

2 Individuelle Förderung

Mit zunehmender Popularität individueller Förderung wurde die Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Infolgedessen haben sich bereits verschiedene Facetten des Begriffsverständnisses herausgebildet. Koch-Priewe und Lütje-Klose (2011) greifen beispielsweise den *gerechtigkeitsorientierten Zugang*, der individueller Förderung einen normativen Charakter zugesteht, und den *rechtlichen Zugang*, der sich aus der gesetzlich vorgeschriebenen Pflicht zur individuellen Förderung im Schulgesetz ergibt, auf. Mit der *politischen Perspektive* gehen sie auf die Vermeidung sozialer Selektion und Chancenungleichheit ein. Die Auslegung aus *schulpädagogischer Perspektive* setzt in der Abkehr von der negativen Betrachtung von Heterogenität an. Ziel ist es, die gesamte Persönlichkeit der Schülerin bzw. des Schülers anzusprechen und – unter Beachtung vorliegender Stärken und Interessen – bei der Behebung von Schwächen zu unterstützen (Graumann, 2008). Das Verständnis von individueller Förderung mag vorwiegend mit der Förderung schulischer Lernvorgänge konnotiert sein; es gilt, das individuelle Lernpotenzial einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers auszuschöpfen und Lernangebote den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen anzupassen (MSW NRW, 2011a). Der in der pädagogischen Auslegung des Fördergedankens immanente Anspruch, die gesamte Persönlichkeit zu fördern, belegt gleichwohl eine weiterreichende Auffassung individueller Förderung. Deutlich wird dies auch im *anthropologischen Blick* auf das Thema – hier wird die Fokussierung von individuellen Lernvoraussetzungen und -Interessen auf weitere entwicklungsbezogene Voraussetzungen erweitert (Behrens, 2008, S. 51). Die *entwicklungspsychologische Herangehensweise* nimmt ebenfalls explizit die Gesamtentwicklung von Kindern und Jugendlichen in den Blick und trägt deren unterschiedlichen Entwicklungsgeschwindigkeiten Rechnung. Förderung wird „im Sinne eines intendierten Eingreifens in das Entwicklungsgeschehen“ (Mähler, 2008, S. 64) verstanden.

Dass individuelle Förderung nicht nur lernbezogene Bereiche einschließt, verdeutlicht auch das Begriffsverständnis Fischers (2008, S. 1):

„Individuelle Förderung bedeutet die Anpassung des Forder-Förder-Angebotes der vorschulischen und schulischen Umwelt an die kognitiven, sozial-emotionalen und psycho-motorischen Forder-Förder-Bedürfnisse des Kindes und Jugendlichen mit dem Ziel seiner optimalen Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung.“

Im Verständnis dieser Arbeit bezieht sich individuelle Förderung ebenfalls auf die Förderung der gesamten Entwicklung. (Individuelle) Lernförderung wird dabei als wichtiger Teil von individueller Förderung angesehen. Vor dem Hintergrund dieses Grundverständnisses wird die Frage nach Möglichkeiten einer individuellen Adaption des Unterrichtsangebots gemäß dem Lernstand der zu fördernden Schülerin bzw. des zu fördernden Schülers behandelt. Durch die damit eingenommene *didaktische Sicht* auf die Thematik (Arnold & Richert, 2008, S. 32) verkörpert individuelle Förderung im Rahmen der folgenden Ausführungen eine *didaktische Leitidee*.

Im Rahmen dieses Kapitels soll die Thematik ‚individuelle Förderung‘ näher beleuchtet werden. Zunächst werden mögliche Förderbereiche sowie Umsetzungsformen individueller Förderung angerissen (Kapitel 2.1) und aktuelle Förderforderungen sowie damit verbundene Schwierigkeiten behandelt (Kapitel 2.2). Daran anschließend soll auf die Rolle der Diagnostik eingegangen (Kapitel 2.3) und der thematische Bezug auf die in dieser Arbeit betrachtete Schulstufe (Sekundarstufe I) hergestellt werden (Kapitel 2.4). Am Ende (Kapitel 2.5) rückt mit der Übertragung der Idee der individuellen Förderung auf den sportpädagogischen Diskurs das wesentliche Zielfeld, das es in dieser Arbeit zu bereichern gilt, in den Mittelpunkt.

2.1 Ausgestaltung individueller Förderung

Es zeichnet sich ab, dass individuelle Förderung vielfältige Umsetzungsformen haben kann. Einerseits können Angebote, die vom regelunterrichtlichen Geschehen unabhängig sind, eingerichtet werden. Solche (außerunterrichtlichen) Zusatzangebote haben folglich Auswirkungen auf die Ebene der gesamten Schulstruktur, welche sich einer individuellen Förderkultur verschreiben kann. Andererseits können Angebote unterrichtsintern und fachspezifisch erfolgen – hierbei handelt es sich um individualisiertes Lernen im Regelunterricht. Fördermaßnahmen auf Unterrichtsebene leisten dabei auch bereits einen Beitrag zur schulorganisatorischen Ausrichtung im Sinne einer individuellen Förderung.

Unterschiedliche Methoden und Instrumente können für die Individualisierung unterrichtlicher Strukturen angewandt werden – dazu zählen z. B. Lernverträge, Lerntagebücher, individualisierte Lernaufgaben oder Portfolios, von denen im Unterricht Gebrauch gemacht werden kann. Die Durchführung von Förderunterricht, Enrichment oder Akzeleration sind Beispiele für gängige Fördermetho-

den, die außerunterrichtlich je nach Schulprofil Anwendung finden können. Weitreichende Ergänzungen auf beiden Seiten sind möglich, haben für diese Arbeit jedoch nicht die nötige Relevanz, um detailliert darauf einzugehen.²

Die Bereiche, in denen eine individuelle Förderung erfolgen soll, sind vielfältig. Arnold (2008) gibt darüber einen Überblick. Abgesehen von der schulfachlichen Förderung können fachunspezifische Bereiche – z. B. die Förderung der sprachlichen oder psychomotorischen Entwicklung – in den Blick genommen werden. Weitere Förderschwerpunkte können in sozialen, motivationalen oder lebenspraktischen Fähigkeiten liegen. Erste Hinweise gibt es auch schon zur Förderung basaler kognitiver Fähigkeiten – z. B. zur Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit (Sander, 2008), der Konzentration und Aufmerksamkeit (Linderkamp, 2008) oder zu einer allgemeinen kognitiven Förderung (Marx, Beuing & Keller, 2008). In diesem Zusammenhang werden auch Transfereffekte auf das schulische Lernen werden angesprochen. Es ist jedoch offensichtlich, dass sich schultaugliche Fördermaßnahmen für übergreifende kognitive Fähigkeiten, die die Lernfähigkeit beeinflussen, noch nicht nachhaltig etablieren konnten. Dies spiegelt sich in dem geringen Stellenwert, der die Förderempfehlungen für basalkognitive Fähigkeiten im bildungspolitischen Diskurs bisher einnimmt, wider.³

Neben der Einrichtung symptombezogener bzw. bereichsspezifischer Angebote kann individuelle Förderung auch gruppenspezifisch erfolgen. Analphabeten, geschlechtergetrennte Gruppen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, dissoziale oder hochbegabte Kinder und Jugendliche sind mögliche Zielgruppen, in denen eine gruppenspezifische Förderung stattfinden kann (Arnold, 2008).

2.2 Forderung nach Förderung und Hindernisse bei der Umsetzung

Lehrerinnen und Lehrern werden in Form von schulgesetzlichen Verordnungen explizit zur individuellen Förderung aufgefordert. Im Rahmen dieses Kapitels werden aktuelle Entwicklungen, die zu dieser Forderung führten, dargestellt (Kapitel 2.2.1). Darüber hinaus sollen Schwierigkeiten, die mit dieser Forderung verbunden sind, thematisiert (Kapitel 2.2.2) und schließlich bisherige Diskurse um Lösungsansätze wiedergegeben werden (Kapitel 2.2.3).

2 Einen Überblick über unterschiedliche Ansätze der individuellen Förderung bietet der Sammelband von Kunze und Solzbacher (2012).

3 Auf die Notwendigkeit von Förderung exekutiver Funktionen, welche eine grundlegende Bedeutung für die Lern- und Schulleistung haben (vgl. Kapitel 3.7), wird in den Empfehlungen der Bildungskonferenz zur individuellen Förderung (MSW NRW, 2011a) nicht eingegangen.

2.2.1 Die Forderung nach individueller Förderung

Es mag den Anschein haben, als sei das Thema der individuellen Förderung erst in den letzten Jahren Gegenstand in Bildungseinrichtungen geworden. Jedoch handelt es sich um ein bereits bekanntes Feld, das aufgrund aktueller Entwicklungen stärker als zuvor fokussiert wird (Kunze, 2012, S. 15). Ein Grund für die Aktualität der Thematik liegt in den durch die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien angeschürten Schulqualitätsdiskussionen. Dass der internationale Schulleistungsvergleich die Forderungen nach individueller Förderung bekräftigt, zeigt die Einschätzung,

„dass integrative Schulsysteme, in denen differenziert diagnostiziert und – darauf aufbauend – individuell gefördert und gefordert wird, unserem deutschen Schulsystem in vielen Beziehungen überlegen sind“ (Paradies, Greving & Linser, 2008, S. 9).

Im Rahmen dieses Diskurses nimmt die Frage nach dem ‚richtigen‘ Umgang mit Vielfalt und Heterogenität im Unterricht einen besonderen Stellenwert ein und rückt die Forderung nach individueller Förderung – als mögliche Antwort – in den Vordergrund. Dieser Zusammenhang soll weiter ausgeführt werden: Nach und nach wird anerkannt, dass der Versuch, durch Selektionsprozesse möglichst homogene Lerngruppen zu schaffen, häufig nicht mit dem gewünschten Lernerfolg verbunden ist und es die heterogenen Zusammensetzungen sind, die sich als vielversprechend erweisen. Es gilt, das Potenzial heterogener Lerngruppen zu nutzen, indem individuelle Leistungen eingebracht werden und die Lerngemeinschaft so von- und miteinander lernen kann (Bastian & Combe, 2012, S. 174). Differenzen zwischen Individuen verdienen Wertschätzung und bieten darüber hinaus vielfältige Chancen; besonders deutlich wird diese Einschätzung in Prenkels (2006) Pädagogik der Vielfalt.

Mit den geschilderten Forderungen wird das Schlagwort der *Inklusion* vordergründig. Inklusion verlangt „die individuelle Berücksichtigung aller Kinder und Jugendlichen“ (Walther, 2012, S. 42), das Darbieten gleicher Möglichkeiten bei unterschiedlichen Ausgangslagen. Insgesamt geht damit einher, dass die Schule sich an die Schülerinnen und Schüler und deren Fähigkeiten sowie Bedürfnissen anpasst – und nicht etwa umgekehrt, wie es im Rahmen von Homogenisierungsbestrebungen der Fall wäre.

Es ist festzuhalten, dass Inklusion und individuelle Förderung in einem engen Verhältnis zueinander stehen: Wenn ein adäquater Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft gefordert wird, präsentiert sich individuelle Förderung als möglicher Lösungsweg. Fromme und Veber (2013, S. 35) sprechen von individueller (Begabungs-)Förderung als „Schlüssel zu einer Inklusiven Bildung“. Das individuelle Anpassen des Unterrichts an den unterschiedlichen Voraussetzungen

der Schülerinnen und Schüler soll gewährleisten, dass trotz unterschiedlicher Voraussetzungen festgelegte Standards und Kompetenzen erreicht werden können und gleichzeitig die Individualität der Schülerinnen und Schüler anerkannt wird.

Die Notwendigkeit für bildungspolitische Reformen, die eine individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern auf Schulebene ermöglichen, wurde anerkannt – das kommt z. B. im Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland“ der Bundesregierung zum Ausdruck. Die Wichtigkeit individueller Förderung wird in einem von sechs Handlungsfeldern („Chancengerechtigkeit durch Bildung“) formuliert. Hier ist das Ziel festgesetzt,

„das derzeit selektive Bildungssystem umzugestalten und stattdessen die individuelle Förderung jeden einzelnen Kindes zum Herzstück einer neuen Bildungspolitik zu erklären“ (BMFSFJ, 2005, S. 11).

Die Forderung nach individueller Förderung hat bereits in zahlreichen schulpolitischen Verordnungen Einzug gehalten: In 13 deutschen Bundesländern wird in der Schulgesetzgebung explizit, in zwei weiteren implizit zur individuellen Förderung aufgefordert (Fischer et al., 2014, S. 39–41). So ist auch in Nordrhein-Westfalen die Pflicht zur individuellen Förderung bereits verankert – dadurch manifestiert sich ein Rechtspruch, den Schulen einzuhalten haben (Paradies et al., 2008, S. 9). Im nordrhein-westfälischen Schulgesetz heißt es:

„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, 2012b, §1, Absatz 1).

Im Rahmen schulischer Qualitätsanalysen gilt individuelle Förderung als Gütekriterium (Pfitzner & Neuber, 2012a, S. 2; Meyer, 2005 & Eckert, 2005). In der Bildungspolitik Nordrhein-Westfalens wird mit verhältnismäßig großem Engagement das Ziel, individuelle Förderung in den Schulalltag zu integrieren, verfolgt. Dass einer individualisierten Förderung hier im Vergleich zu anderen Bundesländern ein vergleichsweise großer Stellenwert eingeräumt wird, äußert auch in der landesweiten Initiative „Gütesiegel Individuelle Förderung“, das Schulen mit stringentem Förderkonzept verliehen werden kann (Wiebke, 2011, S. 15). Das nordrhein-westfälische Engagement im Bereich individuelle Förderung spiegelt sich auch im Jahr 2013 gegründeten Netzwerk „Zukunftsschulen NRW – Netzwerk Lernkultur Individuelle Förderung“. Im Rahmen dieses Zusammenschlusses von Schulen wird es angestrebt, Einzelinitiativen zum Zwecke der individu-

ellen Förderung weiter zu entwickeln und den vernetzten Schulen in ihren Bestrebungen hinsichtlich der individuellen Förderung Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten.

Insgesamt kann Folgendes festgehalten werden: Individuelle Förderung wird heute als relevantes Thema in bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskussionen angesehen. Gleichwohl konnte sich eine institutionelle Förderkultur bislang nicht etablieren – „Die Bedeutung von individueller Förderung ist zwar erkannt, die tatsächliche Umsetzung schreitet jedoch nur langsam voran“ (Bertelsmann Stiftung, 2009, S. 8).

2.2.2 *Individuelle Förderung als Handlungsdilemma*

Die Aufforderung zur individuellen Förderung wird oft als widersprüchlich empfunden. Offensichtlich ist, dass individuelle Förderung in der Praxis in vielfacher Hinsicht konfliktbehaftet ist. Helsper (2004) und – anknüpfend daran – Neuber (2012), sprechen über die ‚Antinomien des Lehrerhandelns in der Moderne‘ und leisten so einen Beitrag zur Ergründung der Umsetzungsschwierigkeiten individueller Förderung: In seinen Ausführungen bezieht sich Helsper (2004) auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften. Da pädagogisches Handeln auf die Förderung von Individuen zielt (Neuber, 2009, S. 15), sind seine Überlegungen auch im Kontext dieser Arbeit relevant. Pädagogisches Handeln bzw. Förderung findet demnach immer unter ambivalenten Bedingungen statt. Mit der Nennung verschiedener Spannungsfelder werden Bereiche definiert, die für Lehrkräfte häufig mit einem Handlungsdilemma verbunden sind.

Ein Spannungsfeld betrifft das Verhältnis von *kultureller Differenz und Einheit*. Es entsteht im Rahmen der kulturellen Pluralisierung und stellt Lehrkräfte vor die Aufgabe, die Vermittlung übergreifender kultureller Ideen und die Anknüpfung an die vielfältigen Lebensformen zu verbinden. Im Spannungsfeld von *Nähe und Distanz* gilt es, ein Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, das sich durch ein adäquates Ausmaß an emotionalem Engagement bei beibehaltender professioneller Distanz auszeichnet. Die Herausforderung von *Interaktion und Organisation* besteht darin, bei anhaltender Beachtung formaler Strukturen, die Lehrer-Schüler-Interaktion spontan und flexibel zu gestalten. In diesem Zusammenhang sei auch die Schwierigkeit genannt, die durch den Gegensatz von individueller Förderung (als flexible auf den Schüler oder die Schülerin zugeschnittene Maßnahme) und standardisierter, leistungsbezogener Bewertung (im Sinne formal geforderter Selektion) entsteht (Kunze, 2004, S. 435). Kunzes (2012) Erhebungen nach empfinden Lehrkräfte die Vereinbarkeit dieser gegenläufigen Aufgaben als besonders belastend.

Neuber (2012) benennt weitere Gegensätze in der Förderpraxis. In Bezug auf das Spannungsfeld von *Lern- und Entwicklungsförderung* warnt er vor „einer Vereinseitigung des Bildungs- und Erziehungsauftrags“ in Form einer Beschränkung auf die Förderung individueller Lernprozesse (Neuber, 2012, S. 35).⁴ Der Gegensatz von *Defizit- und Kompetenzorientierung* stellt ein weiteres Entscheidungsfeld in der Förderpraxis dar (Neuber, 2012, S. 35); die Frage, ob individuelle Förderung an den Schwächen oder Stärken eines Individuums ansetzen sollte, wird kontrovers diskutiert. Die Vorstellung, dass individuelle Förderung als Grundprinzip aufgefasst und somit sowohl starken als auch schwachen Schülerinnen und Schülern zuteilwerden sollte, lässt sich in Bohns (2010, S. 296) Kontinuum „zwischen einer stärkenorientierten Begabungsförderung einerseits und der an Defiziten orientierten Aufarbeitung von Lernrückständen andererseits“ wiederfinden.

In der Praxis unterliegt individuelle Förderung allerdings meist einem defizitorientierten Ansatz – dies ermittelt Wiebke (2011), die der Frage nachgeht, wie Schulen, denen das „Gütesiegel Individuelle Förderung“ verliehen wurde, den Fördergedanken in die Praxis umsetzen. Dass die Schulrealität der Forderung, auch starke Schülerinnen und Schüler entsprechend zu fördern, bei weitem nicht gerecht wird, zeigen ferner die Studien Solzbachers (2012, S. 29): Es sind immer noch vor allem die Defizite der Schülerschaft, an denen sich Lehrerinnen und Lehrer orientieren, und weniger Neigungen bzw. Stärken. Bezüglich der eingesetzten Verfahren, die der individuellen Förderung dienlich sein sollen, stellt Solzbacher (2012, S. 31) fest, dass Förderunterricht das am häufigsten eingesetzte Instrument ist.

Das Spannungsfeld von *Autonomie und Zwang* (Helsper, 2004, S. 19–20) manifestiert sich in der Frage, wie dem Individuum eigenverantwortliches Handeln abverlangt werden kann, ohne dass Vorgaben und Regeln vernachlässigt werden. Neuber (2012, S. 35–36) spricht in diesem Zusammenhang von Selbst- bzw. Fremdbestimmung. Das Verhältnis von Eigenverantwortung und Vorgabe hat erhebliche Auswirkungen auf das Lehrerhandeln, da die Lehrkraft bei zunehmender Autonomie der Lernenden mehr und mehr eine Beraterrolle einnimmt. Als weiteres Spannungsfeld kann die Antinomie von *Fallverstehen und Regelwissen* aufgeführt werden. Für Helsper (2004, S. 31) ist das der Kern des antinomischen Lehrerhandelns. Die Frage ist, in welchem Verhältnis die Lehrkraft den Einzelfall und die gesamte Lerngruppe in ihren Bedürfnissen fokussieren sollte, also ob er individuell oder kollektiv fördert (Neuber, 2012, S. 34–35). Auf die Anforderungen eines Einzelnen einzugehen und dabei die Anforderungen der restlichen Lerngruppe gleichermaßen zu beachten, stellt nach Bräü (2005, S. 141)

4 Auf den Terminus ‚Entwicklungsförderung‘ wird im Kapitel 2.5 in konkreter Bezugnahme auf den Sportunterricht näher eingegangen.

eine dem Anschein nach unvereinbare Anforderung dar: „Die individuelle Förderung eines Kindes und gleichzeitig die Orientierung an Gleichheitsgeboten sind im Kern unvereinbar“.

Allgemeingültige Lösungen dazu, wie im Rahmen der im Folgenden aufgeführten Spannungsfelder zu verfahren ist, oder Vorgaben, in welchem Verhältnis die Antinomien zueinander stehen sollten, kann es nicht geben. Im pädagogischen Handeln gilt es, den reflexiven Umgang mit diesen Spannungsfeldern zu bewahren (Neuber, 2009, S. 18). Für Bräu (2005, S. 141) präsentiert sich das Ausbalancieren vorherrschender Widersprüche in der schulischen Praxis als Kernpunkt pädagogischer Professionalität: „Die Suche nach einer Balance in der jeweils aktuellen Situation stellt einen wesentlichen Aspekt dar, was die Professionalität im Lehrerberuf ausmacht“.

Exkurs

Es soll nun eine genauere Betrachtung der *Spannungsfelder* „*Autonomie vs. Zwang*“ sowie „*Fallverstehen vs. Regelwissen*“ erfolgen, da darin hilfreiche Stellschrauben für die Ausgestaltung individueller Förderung gesehen werden.

Der Problematik hinsichtlich der Vereinbarkeit individueller und kollektiver Bedürfnisse wird mit unterschiedlichen Arten von Differenzierung entgegnet. Unterschieden werden kann zwischen äußerer und innerer Differenzierung (Binnendifferenzierung). Unter *äußerer Differenzierung* versteht man die Aufteilung von Schülerinnen und Schülern in verschiedene Lerngruppen. Eine typische Umsetzungsform äußerer Differenzierungsmaßnahmen ist das Angebot unterschiedlich profilierter Bildungswege in Form von Wahlmöglichkeiten von Kursen. Zunehmend finden jedoch binnendifferenzierende Maßnahmen, die den Schülerinnen und Schülern auf unterrichtlicher Ebene differenzierte Arbeitsformen zugestehen, Verwendung. Das Ziel von *Binnendifferenzierung* ist, den Lernenden geeignete Lernzugänge, welche individuell differenzieren können, zu bieten (Heymann, 2010, S. 8). Heymann (2010, S. 7) verdeutlicht, dass Binnendifferenzierung weder eine Unterrichtsmethode noch ein -konzept sei. Stattdessen erklärt er Binnendifferenzierung zu einem Unterrichtsprinzip, das sich unterschiedlicher Methoden oder Konzepte bedienen kann. So bedinge ein binnendifferenziertes Vorgehen auch nicht etwa die Einzelarbeit jeder einzelnen Schülerin/jedes einzelnen Schülers – auch Gruppenarbeitsphasen oder Ansätze des kooperativen Lernens ließen sich mit dem Prinzip vereinbaren. Das Prinzip der Binnendifferenzierung bietet Potenzial für das Anliegen einer individuellen Förderung; in einer besonders starken Ausprägung wird differenziertes Vorgehen

zu individualisiertem Vorgehen (Bohl, 2014, S. 41). Ein individualisierter Unterricht kennzeichnet sich neben differenzierten Arbeitsweisen durch die Orientierung an den Lernvoraussetzungen des Individuums und durch einen hohen Grad an Adaptivität (Wischer, 2014, S. 7). Im Sinne Heymanns (2010) schließt die Orientierung an individuellen Voraussetzungen jedoch nicht aus, dass eine Förderung auch im Rahmen von Lerngruppen möglich ist. Der Fokus auf Lerngruppen kann somit Ergebnis einer äußeren (Aufteilung in unterschiedliche Lerngruppen/Kurse) oder aber auch einer inneren Differenzierungsmaßnahme (Unterteilung in kleinere Lerngruppen innerhalb einer Lerngruppe/eines Kurses) sein. Die Konzentration auf Einzelfälle ist hingegen – zumindest im schulischen Kontext – für gewöhnlich Ergebnis einer Binnendifferenzierung.

Sowohl bei der Einzelfallförderung als auch der von Lerngruppen wirkt der Grad der Fremd- bzw. Selbstbestimmung („Autonomie vs. Zwang“) als weiteres Stellglied in der Konkretisierung der Unterrichtsgestaltung. Dieser kann durch mehr oder weniger eingrenzende Vorgaben seitens der Lehrkraft variiert werden. Die Gegenüberstellung von Fremd- und Selbstbestimmung manifestiert sich somit in Form eines Kontinuums mit einer durch die Lehrkraft stark geleiteten Vorgehensweise am unteren und einer sehr eigenverantwortlichen Arbeitsweise der Schülerin/des Schülers am oberen Ende. Konzentriert man sich auf das Prinzip der Binnendifferenzierung, spiegeln sich diese beiden Extrempunkte in unterschiedlich gearteten (inneren) Differenzierungsmaßnahmen wider: Man differenziert zwischen geschlossenen und offenen Maßnahmen innerer Differenzierung (vgl. Tabelle 1). Mit dem Zugeständnis Heymanns (2010, S. 8), dass auch Mischformen zwischen diesen „Idealtypen“ möglich sind, erkennt auch er ein Kontinuum zwischen den beiden Polen an. Die *geschlossene Binnendifferenzierung* kennzeichnet sich durch die von der Lehrkraft vorgenommene Zuweisung des Lernweges. Hingegen ist die Rolle der Lehrkraft bei der *offenen Binnendifferenzierung* eher unterstützender und weniger zuweisender Art. Diese Form verlangt den Lernenden eine aktive und selbstreflexive Arbeitsweise ab. In der Praxis bedeutet das, dass die Schülerinnen und Schüler einen individuellen Lernweg eigenständig finden sollen, wobei sie von der Lehrkraft in Form von gemeinsam vereinbarten Regeln, Arbeitsaufträgen oder Aufgabestellungen Unterstützung erfahren. Für Heymann (2010, S. 9) ist diese offene Form von Binnendifferenzierung anspruchsvoller als die geschlossene, da sie eine langfristige Lern- und Unterrichtskultur, in denen sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer das veränderte Rollenverständnis einüben, voraussetze. Gleichzeitig stellt er die offene Binnendifferenzierung

als eine Möglichkeit dar, der Überforderungsfalle, in die Lehrkräfte bei Individualisierungsbestrebungen leicht geraten, zu entgehen.

Tabelle 1: Praktisch-methodische Ansatzpunkte zur individuellen Förderung (in Anlehnung an Pfitzner & Neuber, 2012b, S. 78).

	Einzelfallbezug	Lerngruppenbezug
Fremdbestimmung (geschlossene Differenzierung)	Schülerin/Schüler erhält individuelle Vorgaben von der Lehrkraft	Schülergruppe erhält Vorgaben von der Lehrkraft
Selbstbestimmung (offene Differenzierung)	Schülerin/Schüler arbeitet selbstständig	Schülergruppe arbeitet selbstständig

2.2.3 Umsetzungsschwierigkeiten und Lösungsansätze

Es stellt sich die Frage, in welchen Bereichen konkrete Umsetzungsschwierigkeiten individueller Förderung liegen. Doch ist die Forschungslage zur Wirksamkeit individueller Fördermaßnahmen lückenhaft. Zwar können einige Schulen, die im Thema individueller Förderung ambitioniert sind, teilweise positive Auswirkungen angewandter Methoden aufzeigen, empirische Belege sind jedoch noch nicht verfügbar (Kunze, 2012, S. 21–22). Dass es derzeit noch an empirischen Erkenntnissen fehlt, bringt auch Arnold (2008, S. 11) zum Ausdruck, der das „häufiger werdende konzeptionsarme und empiriefreie Anpreisen“ individueller Förderung als „bildungspolitische Effekthascherei, Marktpolitik von Unternehmen und Diffamierung der unterrichtenden Lehrer“ bezeichnet. Unter diesen Umständen erweist sich eine nachhaltige Etablierung von Förderkonzeptionen als schwierig.

Häufig werden zwar die Lehrkräfte bzw. deren Professionalität für das Gelingen bzw. Nichtgelingen von individueller Förderung verantwortlich gemacht. Solzbacher (2012, S. 38) geht auf Vorwürfe, die sich an Lehrerinnen und Lehrern richten, ein: Genannt werden in diesem Zusammenhang fehlendes Einfühlungsvermögen sowie ungenügende Fortbildungen. Generell zeigt sich eine deutliche Unsicherheit in der Verwendung von Fördermaßnahmen; dies erklärt auch die Feststellung, dass eine systematische Verankerung ebendieser bisher in den meisten Fällen ausbleibt (Solzbacher, 2012, S. 32). Mängel bestehen zudem in der Diagnosekompetenz der Lehrkräfte (Oelkers, 2006, S. 67) sowie in deren kollektionaler Kooperation (Solzbacher, 2012, S. 33). Allerdings sollte die erfolgreiche

Lernen und Bewegung im Kontext der individuellen
Förderung
Förderung exekutiver Funktionen in der Sekundarstufe I
Boriss, K.
2015, XVIII, 259 S., Softcover
ISBN: 978-3-658-11371-1