B. dem Erwerb besonderer Expertise, liegen. Förderung hat in diesem Sinne etwas mit „der Hilfestellung zu tun, die Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen – egal ob mit Lernschwierigkeiten oder mit besonderen Fähigkeiten in einzelnen Lernbereichen – in ihrer Lernentwicklung weiter voran bringen soll“ (Hanke, 2010b, S. 12). Ein offenes, zeitgemäßes Förderkonzept beinhaltet zugleich aber auch Anteile *selbstgesteuerten Lernens*.

Ausgehend von einem konstruktivistischen Lernbegriff kann der Lernprozess letztlich nur *angeregt* werden; Lernen kann am Ende nur der Lernende selbst. Insofern ist es Aufgabe der Lehrkräfte, „durch geeignete Diagnostik, wertschätzende Beratung und Moderation den Schülerinnen und Schülern [zu] helfen, ihren eigenen Lernweg zu finden“ (Oefner, Erlemeyer & Staack, 2009, S. 9).

Förderkonzepte

Diagnose und Förderung werden im Rahmen von *Förderkonzepten* im Zusammenhang betrachtet. Ausgehend von individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen sowie einer Analyse der individuellen Lernentwicklung und -hindernisse werden für jede/n Schüler*in individuelle Lernziele und -wege formuliert und individuelle Lern- und Förderpläne entwickelt. Im Idealfall wird das *Zusammenspiel von Diagnose und Förderung* durch ein Konzept pädagogischen Handelns gesteuert. Faktisch findet eine systematische Kooperation der Lehrkräfte bei der Diagnose und der Erarbeitung individueller Förderkonzepte aber nur begrenzt statt (vgl. Hanke, Möwes-Butschko, Hein, Berntzen & Thielges, 2010).

Fachdidaktische Konzepte zur Individuellen Förderung im Sport

Konkrete fachdidaktische Konzepte zur individuellen Förderung im Sport sind bislang Mangelware. [...] Dabei ist der Fördergedanke mit der Idee der Entwicklungsförderung fachdidaktisch durchaus bekannt.

Die Lehrplangeneration 2000 formuliert die *Leitidee des Schulsports* explizit als Doppelauftrag. Im Kern folgt der Doppelauftrag einem zweifachen Verständnis von pädagogischem Handeln, das einerseits der gesellschaftlich-kulturellen Realität verpflichtet ist und auf die Strukturierung des Denkens, Fühlens und Handelns im Sinne von Erziehung abzielt. Bezogen auf den Sport verweist das auf die *Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur*, so wie sie in unseren westlichen Gesellschaften ausgeprägt ist. Andererseits orientiert sich pädagogisches Handeln an den subjektiven Möglichkeiten und Wünschen des Individuums und zielt auf die Selbstgestaltungsfähigkeit im Sinne von Bildung. Im Feld des Sports wird damit die *Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport* angesprochen (vgl. Beckers, 2001).

Die Idee des Doppelauftrags gibt auch Hinweise für eine fachdidaktische Konkretisierung der individuellen Förderung (vgl. Tab. 1). Die Förderabsicht kann sich danach zum einen auf die *individuelle Förderung von Bewegung, Spiel und Sport* beziehen. Im Vordergrund stehen dann motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen. Ist die Perspektive eher defizitorientiert, zielt die Intervention auf die Kompensation individueller Schwächen und Störungen. Konzepte des *Sportförderunterrichts* nehmen in der Regel Defizite als Ausgangspunkt ihrer Förderüberlegungen (z.B. Dordel, 2007). Ist die Perspektive dagegen kompetenzorientiert, geht es um die Entwicklung und den Ausbau individueller Stärken und Begabungen (z.B. Bohn, Brach, Krüger & Pfitzner, 2010).

	Individuelle Förderung von Bewegung, Spiel und Sport	Individuelle Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport
Individuelle Defizite als Ausgangspunkt	Sportförderunterricht	Lernförderung durch Bewegung, Spiel und Sport
Individuelle Kompetenzen als Ausgangspunkt	Talentförderprogramme	Psychomotorische Entwicklungsförderung

Tab. 1: Fachdidaktische Ansatzpunkte zur individuellen Förderung von und durch Bewegung, Spiel und Sport (aus Pfitzner & Neuber, 2012, S. 78).

Zum anderen kann sich die Förderabsicht auf die *individuelle Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport* konzentrieren. Dann stehen eher übergreifende Fähigkeiten, z.B. Grundfunktionen des Lernens, oder Persönlichkeitsmerkmale im Vordergrund. Auch hier kann der Zugang eher defizitorientiert bestimmt sein, z.B. bei Konzepten zur *Lernförderung durch Bewegung*. Ausgangspunkt der Intervention ist dabei in der Regel die Diagnose von Lernschwierigkeiten (vgl. Boriss, 2012). Kompetenzorientierte Ansätze, die eher individuelle Stärken entwickeln, bieten z.B. Konzepte der *Psychomotorik*, die von einer engen Verschränkung psychisch-emotionaler und physisch-motorischer Prozesse ausgehen und auf eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung von Kindern abzielen (vgl. Zimmer, 2010). Insgesamt ergibt sich damit eine idealtypische Matrix, die zwischen einer individuellen Förderung *von* und *durch* Bewegung, Spiel und Sport einerseits sowie einem eher defizit- oder eher kompetenzorientierten Zugang andererseits differenziert (vgl. Tab. 1). [...]

Offene und geschlossene Binnendifferenzierung zur Individualisierung des Unterrichts

[...] Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen bedeutet dies, dass es um eine individuell förderliche Profilierung von Unterricht innerhalb der Leitidee der „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ geht.

Binnendifferenzierung und Individualisierung

Binnendifferenzierung kann mit Heymann (2010, S. 7) „als ein Sammelbegriff für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse (allgemeiner: einer Lerngemeinschaft) getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler [...] besser gerecht zu werden als in einem überwiegend gleichschrittigen, tendenziell ‚uniformierenden‘ Unterricht“ definiert werden. [...]

Zur Systematisierung binnendifferenzierender Maßnahmen im Unterricht empfiehlt Heymann (2010, S. 8-9) eine Betrachtung auf einem Kontinuum zwischen „offenen“ und „geschlossenen Maßnahmen“ (vgl. Abb. 1).

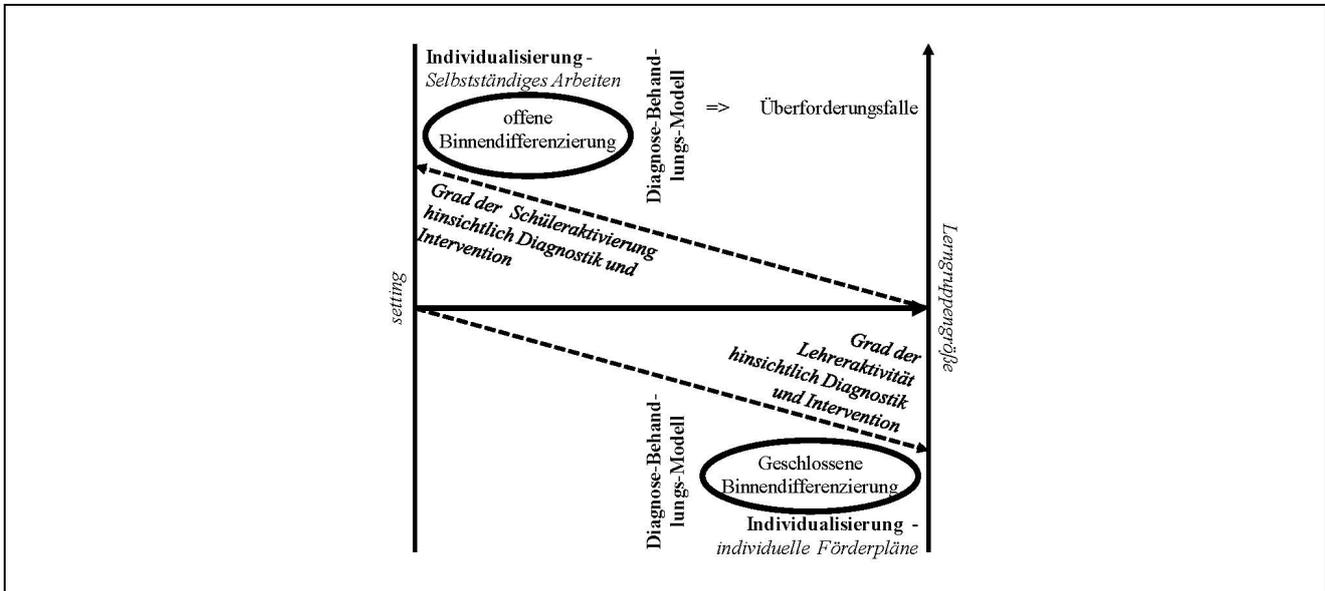


Abb. 1: Individualisierung des Unterrichts (mod. nach Heymann, 2010, S. 8-9).

Geschlossene binnendifferenzierende Maßnahmen sind solche, bei denen die Lehrkraft den betreffenden Schülern auf der Basis einer jeweils individuellen Diagnose den einzuschlagenden Lernweg zuweist. Damit wird eine hochgradige Individualisierung erreicht, die allerdings nur in spezifischen Settings, z.B. in der Mototherapie, als Handlungsprinzip einsetzbar ist. Die Lehreraktivität bezüglich Diagnostik ist dabei hoch und auch die Steuerung der Intervention liegt bei der Lehrkraft. Arbeitet das lernende Subjekt so in einer Eins-zu-Eins-Situation mit dem Lehrenden, greift nach Heymann das für die Diskussion um die individuelle Förderung bedeutsame „Behandlungs-Diagnose-Modell“. Heymann weist auf die „Überforderungsfälle“ hin, in die Lehrkräfte tappen, wenn sie entgegen der unterrichtlichen Rahmenbedingungen dem „Behandlungs-Diagnose-Modell“ folgen.

Diese „Falle ergibt sich u.a. aus einer verabsolutierten Übertragung des Diagnose-Behandlungs-Modells, das in medizinischen und therapeutischen Zusammenhängen sinnvoll ist, auf pädagogisches Handeln. [...] Doch das Diagnose-Behandlungs-Modell versagt (bzw. führt zur heillosen Überforderung der Lehrperson), wenn es als Standard-Modell für Binnendifferenzierung, d.h. für individuelle Förderung im Unterricht zugrunde gelegt wird“ (Heymann, 2010, S. 8).

Offene Binnendifferenzierung umgeht die Überforderungsfalle, indem Lehrkräfte ihren Schüler*innen Lernarrangements bereitstellen, sie bei ihren individuellen Lernwegen begleiten und unterstützen und ihnen Feedback geben bzw. ihnen beim Einholen von Rückmeldungen helfen. Die Aktivierung der Schüler*innen für eine solche selbstständige Arbeit ist dabei der Schlüssel zum unterrichtlichen Erfolg. Die Lernenden gilt es an den Prozessen von Diagnose und „Behandlung“ zunehmend selbstverantwortlich zu beteiligen. Dabei sind Schüler*innen in den selbstreflexiven Auseinandersetzungen mit ihren individuellen Lernausgangslagen, -absichten und -wegen zu unterstützen.

Individualisierter Unterricht erfordert nach diesem Verständnis Lernangebote, aus denen die Schüler*innen nach individuellen Präferenzen wählen, die Abfolge von Arbeitsschritten individuell festlegen und Prozesse des Neulernens, Übens und Wiederholens zunehmend eigenverantwortlich steuern. Eine solche Unterrichtsarbeit erfordert auch metakognitive Kompetenzen, d.h. Kenntnisse über Verfahren des eigenen Lernens und deren zielgerichteten Einsatz. Dies macht eine fachspezifische Methodenschulung notwendig, da hinlänglich belegt wurde, dass die Transferhoffnungen fachunspezifischen Methodenlernens nicht so weitreichend sind wie erhofft (Dühlmeier, 2009). [...]