

Eckhard Klieme/Jasmin Warwas

Konzepte der Individuellen Förderung

Zusammenfassung: „Individuelle Förderung“ wird hier als erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen definiert. Der Begriff ist im vergangenen Jahrzehnt zu einem zentralen Topos des öffentlichen Bildungsdiskurses in Deutschland geworden, in der wissenschaftlichen Literatur jedoch vergleichsweise selten zu finden, weil er ein eigentlich selbstverständliches Merkmal pädagogischen Handelns beschreibt. Der Beitrag arbeitet den erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs zum Thema auf. Daran anknüpfend werden Varianten eines pädagogischen Verständnisses von individueller Förderung vorgestellt, die zumeist unter anderen Begriffen diskutiert werden, sowie empirische Befunde zur Wirksamkeit der Varianten angeführt. Abschließend werden die der individuellen Förderung zugrunde liegenden Wirkmechanismen beschrieben und Perspektiven für die pädagogische Praxis sowie die erziehungswissenschaftliche und psychologische Forschung zu individueller Förderung aufgezeigt.

1. Individuelle Förderung als selbstverständliches Merkmal pädagogischen Handelns

„Individuelle Förderung“ ist im vergangenen Jahrzehnt zu einem zentralen Topos des öffentlichen Bildungsdiskurses in Deutschland geworden. Sie ist in Parteiprogrammen und Schulgesetzen als Ziel verankert, wird auf Tagungen und in der Lehrerfortbildung propagiert sowie in unzähligen Broschüren und in Internetportalen dargestellt. Für diese Popularität des Konzepts lässt sich ein eindeutiger Anfangspunkt benennen: die Publikation der Abschlussempfehlungen des von Bund und Ländern getragenen „Forum Bildung“ unmittelbar nach den ersten PISA-Ergebnissen Anfang 2002. Das Forum Bildung stellte den Versuch dar, Bund und Länder in eine übergreifende bildungspolitische Strategie einzubinden. Erklärtermaßen wollte man auch Visionen für das Schulsystem entwickeln, die helfen sollten, jahrzehntelang festgefahrene Strukturdiskussionen zu überwinden. Hierbei steht „individuelle Förderung“, verstanden als „konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen“, im Zentrum (Forum Bildung, 2002, S. 23). Individuelle Förderung „entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ (S. 23). Den Empfehlungen zufolge ist sie durch „differenzierte Lernangebote, neue Formen des Lehrens und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden“ (S. 23) realisierbar, nicht zuletzt in der Ganztagschule: „Ganztagschulen bieten zumindest für jüngere Kinder bessere Bedingungen für eine individuelle Förderung“ (S. 23). Individuelle Förderung und Ganztagschulen erscheinen seitdem in der öffentlichen Diskussion nahezu unhinterfragt als Schlüssel zur Lösung bildungspolitischer und pädagogischer Probleme.

Individuelle Förderung wird paradoxerweise von einem Schulsystem erwartet, in dem Schüler¹ mit heterogenen Lernvoraussetzungen innerhalb von Klassen unterrichtet werden, deren Lehrkräfte in der Regel auf gruppenbezogene Ereignisse ausgerichtet sind (vgl. Bromme, 1992). Aus schulpädagogischer Sicht hält Schröder-Lenzen (2008) fest: „Lernen in institutionalisierten Kontexten ist eigentlich immer schon mit der Aufgabe konfrontiert gewesen, Unterricht für eine heterogene Gruppe zu organisieren“ (S. 107). Praktiker beklagen sich indes über die Diskrepanz zwischen politischen Ansprüchen und fehlenden Spezifikationen zur Umsetzung. Empirisch belegt wird diese Verunsicherung etwa von Solzbacher (2008) oder auch von Abs (2005, hier im Rahmen einer Evaluierung der zweiten Phase der Lehrerbildung in Hessen). Im Urteil der knapp 300 befragten Ausbilder an hessischen Studienseminaren wurden die Module „Diagnostik/Fördern“ und „Planung/Durchführung des Unterrichts“ gleichermaßen als „sehr wichtig“ eingestuft. In der Selbsteinschätzung der Referendare aber wurde deutlich, dass diese sich im Bereich Unterrichtsplanung/-durchführung als recht kompetent erleben, während sie ihre Kompetenz im Bereich Diagnostik/Fördern als unzureichend einschätzen.

In der Pädagogik hat das Konzept durchaus eine längere Geschichte. Generell ist „Förderung“ ein zentraler Topos der Sonderpädagogik (dazu z.B. Ricken, 2008), aber auch der Integrationspädagogik sowie der Pädagogiken der Gesamtschule, der Grundschule und der Berufsschule. Speziell die „individuelle Förderung“ wird mindestens seit den 1970er-Reformjahren als Ziel und/oder als Weg der Erziehung und Bildung reklamiert, etwa im Streit um integrative Schulformen, wie die bereits 1959 vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgeschlagene Förderstufe, und, ganz anders, im „Bundesgesetz zur individuellen Förderung in der Ausbildung (BAföG)“. Im Jahr 1983 veröffentlichte der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband das Handbuch „Die individuelle Förderung des Schülers“ und parallel dazu in der DDR die Humboldt-Universität zu Berlin die Monographie „Individuelle Förderung aller Schüler“. Die Zahl der einschlägigen Publikationen blieb aber längere Zeit sehr niedrig und ist erst nach 2002 – also parallel zur politischen Debatte – wieder angestiegen. Für das Jahr 2009 finden sich in der zentralen deutschen erziehungswissenschaftlichen Literaturdatenbank, dem Fachinformationssystem Bildung, 68 Einträge, die sowohl „individuell“ und auch „Förderung“ als Schlagwort, im Abstract oder im Titel enthalten. Für „Bildungsstandards“, den umstrittenen Modebegriff des vergangenen Jahrzehnts, finden sich 271 Nennungen, für „Schulentwicklung“, eine Leitidee der 1990er-Jahre, immerhin noch 604. Der allgemeinere Begriff „Förderung“ spielt sogar in 1070 Publikationen eine Rolle, also in nahezu fünf Prozent der erfassten pädagogischen Literatur. Das generelle Thema „Förderung“ stellt inzwischen über die Sonderpädagogik hinaus einen Kern pädagogischer Debatten dar, nicht aber der spezielle Terminus technicus „individuelle Förderung“. Dieser taucht am ehesten noch in der unterrichtsmethodischen Literatur auf wie etwa bei Meyer (2004).

1 Im Text werden bevorzugt geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet. Um die Lesbarkeit zu verbessern, verwenden wir an einigen Stellen Begriffe wie Schüler oder Experten als generisches Maskulinum für beide Geschlechter.

Aktuell beschäftigen sich in Deutschland mehrere Forschungszentren mit individueller (Lern-)Förderung, u.a. das „Center for Research on Individual Development and Adaptive Education for Children at Risk (IDeA)“ in Frankfurt am Main, das Projekt „Individuelle Lernförderung“ (ILF) an der Universität Hildesheim und das nordrhein-westfälische Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung (LIF) in Münster, dessen Wurzeln in der Begabtenförderung liegen. In den Publikationen dieser Zentren (z.B. Arnold, Graumann & Rakhkochkine, 2008; Hasselhorn, 2010) kommt jedoch der bildungspolitisch so hoch gehandelte Terminus „individuelle Förderung“ kaum vor. Eine Ausnahme machen mehrere Bände der in Münster herausgegebenen Schriftenreihe des mit dem LIF verbundenen Internationalen Centrums für Begabungsforschung, die den Terminus „individuelle Förderung“ im Titel führen (z.B. Fischer, Mönks & Westphals, 2008).

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. Erziehung selbst „meint im Allgemeinen (entwicklungs-)fördernde Akte“ (Müller-Kipp & Oelkers, 2007, S. 205). In der analytischen Erziehungsphilosophie gilt Erziehung generell „vom Pädagogen aus als Versuchshandeln mit Förderabsicht“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 549). Andere Traditionen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft würden den Begriff „Versuchshandeln“ vermeiden, aber dennoch darin übereinstimmen, dass Erziehung danach strebt, die Edukanden im Blick auf Erziehungsziele „voranzubringen“, und zwar in einer gegenüber ungesteuerter Entwicklung fokussierten und beschleunigten Weise, dass also Erziehung im weitesten Sinne immer „Förderung“ ist.

Ebenfalls ein Grundprinzip der Erziehungstheorie ist seit Herbart, dass Erziehung bzw. Förderung auf die „Individualität des Zöglings“ als „Inzidenzpunkt der Erziehung“ bezogen sein muss (hier zit. nach Oelkers, 2004, S. 337) – ein Prinzip, das im 20. Jahrhundert u.a. in der Reformpädagogik „in nie zuvor gekannter Weise gesteigert“ wurde (vgl. Meyer-Drawe, 2004, S. 478). Versteht man Bildung als einen Vorgang, in dem Menschen ihre Persönlichkeit entfalten und eine eigene Identität ausbilden sowie sich zugleich kulturelle Normen, Kompetenzen und Wissensinhalte aneignen, so lässt sich Bildung nur als „individueller“ Prozess und Erziehung nur als „individuelle Förderung“ denken. Dementsprechend versteht Müller (2008) individuelle Förderung als weitgehend deckungsgleich mit dem Begriff Individualpädagogik, nämlich „als die Vermittlung von ‚speziellen‘ (gesellschaftlich erforderten) und ‚allgemeinen‘ (Vernunft bestimmten) Erziehungszielen mit den ‚Eigenheiten individueller‘ Menschen“ (S. 85).

Allenfalls bestimmte Konnotationen des Begriffs könnten Stoff für Debatten liefern. Grundsätzlich verbindet sich nämlich mit der Idee der Förderung eine gegenüber pädagogischen Bildungskonzepten eingeschränkte, auf kognitive Kompetenzen fokussierte Perspektive, etwa wenn im Lexikon Pädagogik definiert wird, Förderung sei ein „Sammelbegriff für [...] Maßnahmen zur Ausbildung und Verbesserung ausgewählter Fähigkeiten“ (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 251). Zu erwarten wäre demnach, dass die Erziehungswissenschaft den Begriff „individuelle Förderung“ mit Blick auf die

„Finalisierung“ von Bildungsprozessen kritisch diskutiert. Anzeichen einer solchen Diskussion lassen sich jedoch – anders als bei Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – nicht erkennen. Möglicherweise spielt hier eine zweite, wertende Konnotation eine Rolle: Individuelle Förderung ist, eindeutiger noch als der Erziehungsbegriff als solcher (Müller-Kipp & Oelkers, 2007, S. 205), positiv kodiert. Will man jedes Individuum entsprechend seinen persönlichen Bedürfnissen voranbringen, dann kann die moralische, theoretische oder auch pragmatische Rechtfertigung kaum noch bezweifelt werden. Genau dies tut jedoch – mit durchaus kritischer Absicht – die empirische pädagogische Forschung.

Zusammenfassend soll hier „individuelle Förderung“ als erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen definiert werden. Im Folgenden werden Varianten individueller Förderung, die häufig unter anderen Begriffen diskutiert werden, aus der Perspektive der pädagogischen Praxis vor allem an allgemeinbildenden Schulen angeführt sowie Forschungsbefunde zur Effektivität der Fördermaßnahmen in den unterschiedlichen Varianten dargestellt.

2. Varianten eines pädagogischen Verständnisses von individueller Förderung

2.1. Erste Variante: Kompensatorische Trainings- und Zusatzangebote

Einem klassischen klinischen, medizinisch-psychologischen Modell folgend setzt individuelle Förderung an einer ausführlichen Differenzialdiagnostik an, auf deren Basis spezifische Trainingsmaßnahmen indiziert werden. Dazu stehen Pädagogen und Psychologen eine ganze Reihe erprobter Trainings zur Verfügung, angefangen von Trainings sich früh entwickelnder Grundfähigkeiten der Motorik, der Kognition und der sprachlichen Fähigkeiten bis hin zu Trainings schulfachlicher und sozialer Fähigkeiten sowie Trainings der Motivation und der Selbstwahrnehmung (s. auch Arnold et al., 2008; Langfeld & Büttner, 2008). Das Leitprinzip ist die Bereitstellung kompensatorischer Zusatzangebote, die einzeln oder in kleinen Gruppen durchgeführt werden. Zur Wirksamkeit spezifischer Trainings- und Zusatzangebote liegen Befunde aus Metaanalysen vor. So belegte Grünke (2006), dass sich Strategieinstruktion und direkte Instruktion als wirksam zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten erweisen. Für ein vertieftes Leseverständnis und die Verbesserung komplexer mathematischer Fähigkeiten sind zusätzlich auch kooperative Lernformen und Problemlösetrainings effektiv. Für lernschwache, aber durchschnittlich begabte Schüler erwies sich ein Training von Lernstrategien als besonders wirksam (Lauth, Husein & Spieß, 2006). Insgesamt lässt sich schlussfolgern, dass sich schulfachliche Fähigkeiten durch Trainings dann verbessern lassen, wenn die Maßnahmen von der Lehrkraft strategisch ausgerichtet, feedbackgebend, gut strukturiert und übungsbetont durchgeführt werden (vgl. auch Kroesbergen & van Luit, 2003).

Kaum evaluiert ist das weit verbreitete Zusatzangebot „Nachhilfe“ – jeder dritte Schüler hat Erfahrungen mit Nachhilfe (Haag, 2006). In einem kontrollierten Design konnte Haag (2001) Verbesserungen in den Schulleistungen und in der Motivation der Schüler nachweisen. Insgesamt ist die Forschungslage zur Wirksamkeit von Nachhilfe jedoch noch unbefriedigend (vgl. Dohmen, Erbes, Fuchs & Günzel, 2008).

Als oftmals genannte Motive für die Inanspruchnahme von Trainings- und Zusatzangeboten lassen sich die Verbesserung der schulischen Leistungen sowie ein Ausgleich definierter Defizite, die mit schulischen Leistungen verzahnt sind, anführen. Dementsprechend sind Trainings- und Zusatzangebote nicht auf den außerschulischen Bereich beschränkt, vielmehr sind auch in Schule und Unterricht zahlreiche Förderstrukturen etabliert worden, wie etwa der in Stundentafeln verankerte Förderunterricht (zur kritischen Auseinandersetzung dazu vgl. Arnold & Richert, 2008).

2.2. Zweite Variante: Vielfältige Lernwege durch offenen Unterricht

In der schulischen Alltagspraxis scheint vor allem ein reformpädagogisch fundiertes Verständnis von „individueller Förderung“ etabliert zu sein. Hier wird im Wesentlichen darauf gesetzt, dass Schulen den Lernenden eine Vielfalt von Lernangeboten, Lernwegen und Methoden anbieten und die Selbsttätigkeit der Lernenden als zentrales Prinzip realisieren, beispielsweise durch Freiarbeit, Projektarbeit, Lernen nach Jahres- und Wochenplan sowie Stationenlernen. Solche methodisch-didaktischen Gestaltungselemente, wie sie im Konzept des Offenen Unterrichts (z.B. Brügelmann, 1998) vorgesehen sind, können insofern als adaptiv angesehen werden, als Auswahl, zeitliche Anordnung und Dauer der Lerntätigkeiten durch die Lernenden selbst – ergänzt durch enge Beratung und Unterstützung durch Lehrkräfte – gesteuert werden.

Aus einer kritischen Perspektive muss jedoch festgestellt werden, dass der Grad der Offenheit des Unterrichts häufig überschätzt wird (Brügelmann, 2000; Hanke, 2001). Zudem muss hinterfragt werden, ob solche vielfältigen, offenen Lernangebote tatsächlich für eine bessere Passung zwischen Lernvoraussetzungen und realisierten Lernwegen führen. Graumann (2008) hält fest, dass eine „Öffnung von Unterricht individuelle Förderung nicht zwangsläufig einschließt“ (S. 21). Die empirische Forschung dazu hat gezeigt, dass offener Unterricht insbesondere das Selbstbestimmungserleben von Schülern fördert (Hartinger, 2005), aber nicht notwendigerweise das fachliche Verständnis (vgl. die Metaanalysen von Bennett, 1976; Giaconia & Hedges, 1982; Peterson, 1980). Vielmehr zeigt sich, dass offener Unterricht insbesondere dann lernförderlich ist, wenn die Lehrkraft den Unterrichtsgegenstand so strukturiert, dass Schüler neue Inhalte mit bestehendem Wissen verknüpfen und ihre Konzepte erweitern und umstrukturieren können, dass es also letztlich auf die Mikrostrukturen der Lernangebote ankommt (vgl. Hardy, Jonen, Möller & Stern, 2006; Lipowsky, 2002).

2.3. Dritte Variante: Binnendifferenzierung durch adaptiven Unterricht

Im anglo-amerikanischen Raum wurde in den 1980er-Jahren der Begriff des „adaptive teaching“ eingeführt. Glaser (1972) begreift adaptiven Unterricht als ein Zurverfügungstellen verschiedener Instruktionen und Lerngelegenheiten (S. 6), aus denen die Lehrkraft die für die Schüler angemessene Variante auswählt. Anders als beim offenen Unterricht ist eine sehr gezielte Steuerung durch die Lehrkraft vorgesehen. Corno und Snow (1986) definierten „adaptive teaching“ als „teaching that arranges environmental conditions to fit learners' individual differences“ (S. 621). Es geht also um eine Passung zwischen Lernumgebung und diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schüler. Sofern dies auf Klassenebene geschieht, nämlich durch eine Anpassung des Curriculums (im umfassenden Sinne: Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Materialien, Sozialform und Lernzeit) an die Voraussetzungen der Schüler, sprechen die Autoren von „Makro-Adaptation“. Sofern die Abstimmung auf der Prozessebene im Verlauf der Lehrer-Schüler-Interaktion hergestellt wird, beispielsweise durch individuell abgestimmte Rückmeldungen und Fragen, handelte es sich um „Mikro-Adaptation“.

Die Wirkungen adaptiven Unterrichtens im Kontext heterogener Gruppen ist insbesondere im Hinblick auf die kognitive Leistungsfähigkeit der Schüler untersucht worden. In Metaanalysen wurden Varianten der Fähigkeitsgruppierung von Schülern und der Unterricht ohne Binnendifferenzierungselementen miteinander verglichen (z.B. Kulik, 1992; C.-L. Kulik & J. A. Kulik, 1987; Lou et al., 1996; Slavin, 1987). Aus diesen Metaanalysen lässt sich anführen, dass Schüler mit niedrigen Leistungen in leistungsheterogenen Gruppen, Schüler mit mittleren Leistungen dagegen in leistungshomogenen Gruppen und leistungsstarke Schüler schließlich sowohl in leistungshomogenen als auch leistungsheterogenen Gruppen die vergleichsweise besten Lernergebnisse aufweisen. Auch für die Leistungsmotivation zeigten Saleh, Lazonder und de Jong (2005), dass sich diese bei schwachen Schülern insbesondere in leistungsheterogenen Gruppen positiv veränderte. Eng verbunden mit der fähigkeitsbezogenen Binnendifferenzierung ist eine Differenzierung nach Aufgabenmaterial. Diese vergleichsweise häufige Realisierungsform in deutschen Schulklassen besteht, wie etwa Helmke (2009) oder auch Warwas, Hertel und Labuhn (in diesem Heft) berichten, in der Individualisierung von Aufgabenstellungen, ganz praktisch in der Nutzung unterschiedlicher Arbeitsblätter oder Aufgabenstellungen für unterschiedliche Schüler. Hattie (2009) führt jedoch dazu an, dass die klassische individualisierte Instruktion, vor allem das programmierte Lernen und die Zuweisung individueller Arbeitsblätter, nur geringe Effektstärken aufweisen.

Die Spezifikation und empirische Prüfung des Konzepts des adaptiven Unterrichts erfolgte im Wesentlichen über das Paradigma der „Aptitude-Treatment-Interaction“ (ATI) (vgl. Cronbach & Snow, 1977; Snow, 1989), wonach die Wirksamkeit bestimmter instruktionaler Maßnahmen (treatment) in Abhängigkeit von Merkmalen der Lernenden (aptitude) untersucht wurde. Die Befundlage dazu ist jedoch oft uneinheitlich, und im Ergebnis lassen sich nur wenige Botschaften für die pädagogische Praxis anführen. So profitieren Schüler mit ungünstiger Lernausgangslage (z.B. geringes Vorwissen, hohe Ängstlichkeit) eher von strukturiertem und lehrerzentriertem Unterricht, Schüler mit

günstigen Lernvoraussetzungen dagegen insbesondere dann, wenn Freiräume für die Gestaltung von Lernprozessen gegeben werden (z.B. Kleber, Fischer, Hildeschmidt & Lohrig, 1977). Als Kritik am ATI-Paradigma lassen sich insbesondere die zu ungenauen Definitionen von aptitudes und treatments anführen: So wurde Passung als eine unterschiedliche Zuweisung von Lehrmethoden zu relativ allgemeinen Fähigkeiten und Dispositionen der Schüler verstanden.

Bislang noch ungeklärt ist die Frage, in welchem Zusammenhang adaptiver Unterricht mit allgemeinen Merkmalen guten Unterrichts (Brophy, 2001) steht. Meyer (2004) nennt „individuelle Förderung“, Helmke (2009) „Passung“ als spezielles Qualitätsmerkmal. Klieme, Pauli und Reusser (2009) hingegen spezifizieren drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität zusammen: „classroom organization“/strukturierte Klassenführung, „emotional support“/unterstützendes Klassenklima und „instructional support“/kognitive Aktivierung (vgl. auch Kunter & Baumert, 2006; Pianta & Hamre, 2009). Der Zusammenhang dieser Basisdimensionen von Unterrichtsqualität mit Adaptivität und individueller Förderung ist empirisch noch zu prüfen.

3. Perspektiven der Grundlagenforschung: Voraussetzungen und Wirkmechanismen individueller Förderung

Viele der erwähnten Konzepte sind schulpädagogisch, allgemein- oder fachdidaktisch, teilweise vor dem Hintergrund reformpädagogischer Ideen ausgearbeitet und begründet. Häufig mangelt es aber an theoretischen Vorstellungen darüber, was den Kern dieser Konzeptionen ausmacht und warum und wie sie wirken. Dazu werden im Folgenden Voraussetzungen und Wirkmechanismen individueller Förderung vorgestellt.

3.1. Lernbegleitende Diagnostik und die Gestaltung von Schüler-Lehrer-Interaktionen durch Scaffolding

Die differenzierte Diagnostik von Lernausgangslagen sowie individuellen Stärken und Schwächen ist eine notwendige Voraussetzung für eine passgenaue Förderung. Damit ist zum einen die sogenannte Förderdiagnostik angesprochen, die neben Übergangs- und Laufbahnentscheidungen auf eine präzise Identifikation von Teilleistungs- und Entwicklungsstörungen oder psychologischen Bedingungsvariablen (z.B. Gedächtnisfunktionen) abzielt, die unmittelbar mit den entsprechenden Trainingsmaßnahmen beeinflusst werden sollen. Darüber hinaus geht es um eine den individuellen Lernprozess begleitende Diagnostik mit dem Ziel, fortwährend die Diskrepanz zwischen Lernstand und Lernziel zu bestimmen. Eine solche unterrichtsintegrierte Diagnostik wird als „formative assessment“ bezeichnet und ist seit einigen Jahren Gegenstand extensiver Forschungsbemühungen im anglo-amerikanischen Raum (im deutschsprachigen Raum ist dieses Thema bislang wenig thematisiert worden (vgl. aber Maier, 2010). Durch Formen der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung sollen die Lernenden in die Lage ver-

setzt werden, ihre Lernprozesse so weit wie möglich selbst zu gestalten (vgl. Black & William, 1998; Sadler, 1989). Nach Hattie und Timperley (2007) sollen in dieser Rückmeldung konkrete Aussagen darüber gemacht werden, wie einzelne Schüler dem Lernziel näherkommen können, indem Fehlkonzepte und Wissenslücken identifiziert werden und die Schüler Hilfen oder Strategien erhalten, die das Erreichen des Lernziels ermöglichen. Formatives Assessment kann zwischen einem regelmäßigen Einsatz von standardisierten „curriculum-embedded tests“ einerseits und einem diskursiven Unterrichtsgespräch, in dessen Verlauf die Lehrkraft spontan Verständnislücken feststellt und im Dialog mit den Schülern bearbeitet („on-the-fly assessment“), andererseits changieren (Heritage, 2007; Klieme et al., 2010; Shavelson et al., 2008).

Mit ihrem „on-the-fly assessment“ realisiert die Arbeitsgruppe um Shavelson im Prinzip das, was in der konstruktivistisch orientierten Lehr-Lern-Forschung als „Scaffolding“ bezeichnet wird. Das Konzept des Scaffolding weist dabei enge Überschneidungen mit dem fachdidaktischen Begriff der kognitiven Strukturierung auf (s. Hardy et al. in diesem Heft, auch Einsiedler & Hardy, 2010). Scaffolding geht zurück auf Wood, Bruner und Ross (1976), die dieses als eine adaptive Unterstützung beschreiben, mit der die Lernenden zu selbstständigem Problemlösen befähigt werden. Scaffolding beginnt idealtypisch damit, dass Lehrkräfte das Verständnis der einzelnen Schüler von einem bestimmten Sachverhalt durch gezieltes Nachfragen und spezifische Aufgabenstellungen diagnostizieren und ein gemeinsames Verständnis herstellen, so dass die Lehrkraft darauf abgestimmte Strukturierungen anbieten oder im Sinne eines kognitiven Modells weitere Lösungsschritte ausführen kann (dazu auch Puntambekar & Hübscher, 2005). Zur Strukturierung können die Lehrkräfte verschiedene Elemente einsetzen, etwa Impulse, Fragen und Gegenüberstellungen. Dabei ist ein schrittweiser Übergang vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen vorgesehen, indem die Strukturierungen langsam ausgeblendet werden, sobald die Schüler die entsprechenden Fähigkeiten erworben haben (sogenanntes „fading“ nach Collins, Brown & Newman, 1989). Forschungsergebnisse zeigen, dass Scaffolding sowohl das verständnisorientierte Lernen und das Kompetenzerleben der Schüler fördert (z.B. Blumberg, Möller & Hardy, 2004).

3.2. Selbstregulation als individuelle Voraussetzung und Ziel individueller Förderung

Selbstregulatorische Fähigkeiten der Schüler sind entscheidend für die Wirksamkeit individueller Förderung. Boekaerts (1999) postuliert drei aufeinander aufbauende Ebenen der Selbstregulation: Auf der kognitiven Ebene geht es um die Wahl unterschiedlicher Lernstrategien, auf der metakognitiven Ebene werden Strategien relevant, die den Einsatz kognitiver Strategien überwachen und regulieren, und auf der motivationalen Ebene werden die individuellen Bedürfnisse der Schüler mit in den Blick genommen.

Individuelle Förderung setzt im Optimalfall an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987) an und ermöglicht den Schülern, zunehmend die Fremdregulation durch Eltern oder Lehrkräfte durch Selbstregulation zu ersetzen und schrittweise Lern- und Verstehensprozesse selbstständig zu vollziehen. Selbstreguliertes Lernen kann so mit als ein wichtiges Ziel von individueller Förderung angesehen werden. Die individuelle Förderung entfaltet dabei ihre Wirkung auf die Lernprozesse der Schüler *mediert*, also indirekt vermittelt, über die selbstregulatorischen Fähigkeiten der Schüler. Zugleich ist davon auszugehen, dass individuelle Fördermaßnahmen von solchen Schülern besonders gut aufgenommen werden, die bereits über bestimmte selbstregulatorische Fähigkeiten verfügen. Selbstregulation kann in diesem Sinne als *Moderator* angesehen werden. Spontan fördern Lehrkräfte selbstreguliertes Lernen nur in vergleichsweise geringem Ausmaß (Hamman, Berthelot, Saia & Crowley, 2000) und in erster Linie implizit (Kistner et al., 2010).

3.3. Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung auf der Ebene der Lehrkräfte

Die für die individuelle Förderung und die Gestaltung adaptiver Lernumgebungen wichtigen Voraussetzungen auf der Ebene der Lehrkräfte haben Beck und Kollegen (2008) spezifiziert. Als zentrale Komponenten „adaptiver Lehrkompetenz“ gelten hierbei diagnostische Kompetenz, Sachkompetenz, didaktische Kompetenz und Klassenführungskompetenz (wobei letzteres schon von Weinert, Schrader und Helmke (1990) als Instruktionkompetenz und Klassenführungskompetenz benannt wurde). Beck und Kollegen weisen – in Übereinstimmung mit der Forschungsliteratur zu Lehrertrainings (z.B. Lipowsky, 2010) – nach, dass solche Komponenten der Lehrkompetenz in Trainings erworben werden können und sich dieses auch in verbesserten Lernleistungen der Schüler im Vergleich zur Kontrollgruppe niederschlägt (Rogalla & Vogt, 2008).

Zu fragen wäre, ob dieses Konzept erweitert werden müsste, etwa um die Beratungskompetenz (Hertel, 2009), die zur Abstimmung schulischer Fördermaßnahmen mit dem Elternhaus nötig ist. Ungeklärt ist beim jetzigen Forschungsstand auch, ob „adaptive Lehrkompetenz“ über die Sammlung einzelner Kompetenzdimensionen hinaus eine spezifische, gegenüber Lehrkompetenz im Allgemeinen abgrenzbare Bedeutung hat.

4. Perspektiven für die pädagogische Praxis und die erziehungswissenschaftliche Forschung

Wie die Forschung zu Lehrkompetenzen (Baumert & Kunter, 2006) und Befunde aus Lehrerbildung und pädagogischer Praxis (Abs, 2005; Solzbacher, 2008) zeigen, mangelt es hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung im Schulalltag nicht an Fortbildungsmotivation oder an der Einsicht in deren Wichtigkeit. Dabei gilt es sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die erziehungswissenschaftliche Forschung zu berücksichtigen, dass „individuelle Förderung“ kein neues Thema ist. Tatsächlich liegen, wie

hier gezeigt werden sollte, vielfältige Praxiserfahrungen und differenziertes Wirkungswissen vor, allerdings oft in anderer Terminologie. Der politisch vermittelte Eindruck, „individuelle Förderung“ sei etwas revolutionär Neues, erschwert möglicherweise den Rückgriff auf tatsächlich vorhandenes Wissen. Daher sollte die erziehungswissenschaftliche Forschung losgelöst von bildungspolitischen Diskussionen vorangetrieben werden, dazu auch Konzepte aus der pädagogisch-psychologischen Grundlagenforschung, wie lernförderliche Diagnostik, Scaffolding, adaptiven Unterricht und Selbstregulation, berücksichtigen und ihre Ergebnisse für die pädagogische Praxis sichtbar und nutzbar machen. Das Thema „individuelle Förderung“ verlangt somit eine intensive interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie eine breite Investition in Transfer, Fortbildung und Unterrichtsentwicklung.

Literatur

- Abs, H. J. (2005). LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5, 21-31.
- Arnold, K.-H., Graumann, O., & Rakhkockkine, A. (2008). *Handbuch Förderung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Arnold, K.-H., & Richert, P. (2008). Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkockkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 26-35). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 469-520.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bennett, N. (1976). *Teaching styles and pupil progress*. London: Open Books.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21, 5-31.
- Blumberg, E., Möller, K., & Hardy, I. (2004). Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in einem schülerorientierten naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht – Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von der Leistungsstärke? In W. Bos, E.-M. Lankes, N. Plaßmeier & K. Schwippert (Hrsg.), *Heterogenität – Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung* (S. 41-55). Münster: Waxmann Verlag.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber Verlag.
- Brophy, J. (2001). *Teaching*. Genf: International Bureau of Education.
- Brügelmann, H. (1998). Öffnung des Unterrichts: Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In H. Brügelmann, M. Fölling-Albers & S. Richter (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule* (S. 8-42). Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Brügelmann, H. (2000). Wie verbreitet ist offener Unterricht? In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung* (Bd. 3, S. 133-143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 605-629). New York: MacMillan.
- Cronbach, L., & Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K., & Günzel, J. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Einsiedler, W., & Hardy, I. (2010). Kognitive Strukturierung im Unterricht. Einführung und Begriffsklärungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 194-209.
- Fischer, C., Mönks, F. J., & Westphals, U. (2008). *Individuelle Förderung: Begabung entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte*. Berlin: lit Verlag.
- Forum Bildung (2002). *Empfehlung des Forum Bildung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Giaconia, R. M., & Hedges, L. V. (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research*, 52, 579-602.
- Glaser, R. (1972). Individuals and learning. The new aptitudes. *Educational Researcher*, 1, 5-13.
- Graumann, O. (2008). Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 16-25). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen – Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 239-254.
- Haag, L. (2001). Hält Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluierungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 38-44.
- Haag, L. (2006). Nachhilfeunterricht. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 523-530). Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J., & Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92, 342-48.
- Hanke, P. (2001). Offener Unterricht in der Grundschule – erforscht? Zum Stand der Forschung zu einem umstrittenen pädagogisch-didaktischen Ansatz. *Erziehung und Unterricht*, 151, 200-208.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller, K., & Stern, E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of "floating and sinking". *Journal of Educational Psychology*, 98, 307-326.
- Hartinger, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 397-414.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 168-177.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerproufessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89, 140-145.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern*. Münster: Waxmann Verlag.

- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5, 157-171.
- Kleber, E., Fischer, R., Hildes Schmidt, A., & Lohrig, K. (1977). *Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klieme, E., Bürgermeister, A., Harks, B., Blum, W., Leiss, D., & Rakoczy, K. (2010). Co²CA. Leistungsbeurteilung und Kompetenzmodellierung im Mathematikunterricht. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 64-74). 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137-160). Münster: Waxmann Verlag.
- Kroesbergen, E. H., & van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs – a meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 24, 97-114.
- Kulik, C.-L., & Kulik, J. A. (1987). Mastery testing and student learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Technology Systems*, 15, 325-345.
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives. Research-based decision making series*. University of Connecticut: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Kunter, M., & Baumert, J. (2006). Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9, 231-251.
- Langfeld, H. P., & Büttner, G. (2008). *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Lauth, G. W., Husein, S., & Spieß, R. (2006). Lehrkompetenztraining bei leistungsschwachen Schülern. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 229-238.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W. Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 126-159). Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann Verlag.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-458.
- Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 293-308.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer-Drawe, K. (2004). Individuum. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch Pädagogik* (S. 455-481). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Müller, B. (2008). Förderung aus der Perspektive der Sozialpädagogik. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 84-92). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Müller-Kipp, G., & Oelkers, J. (2007). Erziehung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik* (S. 204-211). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2004). Erziehung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 303-340). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Peterson, P. L. (1980). Open versus traditional classroom. *Evaluation in Education*, 4, 58-60.

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classrooms processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.
- Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40, 1-12.
- Ricken, G. (2008). Förderung aus sonderpädagogischer Sicht. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung* (S. 74-83). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Rogalla, M., & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: Eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 36, 17-36.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Saleh, M., Lazonder, A. W., & de Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33, 105-119.
- Schründer-Lenzen, A. (2008). Bedingungen guten Unterrichts für heterogene Lerngruppen – Befunde der empirischen Forschung. In H. Kiper, S. Miller, Ch. Palentien & C. Rohlf's (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen* (S. 107-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Tomita, M. K., & Yin, Y. (2008). On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning: A collaboration between curriculum and assessment developers. *Applied Measurement in Education*, 21, 295-314.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools. A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Snow, R. E. (1989). Aptitude-treatment interaction as a framework of research in individual differences in learning. In P. L. Ackerman, R. J. Sternberg & R. Glaser (Hrsg.), *Learning and Individual Differences* (S. 13-59). New York, NY: Freeman.
- Solzbacher, C. (2008). Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? *Pädagogik*, 60, 38-42.
- Tenorth, H. E., & Tippelt, R. (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wygotski, L. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften* (Bd. 2). Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1990). Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice. *School Psychology International*, 11, 163-180.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.

Abstract: "Individual fostering" is defined as educative action consistently taking into consideration individual preconditions of learning and education. In the past decade, the term has become a central topic in the public debate on education. In the scientific literature, however, it surfaces far less frequently because it describes a feature of pedagogical action which is more or less self-evident. The authors analyze the educational and political discourse on the topic, and subsequently outline different variants of a pedagogical concept of individual fostering, mostly discussed under different labels, as well as empirical findings regarding the efficiency of these variants. Finally, the mechanisms underlying effective individual fostering are described, and perspectives for the pedagogical practice and for educational and psychological research on individual support are outlined.

Anschrift des Autors/der Autorin

Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: klieme@dipf.de

Dr. Jasmin Warwas, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: warwas@dipf.de