

Karl-Heinz Arnold
Olga Graumann
Anatoli Rakhkochkine (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Handbuch Förderung

Beratung

Diagnostik

Förderplanung

Förderbereiche

Kompetenzentwicklung

BELTZ

Karl-Heinz Arnold / Olga Graumann / Anatoli Rakhkochkine

Handbuch Förderung

Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen
Förderung von Schülern

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Cornelia Matz

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Umschlaggestaltung: glas aG, Seeheim-Jugenheim

e-book

ISBN 978-3-407-29154-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
---------------	---

1. Theoretische Grundlagen der Förderung

Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	14
1.1 Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik (<i>Olga Graumann</i>)	16
1.2 Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik (<i>Karl-Heinz Arnold/Peggy Richert</i>)	26
1.3 Förderung von Kompetenz: Die Perspektive der Lehr-Lern-Forschung (<i>Hartmut Hopperdietzel/Karl-Heinz Arnold</i>)	36
1.4 Förderung: Die Perspektive der Anthropologie (<i>Ulrike Behrens</i>)	45
1.5 Förderung aus international vergleichender Perspektive (<i>Anatoli Rakhkochkine</i>)	54
1.6 Förderung und Entwicklung: Die Perspektive der Entwicklungs- psychologie (<i>Claudia Mähler</i>)	64
1.7 Förderung aus sonderpädagogischer Sicht (<i>Gabi Ricken</i>)	74
1.8 Förderung aus der Perspektive der Sozialpädagogik (<i>Burkhard Müller</i>) ...	84
1.9 Förderung und Behandlung: Die Perspektive der Klinischen Kinderpsychologie (<i>Franz Petermann/Nora Thiemann</i>)	93

2. Förderdiagnostik

Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	104
2.1 Konzeptuelle Grundlagen der Förderdiagnostik (<i>Karl Dieter Schuck</i>)	106
2.2 Testtheoretische Grundlagen der Förderdiagnostik (<i>Karl-Heinz Arnold/Johannes Hartig</i>)	116
2.3 Förderdiagnostische Erhebungsstrategien, Untersuchungsverfahren und Begutachtung (<i>Peter Jogschies</i>)	126

3. Förderplanung

Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	148
3.1 Förderplanung und Förderpläne (<i>Yvonne Dhaouadi</i>)	150
3.2 Kooperative Förderplanung und Kontrakte (<i>Rudolf Kretschmann</i>)	160
3.3 Dokumentation der individuellen Lernentwicklung (<i>Anatoli Rakhkockhine/Yvonne Dhaouadi</i>)	165
3.4 Evaluation der Förderung (<i>Matthias Grünke</i>)	170

4. Bereiche der Förderung

Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	176
4.1 Förderung der psychomotorischen Entwicklung (<i>Dietrich Eggert/Dennis Koller</i>)	178
4.2 Förderung basaler kognitiver Fähigkeiten	
Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	187
4.2.1 Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit (<i>Elisabeth Sander</i>)	188
4.2.2 Förderung der Aufmerksamkeit und Konzentration (<i>Friedrich Linderkamp</i>)	197
4.2.3 Allgemeine kognitive Förderung (<i>Edeltrud Marx/Raphaela Beuing/Karsten Keller</i>)	206
4.3 Förderung der sprachlichen Entwicklung	
Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	211
4.3.1 Förderung der primärsprachlichen Entwicklung (<i>Herbert Günther</i>)	212
4.3.2 Förderung des Zweitsprach- und des Fremdspracherwerbs (<i>Anatoli Rakhkockhine</i>)	222
4.4 Förderung sozialer Fähigkeiten	
Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	232
4.4.1 Förderung der sozialen Kompetenz (<i>Carola Lindner-Müller</i>)	233
4.4.2 Förderung der interkulturellen Kompetenz (<i>Angelika Speck-Hamdan</i>)	242
4.4.3 Förderung regelkonformen Unterrichtsverhaltens (<i>Barbara Jürgens</i>)	247

4.5	Förderung schulfachlicher Fähigkeiten	
	Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	256
4.5.1	Förderung bei unspezifischen Lernschwierigkeiten (<i>Matthias Grünke/Monika Sondermann</i>)	258
4.5.2	Förderung bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (<i>Gerheid Scheerer-Neumann</i>)	266
4.5.3	Förderung bei Rechenschwierigkeiten (<i>Petra Scherer</i>)	275
4.5.4	Förderung von Lernstrategiewissen und Lernstrategienutzung (<i>Christina Sackmann</i>)	283
4.6	Förderung von Motivation und Selbsterleben	
	Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	293
4.6.1	Förderung von Lernmotivation und Interesse (<i>Andreas Hartinger</i>)	294
4.6.2	Förderung von Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept (<i>Sabine Martschinke</i>)	303
4.7	Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten (<i>Vera Bernard-Opitz</i>)	313

5. Förderung für schulische Übergänge

	Vorbemerkung (<i>Olga Graumann</i>)	320
5.1	Förderung der Schulfähigkeit (<i>Gisela Kammermeyer</i>)	322
5.2	Förderung von Klassen-, Schulstufen- und Schulformübergängen (<i>Sabine Kirk</i>)	331
5.3	Förderung der Berufsausbildungsfähigkeit (<i>Margitta Rudolph</i>)	341

6. Gruppenspezifische Förderung

	Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	350
6.1	Förderung von jugendlichen Analphabeten (<i>Monika Tröster</i>)	352
6.2	Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund (<i>Angelika Speck-Hamdan</i>)	357
6.3	Förderung von dissozialen Schülern (<i>Georg Hoffmann</i>)	362
6.4	Förderung von hochbegabten Schülern (<i>Godehard Henze/Clemens Zumhasch</i>)	367
6.5	Förderung von Mädchen und Förderung von Jungen (<i>Hannelore Faulstich-Wieland/Jürgen Budde</i>)	377

7. Rahmenbedingungen für Förderung und Förderorte bzw. Förderinstitutionen

Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	388
7.1 Fördern in der Allgemeinen Schule (<i>Petra Hanke/Anna Katharina Hein</i>)	390
7.2 Förderung in Nachhilfeeinrichtungen oder durch Einzelpersonen (<i>Ludwig Haag</i>)	400
7.3 Sonderpädagogische Förderung in der Allgemeinen Schule (Integration) und in Sonderschulen (<i>Ines Boban/Andreas Hinz</i>)	410
7.4 Förderung im SGB VIII (<i>Hans Günther Homfeldt/Katrin Brandhorst</i>)	420
7.5 Rahmenbedingungen der gesundheitlichen Förderung (<i>Ulla Beushausen</i>)	425
7.6 Rahmenbedingungen der Beratung (<i>Norbert Grewe</i>)	430
7.7 Rahmenbedingungen psychotherapeutischer Förderung (<i>Johannes Klein-Heßling/Timo Harfst</i>)	434

8. Spezifische Problemlagen für Förderung

Vorbemerkung (<i>Olga Graumann</i>)	440
8.1 Krisen und Stress im Kindes- und Jugendalter im Kontext von Familie und schulischer Förderung (<i>Siegfried Mrochen/Olga Graumann</i>)	442
8.2 Problemlagen der Förderperson (<i>Olga Graumann</i>)	452
8.3 Probleme der Definition und Sicherung von Ressourcen sonder- pädagogischer Förderung (<i>Ulf Preuss-Lausitz</i>)	457

9. Ausbildung für Förderung

Vorbemerkung (<i>Karl-Heinz Arnold</i>)	464
9.1 Qualifizierung für individuelle Förderung im Rahmen der Lehrerbildung für die Allgemeine Schule (<i>Ariane Garlichs/Olga Graumann</i>)	466
9.2 Qualifizierung für sonderpädagogische Förderung (<i>Ulrich Heimlich</i>) ...	471
9.3 Qualifizierung für Beratung (<i>Norbert Grewe</i>)	476
Autorenverzeichnis	481
Sachregister	483

Vorwort

Individuelle Förderung von Schülern¹ ist in den letzten Jahren zu einem besonderen bildungspolitischen Thema in Deutschland geworden. Internationale Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und PIRLS/IGLU haben den Blick auf die deutsche Schulwirklichkeit mit Alternativen aus anderen Staaten konfrontiert, die konzeptionell keineswegs neu, bezüglich der Implementierung im Bildungssystem für Deutschland jedoch geradezu revolutionär sind. Viele Staaten praktizieren in nur sehr geringem Maße Klassenwiederholungen (z. B. nach Sitzenbleiben); für Schüler mit Lernschwierigkeiten scheinen in beträchtlichem Maße unterrichtsbegleitende Lerngelegenheiten nutzbar zu sein. Das gemeinsame Lernen wird in den meisten Staaten über mindestens sechs Schuljahre geführt. Offensichtlich scheinen hier kompensatorische Effekte zu bestehen, die bei früher Selektion nicht genutzt werden können.

Insbesondere für das deutsche Bildungssystem stellt sich damit die Frage, wie Förderung mit dem gemeinsamen Lernen in der Schule verknüpft werden kann. Die bildungspolitische wie die persönliche, auf das eigene pädagogische Berufshandeln bezogene Beantwortung dieser Frage ist auch an gesellschaftspolitische Wertsetzungen und berufsethische Entscheidungen gebunden. Es geht um mehr als die Einführung von Förderstrategien und die Erschließung von Förderressourcen: die Grundfrage der Wertschätzung von gemeinschaftlichem Lernen (Integration und Inklusion) und der Akzeptanz von Vielfalt (Heterogenität, Interkulturalität, »Diversity«) wird damit eindringlich gestellt.

Das Handbuch beleuchtet aus *wissenschaftlich interdisziplinärer Sicht* den Bereich der *individuellen Förderung* von Kindern und Jugendlichen. Aus dieser *wissenschaftlichen Sichtweise* werden ergänzende Einschätzungen zu und Hinweise auf *Praxiskonzepte(n)* der Förderung gegeben. Schwerpunkthaft richten sich die Kapitel des Handbuchs auf jene Förderungsbereiche bzw. -aufgaben, die mit *schulischen Bildungsaufgaben* verknüpft sind. Die Perspektive der *Sonderpädagogik* (z. B. Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) ist somit nicht der Schwerpunkt, obgleich häufiger Bezüge zur sonderpädagogischen Förderung hergestellt werden, denn in diesem Bereich findet sich eine differenzierte Förderperspektive (z. B. *individual education needs*) mit einer besonderen Tradition.

1 Das Handbuch nutzt aus Gründen der besseren Lesbarkeit Gruppenbezeichnungen, wie z. B. Schüler und Lehrer, und vermeidet damit Auflistungen fast identischer Substantive. Wenn geschlechtsspezifische Angaben gemacht werden, wird dies sprachlich angezeigt.

Das Handbuch bezieht sich auf den *Altersbereich der Förderung von Kindern und Jugendlichen*, d. h. auf die Förderung von Kindern *ab dem Vorschulalter (ca. 4. Lebensjahr) bis zur Adoleszenz (ca. 21. Lebensjahr)*. Die sogenannte Frühförderung (z. B. die Förderung von entwicklungsbeeinträchtigten Säuglingen und Kleinkindern) stellt ein weitgehend eigenständiges professionelles Feld dar und wird in Verweisen einbezogen. Eher randständig behandelte Bereiche sind die Förderung durch medizinische Rehabilitationsmaßnahmen bei Erkrankungen oder die berufliche Förderung im Erwachsenenalter.

Fachwissenschaftliche Bezüge ergeben sich insbesondere zu folgenden Gebieten: Schulpädagogik, Didaktik und Fachdidaktiken; Sonderpädagogik; Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Klinische Kinder- und Jugendpsychologie; Sozialpädagogik; Schul- bzw. Sozialrecht. Im ersten Hauptkapitel wird das Konzept der Förderung aus der Perspektive der beteiligten Disziplinen erörtert (*Kap. 1: Theoretische Grundlagen der Förderung*) und somit eine theorieorientierte Einordnung dieses – zunehmend inflationär gebrauchten – Begriffs vorgenommen.

Im zweiten und dritten Hauptkapitel werden die gemeinsamen diagnostischen und professionellen Grundlagen der Förderung herausgearbeitet: Förderung basiert auf diagnostischer Informationserhebung (*Kap. 2: Förderdiagnostik*) und wird professionell geplant und dokumentiert (*Kap. 3: Förderplanung*).

Das dritte, vierte und fünfte Hauptkapitel informieren über die zentralen Bereiche der Förderung. Zunächst und primär wird eine »syndrombezogene« Darstellung gewählt (*Kap. 4: Bereiche der Förderung*), was sowohl der fachwissenschaftlichen Spezialisierung als auch der diagnostischen Klassifizierung Rechnung trägt. Da Schüler jedoch »Mehrfachdiagnosen« haben können, Förderungskonzepte auch an spezifischen Gruppierungsstrukturen (*Kap. 6: Gruppenspezifische Förderung*) orientiert sein können und einige Förderungsanlässe zwar eine beträchtliche schulisch-institutionelle Bedeutung aufweisen, die jedoch nur zum Teil wissenschaftlich begründbar ist (*Kap. 5: Förderung für schulische Übergänge*), wird eine dreifache Kapitelgliederung für die Adressaten von Förderung vorgenommen.

Ein Standardwerk über Förderung muss auch über die nur z. T. wissenschaftlich erklärbaren bzw. beschreibbaren Rahmenbedingungen von Förderung (*Kap. 7: Rahmenbedingungen für Förderung, Förderorte bzw. Förderinstitutionen*) berichten, da von dieser – im Wandel stehenden – Faktenlage auch die Wirksamkeit entweder begrenzt oder erweitert wird. Die institutionellen Strukturen werden herausgearbeitet und an Beispielen aus der Regelungspraxis bzw. institutionellen Vielfalt verdeutlicht.

Dass Förderung unter Nutzung wissenschaftlicher Konzeptionen und unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen mehr oder minder gut gelingen kann, ist ein empirisches Faktum. Die abschließenden Hauptkapitel des Handbuchs thematisieren deshalb sowohl »*Spezifische Problemlagen für Förderung*« (*Kap. 8*) und damit typische, zu reflektierende Belastungsfaktoren der Förderarbeit als auch die Sicherstellung einer hinreichenden Qualifikation für Förderung (*Kap. 9: Ausbildung für Förderung*), denn »guter Wille« oder die »passende Einstellung« sind zwar eine för-

derliche Grundbedingung, aber keine hinreichende Arbeitsgrundlage und in manchen Konstellationen (z. B. Förderung von Kindern nicht hinreichend erziehungsfähiger Eltern; Förderung als berufliche konkurrenente Erfolgssuche) sogar ein ernsthaftes Problem.

Das Handbuch soll allen mit schulnaher Förderung befassten Personen eine umfassende und theoretisch fundierte Informationsgrundlage bieten und Hinweise auf die Förderungspraxis geben. Zugleich wird die wissenschaftliche Bearbeitung des neu entdeckten Bereichs der individuellen Lernförderung durch ein Standardwerk unterstützt.

Und schließlich soll das Handbuch dazu beitragen, die ausufernde Rhetorik über individuelle Förderung mit einer wissenschaftlich basierten und damit realistischen Grundlage zu konfrontieren, die das mit Qualifikation und Engagement Erreichbare beschreibt, auf Entwicklungs- und Forschungsbedarfe hinweist und das häufiger werdende konzeptionsarme und empirieferne Anpreisen eines neuen »Allheilmittels« als das entlarvt, was es nicht selten ist: bildungspolitische Effekthascherei, Marktpolitik von Unternehmen und Diffamierung der unterrichtenden Lehrer.

Wir danken allen Autoren für ihre Mitarbeit an diesem interdisziplinären, von breiter Kompetenz begründeten Handbuch. Annedoris Bruns hat dafür Sorge getragen, dass wir unser alltägliches Bemühen um korrekte Texte zu Resultaten bringen konnten, die vielleicht nur noch mit einer besonderen Liebe zur deutschen Sprache erreichbar sind. Sonja Ritter vom Beltz-Verlag zeigte in allen Arbeitsphasen genau das, was professionelle Herausgeberbetreuung ausmacht, und Cornelia Matz jenes, was Lektorinnen zum Vorteil des Textes beitragen.

*Karl-Heinz Arnold, Olga Graumann,
Anatoli Rakhkochkine*

1. Theoretische Grundlagen der Förderung

Karl-Heinz Arnold

Vorbemerkung

»Förderung« ist ein pädagogischer Begriff, mit dem große Wertsetzung verbunden ist und der durchweg positive Konnotationen aufweist. In diesem Begriff scheint viel von dem mitzuschwingen, was Hermann Nohl (1933/2002, S. 134) als ein Grundelement des »pädagogischen Verhältnisses« bezeichnet hat: ein »leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme«. Eng mit dieser Bestimmung ist eine besondere Haltung des Erziehers verbunden, die Nohl »réflexion engagée« nennt.

Förderung scheint ein pädagogisch erfolgreiches Handeln zu beschreiben, das ohne ungünstige Nebenwirkungen ist bzw. vom Geförderten mit voller Akzeptanz erlebt wird. Damit nähert sich dieser Begriff einem pädagogischen Ideal, das die unausweichliche Ambivalenz von Unterricht und Erziehung im gesellschaftlichen Kontext ignoriert und sich somit als ideologisch (vgl. Klafki 1971) erweist.

Andererseits ist vor allem die Schule in ihrer gesellschaftlichen Selektions- und Allokationsfunktion fragwürdig geworden und fordert zunehmend dasjenige heraus, was ihrem Auftrag gemäß ist: »Bildung« zu ermöglichen (Klafki 1994). Die sozial-integrative Funktion der Schule in einer demokratisch-sozialen Gesellschaft, deren Pluralität (z. B. Schüler mit anderer Herkunftssprache) sich ebenso wie deren mangelhafte Subsidiarität (z. B. in Armut lebende Schüler) in der Heterogenität der Schülerschaft (vgl. Kap. 1.1) widerspiegelt, basiert vermutlich auf einer gelungenen Verknüpfung von (differenzierendem) Unterricht und individueller Förderung (vgl. Kap. 1.2) – sowie auf der Verfügbarkeit weiterer Unterstützungssysteme.

Die Perspektiven der Schulpädagogik und der »Allgemeinen Didaktik« auf Förderung greifen auf anthropologische Grundideen wie die Bildsamkeit des Menschen und seiner Fähigkeit zur selbstbestimmten Gestaltung von Lernprozessen zurück (vgl. Kap. 1.4). Zugleich muss schulbezogene Förderung die empirischen Ergebnisse zur Lern- und Lehrprozessen berücksichtigen (vgl. Kap. 1.3), um faktisch gegebene Optimierungsmöglichkeiten zu nutzen und erwartbare Wirkungsbegrenzungen zu beachten.

Gleiches gilt für die Perspektive der Entwicklungspsychologie (vgl. Kap. 1.6): Förderung intendiert eine günstige Beeinflussung von Entwicklungsverläufen und muss deshalb deren empirische Faktenstruktur berücksichtigen. Der Schluss von generellen Wirkungsbeziehungen auf die für den Einzelfall erwartbare Merkmalskonstellation stellt ein gravierendes wissenschaftstheoretisches Problem dar, das im Rahmen einer bislang wenig entwickelten kasuistischen Forschung ebenso angegan-

gen werden kann wie in aufwendigen und deshalb kaum verfügbaren Längsschnittstudien, in denen eine Vielzahl von Merkmalen untersucht wird.

Die schulpädagogische Perspektive insbesondere in Deutschland steht in besonderer Weise in Gefahr, den Horizont auf das eigene Bildungssystem zu begrenzen, was in Anbetracht von sechzehn hoheitlichen Einzelsystemen tatsächlich schon schwierig genug ist. Förderung soll deshalb auch in der Perspektive der international vergleichenden Erziehungswissenschaft dargestellt werden (vgl. Kap. 1.5). Zugleich wird in vielen Einzelbeiträgen auf die international verfügbare Forschungslage zugegriffen, was sich allerdings zumeist bescheidener darstellt – und zwar als Bezugnahme auf US-amerikanische Studien.

Schulbezogene Förderung ist für ca. fünf bis sieben Prozent der Schülerschaft, d. h. für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, innerhalb des deutschen Schulsystems institutionalisiert worden. Die dazu eingerichtete Schulform hat einen bemerkenswerten Bezeichnungswandel durchlaufen: von der Hilfs- zur Sonder- und nunmehr zur *Förderschule*. Die in der wissenschaftlichen Sonderpädagogik (vgl. Kap. 1.7) entwickelten Konzepte des individuellen Förderbedarfs und Förderplans und die engagierte Praxis der Integration haben vermutlich jene Wendung im deutschen Schulsystem herbeigeführt, die individuelle Förderung zu einer Aufgabe der Allgemeinen Schule werden ließ, lässt – oder zumindest lassen könnte.

Zu den zentralen außerschulischen Unterstützungssystemen von Förderung zählen die sozialpädagogische Einzelfallhilfe (vgl. Kap. 1.8) und die klinisch-psychologische Behandlung von psychischen Erkrankungen (vgl. Kap. 1.9). In beiden Bereichen sind Präventionsstrategien entwickelt worden, die pädagogischen Fördermaßnahmen sehr ähnlich sind.

Literatur

- Klafki, W. (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (3), S. 351–385.
- Klafki, W. (⁴1994): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, W. (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 43–82.
- Nohl, H. (1933/¹¹2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Klostermann.

Olga Graumann

1.1 Förderung und Heterogenität: Die Perspektive der Schulpädagogik

Förderung und die Frage danach, wie heterogen eine Lerngruppe sein kann, um effektives Lernen zu ermöglichen, sind grundlegende Themen der Pädagogik, insbesondere der Schulpädagogik. Es sind jedoch auch Themen, die nicht ohne Berücksichtigung der jeweils aktuellen Bildungspolitik diskutiert werden können, denn die Frage nach der Organisation und den Zielen institutionalisierten Lernens ist immer auch ein gesellschaftspolitisches Problem. Schule hat u. a. den Auftrag, die Schüler auf ihre Mitwirkung an der zukünftigen Gestaltung der Gesellschaft vorzubereiten. Die öffentlich diskutierten Meinungen, wie Schule diese Funktion so effektiv wie möglich erfüllen kann, gehen jedoch weit auseinander sowohl bezüglich der Strukturierung und Organisation von Schule (u. a. frühe versus späte Selektion, Ganztagschule, Eliteschulen, Jahrgangsklassenprinzip) wie auch bezüglich der didaktischen Varianten (Binnendifferenzierung, offener Unterricht, straffe Strukturierung von Unterricht, Fördermaßnahmen). Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien sind einer relativen Beliebigkeit bildungspolitischer Auslegung ausgesetzt. Eine Aufgabe der Schulpädagogik ist es, mit wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen dieser Beliebigkeit entgegenzuwirken.

Förderung und Heterogenität aus historischer und bildungspolitischer Sicht

»Heterogen« kommt aus dem Griechischen: »heteros«, der »Andere«. Der Gegensatz dazu ist »homogen« und bedeutet »gleichartig«, was jedoch nicht gleichbedeutend mit identisch ist. Die Frage, ob und wie Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Alter, Kenntnissen und Fähigkeiten, Motivation) gemeinsam unterrichtet werden können, ist kein neues Thema.

Johann Amos Comenius glaubte daran, dass der Mensch zum Höchsten fähig sei und dass allen Menschen alles gelehrt werden könne: »Du wirst sagen: Es gibt nichtsdestoweniger große Schwachköpfe, denen man nichts beibringen kann. Antwort: Es gibt kaum einen so schmutzigen Spiegel, der nicht wenigstens auf irgendeine Weise Bilder aufnimmt, kaum eine so rauhe Tafel, auf der sich nicht wenigstens etwas und auf irgendeine Weise schreiben ließe. Überdies, wenn dir ein bestaubter oder bespritzter Spiegel gereicht wird, mußt du ihn erst abwischen, und wenn die Tafel so rauh ist, mußt du sie erst glätten, dann werden sie sich gebrauchen lassen«

(Comenius 1638/1961, S. 111; vgl. Graumann 2002, S. 19). Trapp hingegen empfahl 1787 angesichts der »Verschiedenheit der Köpfe (...) die manches Hindernis in den Weg legen«: »Auf die Mittelköpfe sei die Methode kalkuliert« (Trapp 1787/1964, S. 36). Im Gegensatz dazu wies Herbart 1835 auf die Verschiedenheit der Köpfe hin, die er als das große Hindernis aller Schulbildung bezeichnete. »Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus aller Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen« (Herbart 1835/1957, S. 175). Er wollte, damit sich die Schule »jedes Kind für sich vornehmen kann«, Gymnasium, Bürger- und Elementarschule so in ein System verknüpfen, »dass darin jedem Schüler der für ihn passende Unterricht könne angewiesen werden« (Fritsch 1921, S. 96/97). Herbart plädierte zwar für eine Vielförmigkeit des Schulwesens wegen der Ungleichheit der Kenntnisse und der Bildung, mit der die Schüler aus den Vorschulen kommen (Herbart 1835/1957, S. 142), tat dies aber unter dem Gesichtspunkt der Verantwortung für das Individuum.

Die Weichen für die Entwicklung eines Schulsystems, das der Heterogenität durch Selektion in angeblich passgenaueren Schulformen gerecht werden soll, wurden im 19. Jahrhundert gestellt. Die Chance, durch eine mindestens sechsjährige Grundschule die Selektivität unseres Schulsystems abzumildern, wurde auf der Reichsschulkonferenz 1920 nicht ergriffen, und die Möglichkeit einer Anpassung an weit weniger selektive Schulsysteme in Europa und der USA wurde nach 1945 nicht verwirklicht.

Im deutschen Schulsystem wird Homogenität heute durch das Jahrgangsklassenprinzip nach den Kriterien »Alter« und »Leistung« (gegebenenfalls »Religion« und/oder »Geschlecht«) hergestellt. Schule nach Jahrgangsklassen zu strukturieren hat keine lange Geschichte. Im Mittelalter galt allein das jeweils beherrschte Stoffpensum als Maßstab, um weiterzukommen. Erst ab 1820 wurde das Jahrgangsprinzip im preußischen Gymnasium eingeführt, um die Schüler an eine sozial erwünschte Disziplin durch einen genau vorgegebenen und gleichmäßig fortschreitenden Unterricht zu gewöhnen. Die Einführung eines verbindlichen Schuleintrittsalters war gekoppelt an das Jahrgangsprinzip, es war jedoch in der Volksschule aus organisatorischen Gründen üblich, mehrere Jahrgänge zusammenzufassen. Daher hat sich das Jahrgangsklassenprinzip erst in den 1960er-Jahren flächendeckend etabliert (vgl. Feige in Keck/Sandfuchs 1994, S. 288). Die damit verbundene scheinbare Homogenität verführt dazu, von nur einer moderaten leistungsmäßigen Streuung auszugehen und sich am »Durchschnittsschüler« zu orientieren (vgl. die »Mittelköpfe« bei Trapp). Wer heute nicht die für das Alter in Lehrplänen bzw. Rahmenrichtlinien festgelegten Mindestleistungen zu erbringen imstande ist, wird »selektiert« und einer für sein Leistungsniveau geeigneter scheinenden Schulform und Schulklasse (Zurückstellung bzw. Klassenwiederholung) zugeteilt.

Selektion kommt aus dem Lateinischen und bedeutet »Auslese«. Sie manifestiert sich in der äußeren Differenzierung in unterschiedlichen Schulformen wie Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Sonderschule/Förderschule. Im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Ländern wird in Deutschland zumeist nach dem vierten Grundschuljahr in unterschiedliche weiterführende Schulen und bereits ab

dem ersten Schuljahr in Sonder- bzw. Förderschulen selektiert, ein in der Bildungspolitik bis heute kontrovers diskutiertes Strukturmerkmal.

Auch wenn es in der Weimarer Republik nicht gelungen ist, ein weniger selektives Schulsystem zu etablieren, so haben seither die unteren sozialen Schichten die *prinzipielle* Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs durch Schulbildung. Durch die zunehmende funktionale Differenzierung des Gesellschaftssystems erhält die Schule damit jedoch zugleich die Funktion als Selektionsinstanz, denn der Einzelne ist nicht mehr allein durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie in die Gesellschaft eingeordnet, und Individualität wird nicht mehr über den Status definiert (vgl. Luhmann 1986, S. 161/162). Bis heute führte die Aufhebung der Ständegesellschaft dennoch nicht zu einer Gleichverteilung schulischer Bildungschancen, obgleich das Schulsystem in den 1960er- und 1970er-Jahren zu einem »großen Rüttelsieb« werden sollte, das »zwischen den Generationen eingebaut ist und zu einer Neuverteilung von Lebenschancen führt, indem es den Zugang zu hohen und niedrigen beruflichen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen reguliert« (Fend 1981, S. 29). Dass Segregation (lat. »segregare« = »abtrennen, entfernen«) als eine der Chancengerechtigkeit zuwiderlaufende Verschärfung der Selektion in dieser Zeit erkannt wurde, war der Auslöser für die bis heute andauernde Integrationsbewegung. Kein Kind sollte aufgrund eines Handicaps an den Rand der Gesellschaft gedrängt und damit stigmatisiert und diskriminiert werden, und jedes Kind sollte das gleiche Recht auf Akzeptanz und eine allgemeine schulische Bildung haben. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung verabschiedete 1973 den Bildungsgesamtplan, in welchem eine möglichst enge Verzahnung von Sonder- und allgemeinem Bildungswesen sowie die Differenzierung in pädagogischer und institutioneller Hinsicht empfohlen werden. Die Sonderpädagogik sollte nicht mehr auf das Sonderschulwesen begrenzt sein. Erste Integrationsmodelle der gemeinsamen Beschulung von behinderten und nichtbehinderten Schülern wurden u. a. in Berlin geschaffen und damit der Boden für eine bundesweite Integrationsbewegung bereitet (Heyer/Preuss-Lausitz/Zielke 1990).

Zeitgleich wurden die Schwierigkeiten mit Schülern aus Gastarbeiterfamilien, die in Deutschland sesshaft wurden, immer deutlicher (vgl. Auernheimer 1984; Glumpler/Sandfuchs 1992). Dennoch wurde die sprachliche und kulturelle Pluralität nicht hinreichend als schulische Aufgabe gesehen, um die sprachlich-kulturelle Einheit zu befördern und zur Bildung einer nationalen Identität beizutragen (Krüger-Potratz 2005, S. 13). Die Schule wurde dabei nicht in ausreichendem Maße durch die Etablierung von Fördermaßnahmen von der Bildungspolitik unterstützt.

1993 propagierte Prengel die »Pädagogik der Vielfalt« (vgl. auch Preuss-Lausitz 1993) und analysierte das Verhältnis von Gleichheit und Differenz. Sie bezog sich auf drei pädagogische Bewegungen, die *Interkulturelle Pädagogik*, die *Feministische Pädagogik* und die *Integrative Pädagogik* und leistete mit ihrem Buch einen Beitrag »zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses, zur Entfaltung kulturellen Reichtums und zum Respekt vor Individualität in der Erziehung« (Prengel 1993, S. 13). Damit wird von schulpädagogischer Seite ein Paradigmenwechsel eingeläutet. Hete-

rogenität, durch die Schulklassen trotz Altershomogenität und Selektion gekennzeichnet sind, soll nicht als zusätzliche Belastung gesehen werden, sondern als Bereicherung im Sinne der gegenseitigen Lernanregung der Schüler. Der erforderliche Umdenkungsprozess ist jedoch verbunden mit schulstrukturellen Entscheidungen. Selektion in unterschiedliche Schulformen und das Jahrgangsprinzip erzeugen zwar eine gewisse Übereinstimmung in Bezug auf Alter, Leistung und kulturelle Vorerfahrungen, die die interindividuellen Unterschiede abmildern, institutionellen Unterricht handhabbar machen und einen Großteil der Schüler zum Erfolg führen. Wenn Unterricht in einem hochselektiven System jedoch dazu führt, dass die nach »unten« oder nach »oben« vom Durchschnitt abweichenden Schüler aus dem System fallen, muss das System überdacht werden. Solange es Schulen gibt, auf die Schüler mit verminderter Leistung (Sonder- bzw. Förderschulen) oder auch Höchstleistung (Eliteschulen) überwiesen werden können, werden Lehrer diese Angebote wahrnehmen. Sie werden sich eher die Frage stellen, ob der betreffende Schüler in ihre Klasse »passt«, als die Frage, wie der Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft effektiv gefördert werden kann (vgl. Kap. 8.2).

Die internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre (TIMSS, PISA, IGLU) haben gezeigt, dass es in Deutschland nicht gelingt, die strukturelle Benachteiligung der Schüler, die zu wenig häusliche Unterstützung erhalten oder aus einer anderen Sprach- und Lernkultur kommen, aufzuheben und Chancengerechtigkeit herzustellen. Die Grundidee der öffentlichen Bildung, dass jedes Kind unabhängig von seinen Vorerfahrungen und Vorkenntnissen in der Schule Bildung erwerben kann, setzt voraus, dass jedes Kind auch in der Lage ist, Leistungsanforderungen zu erfüllen, ohne durch außerschulische Faktoren behindert zu werden (vgl. Oelkers 2006, S. 67). Es ist jedoch seit Langem erwiesen, dass es keine zufriedenstellenden Zuteilungskriterien für die verschiedenen Leistungsgruppen gibt und dass entwicklungsbedingte sowie kognitive Benachteiligungen fortgeschrieben werden (Köck/Ott 1994). Auch wenn aus den nationalen und internationalen Leistungsstudien nicht einfache Rückschlüsse auf das »richtige« Schulsystem gezogen werden können, so belegen doch neuere empirische Befunde, »dass die tragenden argumentativen Säulen unseres gegliederten Systems brüchig sind« (Klemm 2006, S. 78). Dagegen kann festgehalten werden, dass sich das Lernen in heterogenen Lerngruppen als erfolgreich erweist, d. h. dass homogene Lerngruppen nicht leistungsfähiger sind als heterogene, dass das gegliederte Schulsystem nicht leistungsgerecht sortiert, dass Schulen die Vererbung sozialer Lagen zwar nicht aufheben, aber doch schwächen können, dass eine Schullaufbahnentscheidung eher nach »unten« als nach »oben« korrigierbar ist und dass die in Deutschland praktizierten Verfahren beim Übergang in weiterführende Schulen nur eine moderate Leistungshomogenität erzeugen (vgl. Klemm 2006, S. 78 ff.).

Auch in empirischen Untersuchungen zur Effektivität integrativen Lernens mit behinderten und nichtbehinderten Schülern (also in Schulklassen, in denen lernzieldifferenziert unterrichtet werden muss) (vgl. Kap. 7.3) hat sich herauskristallisiert, dass sich die Anwesenheit von leistungsschwachen Kindern nicht negativ auf

den Lernfortschritt der Schüler auswirkt, auch nicht bezüglich besonders begabter Schüler (vgl. u. a. Heyer/Preuss-Lausitz/Zielke 1990; Bless/Klaghofer 1991; Preuss-Lausitz 1996). Das Integrationskonzept wie auch das heutige Inklusionskonzept (Hinz 2000; vgl. Kap. 7.3) zielt jedoch nicht in erster Linie auf Steigerung der Leistungsfähigkeit, sondern fordert die Umsetzung von Grundwerten ein wie die Unverletzbarkeit menschlicher Würde, freie Entfaltung der Persönlichkeit, uneingeschränkte soziale Einbindung und Teilhabe an allen Bildungsangeboten (Feuser 2002, S. 79). Der Umgang mit Heterogenität im Schulsystem ist nicht nur ein bildungspolitisches Thema, sondern auch eine Menschenrechtsfrage. Darauf hat Muth schon 1986 hingewiesen, und Vernor Muñoz, *Sonderberichterstatte zur Bildungsgerechtigkeit des Hohen Kommissars der UN*, hat sich im Februar 2007 in der Weltöffentlichkeit kritisch über das selektive und damit diskriminierende dreigliedrige deutsche System geäußert, das insbesondere für Kinder aus sozial schwachen Elternhäusern, aus Migrantenfamilien und für behinderte Kinder zu starr sei.

Nach Oelkers nutzen Lehrer die Vorteile einer lernförderlichen Herkunft, beseitigen aber in nicht ausreichendem Maße die Nachteile einer nichtförderlichen Herkunft. Die Schule in Deutschland verfügt über keine institutionelle Förderkultur (Oelkers 2006, S. 67). Diese These muss im Zusammenhang mit dem hochselektiven deutschen Schulsystem diskutiert werden, denn der Fördergedanke kann solange nicht selbstverständlich werden, solange Schüler auf scheinbar für sie geeignetere Schulformen mit unterschiedlicher Anforderungsstruktur überwiesen werden können. Es ist jedoch Aufgabe der Schulpädagogik, der »Allgemeinen Didaktik« und der Fachdidaktiken – zwar nicht unabhängig von der Diskussion um die Schulstruktur, jedoch jenseits dieser Diskussion –, die Notwendigkeit des Aufbaus einer Förderkultur zu legitimieren sowie konstruktive Konzepte zu erarbeiten.

Förderung in der schulpädagogischen Diskussion

Bis Anfang der 1960er-Jahre wurde der Terminus »Förderung« eher der Heil- und Sonderpädagogik zugeordnet, erst der Deutsche Bildungsrat hat ihm 1973 im Zusammenhang mit der Binnenreform der Allgemeinen Schule bezüglich Integration zu einer breiten Geltung verholfen. Zwanzig Jahre später, im Mai 1994, hat dann die Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur »sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland« gefasst. Die Bemühungen um die gemeinsame Erziehung und den gemeinsamen Unterricht werden in dieser Empfehlung zum ersten Mal ausdrücklich von der KMK unterstützt. Der Begriff der Sonderschulbedürftigkeit wurde durch den Begriff des »sonderpädagogischen Förderbedarfs« ersetzt, womit Förderung als Auftrag auch in der Regelschule wahrgenommen wird bzw. werden muss.

Im Regelschulbereich wird heute unterschieden zwischen Fördereinrichtungen (Institutionen, Stiftungen usw.), Sonderschulen bzw. Förderschulen und Fördermaßnahmen/Förderunterricht als geplante individuelle Maßnahmen für Schüler mit

besonderen Lernvoraussetzungen. Es gibt *inerschulische* Fördermaßnahmen (u. a. fallbezogene Aufarbeitung von Lernschwierigkeiten, Aufbaukurse, Liftkurse, Sprachkurse) in Form von Binnendifferenzierung und ausgewiesenen Förderstunden innerhalb des Stundenplans sowie *außerschulische* Fördermaßnahmen (u. a. Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe). Umfang und zeitliche Einordnung in den Stundenplan regeln die Bundesländer bzw. die Einzelschule (s. Kap. 7.1). Für alle Fördermaßnahmen gilt jedoch nach wie vor, dass sie in der Institution Schule ein eher randständiges Dasein führen.

In der schulpädagogischen Literatur wird *Förderunterricht* unterschiedlich diskutiert. Sandfuchs definiert ihn als eine Form der äußeren Differenzierung: »Als Förderunterricht bezeichnen wir schulorganisatorische und didaktische Maßnahmen, die der Behebung oder Verringerung von schulischen Leistungsrückständen und Lerndefiziten dienen sollen« (Sandfuchs 1989, S. 12). Burk dagegen spricht davon, dass jeder Unterricht auch »Förder-Unterricht« ist (Burk 1993, S. 8 ff.). Er stellt Förderunterricht als schulische Sonderveranstaltung infrage und rechnet die Förderung dem binnendifferenzierenden Unterricht zu, ausgehend vom Recht des Kindes auf eine individuelle Entwicklung. Nach Speck, einem bedeutenden Vertreter der Heilpädagogik, beinhaltet pädagogische Förderung der Entwicklungs- und Lernprozesse immer dann eine Veränderungsabsicht, wenn erschwerende Bedingungen vorliegen. Methoden und Mittel pädagogischer Förderung sind nach Speck Erziehung, Unterricht und Therapie (Speck 2003, S. 320). Förderung ist nach dieser Auffassung der übergeordnete Begriff.

Eine mögliche Einordnung des Terminus »Förderung« in Abgrenzung von »Unterricht« nehmen Arnold/Richert vor (vgl. Kap. 1.2). Förderung kann als individualisierter Unterricht bezeichnet werden, wenn bedeutsame individuelle Lernstände vorhanden sind, die nur individuell behoben werden können. Im Unterricht dagegen werden klassen- bzw. teilgruppenbezogene Lernangebote gemacht, die von Gruppen mit Kindern mit vergleichbarem Lernstand wahrgenommen werden. Von individueller Förderung sollte man nur dann sprechen, wenn der Erfolg der Förderung durch eine stetige individuelle Anpassung des Förderangebots gewährleistet bzw. zu erreichen versucht wird.

Individuelle Förderung im Förderunterricht bezieht sich auf den Dialog zwischen fördernder Lehrkraft und Schüler, wogegen Individualisierung im Unterricht insbesondere den *Selbstlernprozess* beinhaltet. Individualisierender Unterricht ist in der Schulgeschichte nicht neu (vgl. Reformpädagogik), doch erst in der Zeit der Bildungsreform der 1980er-Jahre fand er auf breiterer Basis in Form von schülerzentriertem und binnendifferenziertem Unterricht, dem sogenannten »offenen Unterricht«, Eingang in die Schule, um den individuellen Lernentwicklungen der Schüler innerhalb einer Schulklasse Rechnung tragen zu können. Es muss jedoch festgehalten werden, dass der erreichte Grad der Offenheit im Unterricht überschätzt wird (vgl. Brügelmann 2000; Hanke 2001) und zudem Öffnung von Unterricht individuelle Förderung nicht zwangsläufig einschließt. Offener Unterricht heißt nicht, die Schüler sich selbst zu überlassen. Einen Schüler individuell zu fördern bedeutet, ihn

in seiner gesamten Persönlichkeit ins Auge zu fassen, sein außerschulisches Umfeld in die Förderung einzubeziehen, offen zu sein für seine Interessen und Stärken und, darauf aufbauend, ihn an die Hand zu nehmen, um ihm helfen zu können, seine Schwächen zu beheben. Prenzel weist darüber hinaus darauf hin: »Wer für pädagogisches Handeln ausschließlich Offenheit für Heterogenität als maßgeblich propagiert, für den folgt daraus konsequenterweise der Verzicht der Erwachsenengeneration auch Anforderungen und Normen zu bestimmen und sie der jungen Generation zuzumuten« (Prenzel 2005, S. 26).

Individuelle Lernförderung als Professionalisierungsbereich in der Lehrerbildung

Dass die deutsche Schule über keine institutionelle Förderkultur verfügt, hängt für Oelkers (2006, S. 67) an mangelnder Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte, an fehlenden Förderprogrammen und an wenig wirkungsvollen schulischen Maßnahmen. Die Schule muss sich fragen lassen, ob sie die richtigen Instrumente hat, um mit den Folgen der sozialen Herkunft umzugehen.

Als Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Studien reagieren einige Bundesländer zum einen mit frühen Sprachtests und zum anderen mit der Forderung nach individuellen Förderplänen. Dies setzt Kompetenzen der Lehrenden im Bereich der Lerndiagnose in Form von informativen Lernstandserhebungen und Lernumfeldanalyse sowie eine darauf bezogene Unterrichtsplanung und -strukturierung voraus (vgl. Kap. 2 und 3). Die Kultusministerkonferenz hat 2004 den Bereich »Differenzierung, Integration und Förderung. Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht« als inhaltlichen Schwerpunkt der Ausbildung ausgewiesen. Als Kompetenzbereiche werden in diesem Zusammenhang benannt: »Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung« und »Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülern; sie fördern Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern«.

Es wird eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrerbildung sein, auf differenzierte pädagogische Handlungsperspektiven vorzubereiten und eine Förderkultur zu entwickeln (vgl. Kap. 9.1).

Perspektiven

Martschinke und Frank zeigen in der KILIA-Studie die große Heterogenität der Lernvoraussetzungen schon zu Schulbeginn und schlussfolgern, dass sich die »eigentlich geforderte optimale Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und adäquater Förderung unterrichtlich nur schwer realisieren lässt« (Martschinke/Frank 2002, S. 196). Die IGLU-Studie zeigt, dass die Unterstützung durch Fach-

personal in erfolgreicheren Ländern als Deutschland sehr viel größer ist (Bos/Lankes/Prenzel/Schwippert 2004, S. 48). May stellte schon 1999 fest, dass unterrichtsergänzender Förderunterricht in der Schule (wie er z. B. in finnischen Schulen durchgeführt wird) am lernwirksamsten ist. Er begründet die qualitativen Vorteile durch eine effektivere Nutzung der Unterrichtszeit, eine intensivere Zuwendung zum Förderkind, ein produktiveres Lern- und Arbeitsverhalten der Förderkinder und einen höheren Lernzuwachs (May 2001, S. 247 f.). Noch fehlt es an lehrerbildungsbezogener empirischer Forschung, was u. a. daran liegt, dass die Wirkungen der Lehrerbildung theoretisch und methodisch schwer zu fassen sind (Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt 2004, S. 60). Die schulpädagogische Forschung der nächsten Jahre wird u. a. die Fragen beschäftigen: Welche pädagogischen Maßnahmen ergreifen Lehrende und mit welchem Erfolg tun sie dies? Wirken unterrichtsergänzende Maßnahmen lernförderlich? Welche Wirkungen haben sie in einer bestimmten Organisationsstruktur?

Zwei bedenkenswerte und forschungsmäßig noch nicht erfasste Aspekte sollen noch kurz beleuchtet werden. Der geforderte Paradigmenwechsel, Heterogenität nicht als Belastung, sondern als pädagogisch didaktische Herausforderung zu sehen, birgt die Gefahr in sich, jeden Lehrer als kompetent für jede Art von besonderer Lernentwicklung zu halten. Speck warnt daher: »Spezifische Lernprobleme setzen, um kategorisiert werden zu können, spezifische Fachgebiete voraus, aus denen man die notwendigen spezifischen Kenntnisse bezieht (...). Es dürfte eine Illusion sein, dass der künftige ›Integrationspädagoge‹, der in sich allgemeine Erziehungswissenschaft und ein bisschen spezielle Pädagogik (...) vereint, für alles kompetent sein soll. Niemand denkt im medizinischen Bereich daran, um einer menschlicheren und individualisierenderen Behandlung willen die Fachmedizin aufzugeben« (Speck, 2003, S. 62 f.). Diagnosekompetenz schließt mit ein, dass Lehrer ihre Grenzen im Bereich der kognitiven und emotionalen Förderung erkennen und zum richtigen Zeitpunkt Fachkompetenz heranziehen.

Eine mögliche Überforderung der Schüler kann auch durch zu viel und vor allem durch unkoordinierte Förderung entstehen. In den letzten Jahren haben sich z. B. die Angebote der Sprachförderung u. a. durch Wohlfahrtsverbände etabliert, die kostenlose Sprachkurse und Hausaufgabenhilfe für alle Altersstufen anbieten. Dazu kommen kostenpflichtige Angebote von zahlreichen Nachhilfeeinrichtungen (Rudolph 2002). Darüber hinaus steht ein dichtes Netz an medizinischer Versorgung und vielfältigen Angeboten im Bereich der psychosomatischen Therapie zur Verfügung. Zur Diagnosefähigkeit eines Lehrers gehört daher auch zu erkennen, welche außerschulische Förderung oder therapeutische Maßnahmen der Schüler erhält und die außerschulischen und schulischen Maßnahmen aufeinander abzustimmen (vgl. Kap. 8.1).

Literatur

- Auernheimer, G. (Hrsg.) (1984): Handwörterbuch Ausländerarbeit. Weinheim: Beltz.
- Bless, G./Klaghofer, R. (1991): Begabte Schüler in Integrationsklassen. Untersuchung zur Entwicklung von Schulleistung, sozialen und emotionalen Faktoren. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (2), S. 215–223.
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Braunschweig: Westermann.
- Bos, W./Lankes, E./Prenzel, M./Schwippert, K. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brügelmann, H. (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133–143.
- Burk, K. (1993): Fördern – Förderunterricht – Förderkonzept. In: Burk, K. (Hrsg.): Fördern und Förderunterricht. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 8–12.
- Feige, B. (1994): Schulklassen. In: Keck, R.W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 288–289.
- Fend, H. (21981): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Feuser, G. (2002): Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25 (2–3), S. 67–84.
- Glumpler, E./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1992): Mit Aussiedlerkindern lernen. Braunschweig: Westermann.
- Graumann, O./Mrochen, S. (Hrsg.) (2001): Schule in Not. Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanke, P. (2001): Offener Unterricht in der Grundschule – erforscht? Zum Stand der Forschung zu einem umstrittenen pädagogisch-didaktischen Ansatz. In: Zeitschrift Erziehung und Unterricht 151 (1–2), S. 200–208.
- Haeblerlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (21991): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Huber.
- Haeblerlin, U. (2002): Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zur Separation und Integration. In: Heinzel, F./Prenzel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske und Budrich, S. 93–106.
- Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Zielke, G. (1990): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim: Juventa.
- Hinz, A. (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Albrecht, F./Hinz, A./Moser, V. (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Neuwied: Luchterhand, S. 124–140.
- Jaumann, O./Riedinger, W. (1996): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Gemeinsam leben und lernen – Unterrichtsbeispiele. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Klemm, K. (2006): Was wissen wir über ein gutes Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (7–8), S. 76–80.
- Klieme, E. et al. (2003): Vertiefter Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten: Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Bonn: BMBF.
- Köck, P./Ott, H. (21994) Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. Donauwörth: Auer.
- Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz: Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften vom 16.12.2004. Bonn: KMK.

- Luhmann, N. (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim und München: Juventa, S. 154–182.
- Martschinke, S./Frank, A. (2002): Wie unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in Selbstkonzept und Leistung am Schulanfang? In: Heinzel, F./Prenzel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen: Leske und Budrich, S. 191–197.
- Muth, J. (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeiten im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule.
- May, P. (2001): Untersuchungen zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt a.M.: Lang.
- Oelkers, J. (2006): Warum es die Gesamtschule in Deutschland immer schwer hat. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (7–8), S. 66–67.
- Prenzel, A. (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, S. 19–35.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske und Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1996): Weil Kinder halt Kinder sind, das gilt auch für Behinderte. Schülererfahrungen mit gemeinsamer Erziehung in Brandenburger Schulen. In: Deutsche Lehrerzeitung 51/52, S. 3–5.
- Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1990): Förderunterricht konkret. Materialien und Unterrichtsbeispiele für die Jahrgangsstufen 5–9. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tent, L./Witt, M./Zschoche-Lieberum, C./Bürger, W. (1991): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (5), S. 289–320.
- Trapp, E.C. (1787/1964): Vom Unterricht überhaupt (besorgt u. eingeleitet v. K. Schaller). Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 5–51.
- Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt.
- Rudolph, M. (2002): Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Karl-Heinz Arnold/Peggy Richert

1.2 Unterricht und Förderung: Die Perspektive der Didaktik

»Förderung« gehört nicht zu den zentralen Begriffen didaktischer Theorien und Modelle. Der Erfolg im schulfachlichen Lernen soll durch didaktisch optimal geplanten Unterricht und dessen erziehende Wirkungen gewährleistet werden. Dieses Ziel formulierte bereits Comenius (1657/1960) als »omnes omnia omnino«: Die Didaktik soll *allen Schülern* den Erwerb *aller fachlichen Inhalte* und *moralischen Werte* ermöglichen – und zwar *vollständig*. Was kann, über diese Effekte hinausgehend, schul- und unterrichtsbezogene Förderung erreichen?

Hinter diesem didaktischen Anspruch bleibt die Praxis deutlich zurück. Tatsächlich erreichen im deutschen Schulsystem nicht wenige Schüler nicht alle Ziele des Unterrichts. Falls diese Lerndefizite nicht auf die unzureichende didaktische Kompetenz der Lehrer zurückzuführen sind und somit durch angemessene Lehrerqualifizierung vermeidbar wären, müssen systembezogene Lösungen gesucht werden. »Förderung« stellt eine Problemlösung dar – als *eigenständige, unterrichtsergänzende* Optimierung schulischer Lernprozesse.

Aus der Sicht der Didaktik ist das Merkmal »eigenständig« von besonderer Bedeutung. Wenn – was vermutlich häufiger der Fall ist – Förderung darin besteht, *Unterricht unter organisatorisch günstigeren Bedingungen* zu erteilen (z. B. als Einzelunterricht), dann reicht die Didaktik als Rahmentheorie aus. Das insbesondere von Bloom – im Anschluss an das noch heute stark beachtete Lernzeitmodell von Carroll – vertretene Konzept des *Mastery Learning* (»Lernerfolg für alle«, Bloom 1970) kann auch als Förderung durch *zusätzlichen, adaptiven Unterricht* (vgl. z. B. Schwarzer/Steinhagen 1975) verstanden werden. Eine insbesondere in der Instruktionspsychologie häufig zitierte Klassifikation bezeichnet diese Variante von *adaptivem Unterricht* (Salomon 1975) als »Fördermodell« (Leutner 2006; Hasebrook 2006).

Die zweite systembezogene Lösung für den faktisch suboptimalen Unterrichtserfolg in den Schulen besteht darin, die altersklassenbezogene Zuordnung von Schülern zu den Lernangeboten zu verändern. In Deutschland geschieht dies weitgehend durch ein leistungsselektiv gegliedertes Schulsystem (Sonderschulen, Schulformen der Sekundarstufe I) und durch Klassenwiederholung (vgl. Kap. 1.1). Individueller Förderung wird unter diesen Systembedingungen häufig die Funktion zugewiesen, ungünstige Selektionsentscheidungen zu vermeiden (vgl. Kap. 5.2). Vieles spricht für die Annahme, dass dafür insbesondere *didaktische* Lernangebote, d. h. kompensatorischer *Unterricht*, genutzt werden. Privatwirtschaftlich organisierter »Nachhilfeunterricht« (vgl. Kap. 7.2) wird zumeist von Lehrern erteilt, ebenso schulischer »Förderunterricht«.

Ähnliches gilt für die aufgrund der geringen Anzahl der betroffenen Schüler nur selten im Schulsystem genutzte Variante des »Präferenzmodells« (Salomon 1975) von adaptivem *Unterricht*. Hochbegabtenförderung wird zumeist durch unterrichtliche Lernangebote realisiert, die wiederum mit didaktischen Mitteln geplant werden.

Die wissenschaftliche Abgrenzung von Förderung und Unterricht ist somit keineswegs einfach, falls der Anspruch erhoben wird, unterrichtsbezogene Förderung als gleichrangigen Begriff zu positionieren. Eine solche *Theorie der Förderung* müsste in erheblichem Maße eigenständige Konzepte für die Planung von Förderprogrammen und -einheiten aufweisen. Diese Bedingung kann von der dritten Variante adaptiven Unterrichts im Sinne von Salomon erfüllt werden. Das sogenannte *Kompensationsmodell* stellt Lerngelegenheiten zur Verfügung, die zur Verbesserung lernhemmender kognitiver oder motivationaler Persönlichkeitsmerkmale bzw. Funktionen dienen (z. B. Aufmerksamkeitstraining; vgl. Kap. 4.2.2). Unterricht kann aufgrund seines umfassenden Bildungsanspruchs nicht der Rahmen für eng umgrenzte Funktionstrainings bzw. Interventionsmaßnahmen sein.

Im Folgenden wird zunächst die grundlegende Leistungsfähigkeit der didaktischen Planung von Unterricht für das individuell erfolgreiche Lernen herausgestellt, was sich insbesondere im didaktischen Konzept der Binnendifferenzierung zeigt. Darauf aufbauend wird eine Definition für schulfachliche und unterrichtsbezogene Förderung entwickelt.

Unterricht vs. Förderung

Eine Unterscheidung dieser beiden Begriffe kann für die pädagogische Praxis wenig belangvoll erscheinen, denn alle erzieherischen Bemühungen im Unterricht und in anderen pädagogischen Kontexten intendieren die Steigerung der Fähigkeiten der Kinder bzw. zumindest den Erhalt dieser Fähigkeiten. Unter schulpädagogischem Gesichtspunkt ist es jedoch sehr bedeutsam, eine hinreichend klare Unterscheidung zu treffen, um Unterricht als die von Lehrern erbrachte akademische Leistung von ähnlichen Aktivitäten anderer Personengruppen zu unterscheiden bzw. um einer Überfrachtung von Unterricht mit überzogenen Wirkungserwartungen zu begegnen.

Zudem sind innerhalb des Schulwesens Fachpersonen unterschiedlicher pädagogischer Professionalität tätig, deren Arbeitsfelder komplementär sein sollten. So ist z. B. die von einer Lehrkraft der Allgemeinen Schule im Fall der Integration zumindest partiell zu übernehmende Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzugrenzen von der sonderpädagogischen Förderung dieser Schüler durch Lehrpersonen mit sonderpädagogischer Ausbildung. Der durchaus gebräuchliche Terminus »Förderunterricht« verwischt diese Unterscheidung. Im Englischen gibt es die interessante Unterscheidung von »remedial teaching« (spezifische Angebote der Allgemeinen Schule) und »special instruction for students with special needs« (spezifische Angebote der Sonderpädagogik).

Definition von Unterricht

Unterricht als klassenbezogenes Lernangebot und Förderunterricht als didaktisch geplantes Angebot

Unterricht ist der zentrale Gegenstand der »Allgemeinen Didaktik«, die in einer weiten Definition auch als »Wissenschaft vom Unterricht« (Klafki 1970) bezeichnet werden kann, sowie der Fachdidaktiken. Eine präzisierende Definition findet sich in Arnold (2006). Ein konstitutives Element von Unterricht ist dessen Bezug auf eine Lerngruppe, die zumeist eine Schulklasse oder eine Kursgruppe etc. ist. Unterrichtsplanung richtet sich somit auf ein gruppenbezogenes Lernangebot.

Die meisten in Handbüchern und didaktischen Standardwerken gegebenen Definitionen von Unterricht enthalten – z. T. in anderer oder eigenwilliger Begrifflichkeit – die Begriffe der oben genannten Definition. Die englische Terminologie (vgl. unten) enthält deutlich mehr Möglichkeiten, den Überschneidungsbereich von Unterricht zur Förderung anzuzeigen. Im deutschsprachigen Bereich wird diese Überschneidung zumeist mit dem Begriff »Förderunterricht« ausgedrückt. Sandfuchs (z. B. 2006) hat mehrfach unter schulpädagogischem Gesichtspunkt insbesondere Begründungen und *Maßnahmen* des Förderunterrichts beschrieben, ohne jedoch eine präzise Definition des Begriffs zu geben. Vielmehr wird Förderung explizit als didaktische Leistung und somit als Unterricht gekennzeichnet (vgl. Sandfuchs 2006, S. 364).

Für den sonderpädagogischen Bereich kennzeichnet Matthes (2004, S. 412) den Begriff wie folgt: »Förderunterricht stellt eine Maßnahme zur Differenzierung von Lernangeboten dar, die an die schulischen Lernvoraussetzungen der Schüler angepasst werden (z. B. hinsichtlich ihrer Schwierigkeit und der Art ihrer Vermittlung). Die innere Differenzierung von Lernangeboten im Klassenunterricht reicht häufig nicht aus, um Kindern mit Lernstörungen effektiv zu helfen. Dann sind zusätzliche Fördermaßnahmen erforderlich, die in eigens einzurichtenden Fördergruppen durchgeführt werden«. Die zentralen Unterscheidungskriterien sind somit *organisatorischer* (»zusätzlich«) Art bzw. beziehen die Bereichsdidaktiken der Sonderpädagogik ein.

Im Wörterbuch Pädagogik (2000, S. 214) illustriert das Stichwort »Förderunterricht« die gängige Praxis: »In den meisten Stundentafeln für die allgemeinbildenden Schulen ist ein bestimmter Stundenanteil (etwa zwei Stunden) für F. vorgesehen. Dabei erhalten Schüler mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten, die durch Maßnahmen innerer Differenzierung im Regelunterricht nicht gemildert oder behoben werden können, in kleinen Gruppen zusätzliche Lernhilfen«. Da Lehrer den Förderunterricht halten, werden sie auch hier didaktische Leistungen erbringen. Zugleich liegt hier ein Problem des schulischen Förderunterrichts, der zwar ein höheres Maß an Adaptation, Lernzeit und direkter Lehrerunterstützung ermöglicht, aber vermutlich häufig – als Fortsetzung des Klassenunterrichts – die gleichen Methoden nutzt. Dagegen richtet sich das Argument, dass genau dieses Lernangebot den Förderbedarf zumindest nicht verhindert hat (vgl. Arnold 1998).

Binnendifferenzierung als gruppenbezogene Adaptation von Unterricht

Unterricht kann binnendifferenziert geplant und durchgeführt werden. Realistischerweise sollte davon ausgegangen werden, dass für maximal drei Teilmengen von Schülern einer Klasse spezifische Varianten des für die gesamte Klasse geplanten Unterrichts vorbereitet werden können. Das Unterrichtsangebot ist somit *gruppenadaptiv*, nicht jedoch individualisierend.

Instruktionspsychologische Programme auf multimedialer Basis können zur Individualisierung die lerntheoretische Struktur des programmierten Unterrichts (*Mikroadaptation*, vgl. Leutner 2006) nutzen und eine individuelle Zuweisung von *Lernaufgaben* bieten. Ob *Makroadaptation* ohne didaktische Planungsstrukturen möglich ist, erscheint eher fraglich, denn auf dieser Ebene ist thematisch kohärenter, zielbestimmter »Unterricht« zu planen.

In der Literatur über »Didaktische Prinzipien« (Wiater 2001; zusammenfassend Seibert 2006) werden »Schülerorientierung« und »Binnendifferenzierung« erwähnt, nicht jedoch Individualisierung. Seibert weist auf die Gefahr des »Leerformelcharakters« dieser Prinzipien hin. Wiater knüpft hohe Anforderungen an die auch empirische Begründbarkeit von Prinzipien.

Meyer-Willner (2004, S. 98) verbindet Binnendifferenzierung mit dem Prinzip der ausgleichenden Gerechtigkeit und warnt zugleich vor unerwünschten Effekten der Individualisierung: »... andererseits kann Schule als eine Institution zur Unterrichtung von großen Schülerzahlen höchstens in Ansätzen jedem das ›Seine‹ bieten; dies führte im Extremfall zu der Konsequenz, dass jeder Schüler seinen eigenen Lehrer haben müsste. Eine solche totale Individualisierung ist ökonomisch nicht zu realisieren und auch aus sozialerzieherischen Gründen nicht wünschenswert«. Bloom (1984) hat den schulfachlichen Effizienzvorteil des »one-to-one tutoring« als »the 2 sigma problem« bezeichnet: im Klassenunterricht liegen die Leistungen zwei Standardabweichungen niedriger als im Einzelunterricht.

Nicht selten wird jedoch die (gruppenadaptive) Binnendifferenzierung kaum vom individualisierenden Unterricht unterschieden und sogar mit Individualisierung gleichgesetzt. In dem viel zitierten Aufsatz von Klafki/Stöcker (1994, S. 181) findet sich folgendes Postulat, das allerdings nicht näher erläutert wird: »Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will [...], dann muß er im Sinne Innerer Differenzierung durchdacht werden«.

Bönsch (2000, S. 147) kennzeichnet differenzierenden Unterricht als »Inszenierung von 20–25 individuellen Lernprozessen (je nach Klassengröße), also in der Adaptation der Lernaufgaben an die Lernmöglichkeiten jedes einzelnen Schülers« und folgert daraus, »dass Differenzierung das Grunddiktum allen Unterrichtens ist«. Kiper/Mischke (2006, S. 152) erkennen die allein schon logische Konsequenz der »Überforderung ... bei der Planung der notwendigen Differenzierungsmaßnahmen« und schlagen – ohne weitere Erläuterung – einen »pragmatischen Mittelweg« vor, was wiederum unterstellt, dass Differenzierung und Individualisierung gleichrangige Begriffe mit ungeklärter Überlappung sind.

Eine zentrale *diagnostische Voraussetzung* für gruppenadaptiven Unterricht ist, dass sich relevante Gruppen von Schülern identifizieren lassen, d. h., zwischen diesen Gruppen sollen bedeutsame und hinreichend große Unterschiede bestehen. Innerhalb der Differenzierungsgruppen sollen hingegen die Unterschiede zwischen den Schülern geringer sein. Nur selten wird aufgrund der zu erwartenden kleinen Gruppengrößen – ein Standardfall wären drei Differenzierungsgruppen à acht Schüler bei einer Klassengröße von 24 Schülern – eine *statistische* Absicherung der Gruppenunterschiedlichkeit möglich sein. Eine hinreichend messgenaue Zuordnung des einzelnen Schülers zu angrenzenden Binnendifferenzierungsgruppen erscheint aufgrund der Messfehlerbelastung von individuellen Leistungsdaten gleichfalls kaum möglich (vgl. Kap. 2.2). Die zu treffenden Entscheidungen werden deshalb in erheblichem Maße auf Plausibilitätsüberlegungen beruhen müssen.

Die *didaktische Voraussetzung* für gruppenadaptiven Unterricht ist *empirisch* nicht einfach zu sichern, wie die wenig ertragreichen Ergebnisse zur Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung zeigen (vgl. z. B. Schwarzer/Steinhagen 1975; Terhart 1997; vgl. Kap. 1.3). Bei leistungsbezogener Differenzierung müsste für die gewählte methodische Variante nachweisbar sein, dass diese größere Lernwirksamkeit aufweist – verglichen mit alternativ verfügbaren Varianten. Bei interessenbezogener und d. h. thematischer Differenzierung ist dies evident, da Unterschiedliches gelernt wird, was wiederum jedoch curriculare Begründungsprobleme aufwerfen kann.

Binnendifferenzierung beginnt mit der Wahl und der Feststellung *differenzierungsfähiger Schülermerkmale*, für die alle lernrelevanten Merkmale von Schülern in Betracht kommen. Häufig zitiert werden die »Differenzierungsaspekte« von Klafki/Stöcker (1994): (1) Stoffumfang und Zeitaufwand, (2) Komplexitätsgrad und Niveau der Anforderungen, (3) Anzahl der erforderlichen Wiederholungsdurchgänge, (4) Notwendigkeit direkter Hilfe bzw. Grad der Selbstständigkeit, (5) inhaltliche und methodische Zugänge bzw. Vorerfahrungen, (6) Kooperationsfähigkeit der Schüler untereinander. Die ersten vier Merkmale sind – aus der Sicht der Lehr-Lern-Forschung – redundant und kennzeichnen eher didaktische *Konsequenzen* der *Leistungsdifferenzierung* als erhebbare Schülermerkmale.

Bönsch (2000) reformuliert innere und äußere Differenzierung mit den Begriffen »Intragruppen-« vs. »Interlerngruppendifferenzierung«. Die acht aufgeführten »Strukturmerkmale« – (1) nach Arbeitsweisen, (2) nach stofflichem Umfang, (3) nach Schwierigkeitsgraden, (4) aus sozialen Motiven, (5) aus methodischen Gründen, (6) nach Lern- und Arbeitstempo, (7) nach zeitlichem Umfang, (8) aus sachlichen Gründen – stellen eine ebenso wie bei Klafki/Stöcker begrifflich uneinheitliche Auflistung dar, die gleichfalls beträchtliche Redundanz aufweist: die Merkmale (2), (3), (6) und (7) kennzeichnen die leistungsbezogene Differenzierung. Fachlich nicht nachvollziehbar ist der zugehörige Buchtitel »Intelligente Unterrichtsstrukturen«, der ein psychologisches Konstrukt, das ausschließlich für die Unterscheidung von Personen konzeptualisiert ist, auf didaktische Sachverhalte bezieht. Gleiches ist allerdings bereits von Weinert versucht worden und wird neuerdings auch von Meyer übernommen (zur Kritik vgl. Arnold 2007). Die Vermutung liegt nahe, dass sowohl

die Didaktik als auch die psychologische Lernforschung auf »hochwertige« Adjektive ausweichen muss, um ihre Erkenntnisleistung zu demonstrieren.

In der differenziell-psychologischen Lehr-Lern-Forschung lassen sich weitere differenzierungsrelevante Merkmale finden (vgl. Jonassen/Grabowski 1993), von denen vor allem für die nachfolgend genannten eine hinreichende Unterrichtsrelevanz anzunehmen ist: (a) kognitive Grundfähigkeit/Intelligenz; (b) kognitive Stile; (c) Präferenz für Lernstile; (d) Leistungsängstlichkeit; (e) Ambiguitätstoleranz; (f) Introversion vs. Extraversion; (g) Leistungsmotivation. Bisläng liegt wenig Evidenz vor für Präferenzen von Sinnesmodalitäten beim Lernen (z. B. Sehen vs. Hören). Ebenso wenig hat sich Gardners Konzept der Seven Intelligencies (zur Kritik vgl. Rost 2004) bestätigen lassen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die didaktische Planung von Unterricht bereits für eine beträchtliche Schüleradaptivität sorgt und damit individuelle Lernfortschritte sehr wahrscheinlich macht. Das Ausmaß der Adaptivität wird durch *bindendifferenzierende* Unterrichtsplanung nochmals deutlich erhöht. Somit stellt sich auch die Frage, ob – und nicht nur wie – durch *Förderung* eine darüber hinausgehende Steigerung der Lernwirksamkeit erreicht werden kann.

Definition von Förderung

Der Begriff der Förderung weist erhebliche Überschneidungen mit dem Begriff der Erziehung auf. So ordnet Brezinka (1981, S. 90) dem Erziehen eine grundlegende »Förderungsabsicht« zu. Erzieherisches Handeln richtet sich auf die *günstige* und relativ dauerhafte Veränderung von psychischen Dispositionen einer Person (vgl. Mietzel 1998, S. 5).

Bemerkenswerterweise hält das Englische für Förderung eine ganze Reihe von Wörtern vor. Bezeichnungen mit beträchtlicher Überschneidung zum Begriff »Unterricht« sind (a) (*separate*) *tuition*: Einzelförderung (unterrichtsergänzend bzw. ersetzend); (b) *remedial instruction/teaching/assistance*: (kompensatorischer) Förderunterricht; (c) (*additional/supplementary educational*) *support*: pädagogische Unterstützung; (d) *special (educational) needs*: sonderpädagogische(r) Förderbedarf bzw. Förderung. Die Begriffe *tuition* und *tutoring* können auch für regulären Unterricht verwendet werden. Eher bereichsspezifische Förderung wird durch die Begriffe (e) *advancement*: laufbahnbezogene Förderung und (f) *promotion*: schullaufbahnbezogene Förderung ausgedrückt. Der Begriff (g) *encouragement*: (motivationale) Förderung kann auch als »Ermutigung« übersetzt werden. Die Verben *to enhance*, *to facilitate*, *to foster* und *to stimulate* können gleichfalls als »fördern« übersetzt werden und bezeichnen das Herbeiführen von rasch bzw. eindrucksvoll eintretenden Steigerungen von Fertigkeiten oder Fähigkeiten. Eine eher langfristige Förderungswirkung wird durch *to nurture* ausgedrückt.

Kiper/Mischke (2006, S. 134) definieren Förderung in ihrem Buch über Theorien des Unterrichts *ohne* Bezug auf didaktische Kategorien: »Förderung der betroffenen

Schülerin respektive des Schülers heißt, helfend darauf einzuwirken, dass diese Person sich entwickelt«. Unterrichtliches Lernen mit dem Begriff der Entwicklung zu verbinden, um Förderung zu definieren, erscheint zumindest unsystematisch, weil die Autoren »Entwicklung als moderierende Variable« bezeichnen und somit zur *Erklärung* von Lernständen (d. h. Effektivvariablen) heranziehen möchten. Dies ist allerdings problematisch oder zumindest methodisch sehr aufwendig: aufgrund von Entwicklungsparametern, d. h. auf der Basis von Differenzmaßen bzw. Verlaufgradienten, müssten Lernstände vorhergesagt werden. Die dazu erforderlichen *änderungssensitiven* Erhebungsinstrumente sind bislang kaum verfügbar; zudem ist die Modellierung der Beziehung zwischen Entwicklungs- und Lernstandsparametern keineswegs trivial.

Schulfachliche Förderung kann ebenso wie *allgemeinbildende und erziehende Förderung* im Unterricht als eine mit (*fach-*)*didaktischen* Mitteln erbrachte Leistung bezeichnet werden. Förderung unterscheidet sich von binnendifferenziertem Unterricht durch das Ausmaß der Adaptivität und stellt somit ein Unterrichtsangebot dar, das auf den Lernstand *jeder* daran teilnehmenden Schülerin/jedes Schülers hin geplant worden ist und individuell adaptiv durchgeführt wird. Unterrichtsbezogene Förderung kann somit als *individualisierter Unterricht* bezeichnet werden, der an zwei Voraussetzungen gebunden ist.

- 1) Es sind bedeutsame individuelle Lernstände vorhanden, d. h. es gibt zu dem zu fördernden Schüler keine Gruppe von Schülern in der Klasse, die einen gleichen bzw. hinreichend ähnlichen Lernstand hat. Falls diese Voraussetzung nicht erfüllt ist, kann die Schülerin/der Schüler einer Teilgruppe von Schülern seiner Klasse zugeordnet und in dieser Gruppe binnendifferenziert unterrichtet werden.
- 2) Förderangebote können so unterschiedlich gestaltet werden, dass diese als individuelle Varianten zumindest mittelfristig unterscheid- und nutzbar sind. Falls Förderprogramme nicht individuell adaptiert werden können – was deren Wirksamkeit nicht reduzieren muss –, wird mit dem Programm nicht gefördert, sondern das Programm ist Gegenstand und Plan von *Unterricht* für einen oder wenige Schüler.

Wenn sich *Förderprogramme* für schulische Fähigkeiten in den Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien nicht grundlegend von den korrespondierenden Unterrichtsangeboten unterscheiden, sondern eher Spezifizierungen von (Regel-) Unterricht darstellen, so sollte deren Nutzung in Gruppensituationen als (Förder-) *Unterricht* bezeichnet werden. Zudem adaptieren die Fachdidaktiken und die Konzepte für die Sozialerziehung im Unterricht häufig insbesondere jene Methoden, die sich in sogenannter Förderung als wirksam herausgestellt haben, und reduzieren damit die methodische Abgrenzbarkeit von »Förderung«.

Im Unterschied zu Unterricht als klassen- bzw. teilgruppenbezogenem Lernangebot sollte die Definition von Förderung an die Voraussetzung gebunden werden, dass bei nicht hinreichendem Erfolg entweder die Förderung wirkungsvoll adaptiert wird oder aber ein anderes, günstigeres Förderangebot genutzt wird – falls dazu die

Möglichkeiten bestehen. Diese können dadurch begrenzt sein, dass das Ausmaß der individuellen Anpassbarkeit einer Förderung bereits erreicht ist oder dass keine weiteren Alternativprogramme verfügbar sind. Bei unzureichendem Fördererfolg kann auch die Konstellation vorliegen, dass kein entsprechender Förderbedarf (mehr) vorliegt.

Der Zusammenhang von Förderdiagnostik und Förderplan lässt sich im wissenschaftlich strengen Sinne nur als Zuordnung eines bekanntermaßen wirkungsvollen *Programms* zu den Ergebnissen einer diagnostischen Untersuchung definieren (vgl. Schlee 1986; Kretschmann/Arnold 1999; Arnold 2005). Über die Angemessenheit *einzelner Förderhandlungen* kann prospektiv »nur« im Rahmen von Expertise bzw. fachlicher Plausibilität entschieden werden.

Unterricht ist an die Vorgaben des Lehrplans und die dafür vorgesehenen Lernzeiten gebunden. Schulfachliche Förderung ist insofern nachrangig und lässt sich an diese Zeitstruktur in drei Varianten anpassen:

- 1) Förderung als unterrichtsergänzende zusätzliche Lernzeit (z. B. LRS-Förderung am unterrichtsfreien Nachmittag),
- 2) Förderung als unterrichtsersetzende spezifische Lernzeit (z. B. LRS-Förderung statt Grammatikunterricht in Deutsch) oder
- 3) Förderung als unterrichtsbegleitende Intensivierung der Lernzeit (z. B. individuelle Hilfen im Deutschunterricht durch zusätzliche Förderlehrkraft).

Eine inhaltsbezogene Definition von Förderung kann auch an etablierten Förderprogrammen bzw. -maßnahmen orientiert werden, was jedoch zu Unschärfen in der Begrifflichkeit führt. Wenn massive Wissens- und Könnensdefizite für bestimmte Unterrichtsfächer bestehen und das Curriculum keine oder nur geringe Lernzeitanteile dafür vorsieht (beispielsweise geringe Lesefähigkeit und/oder Rechtschreibfähigkeit bei hinreichendem Fachwissen ab Klassenstufe 3), werden diese Defizite zum Teil als umschriebene Entwicklungsstörungen kategorisiert, für die Interventionen von Fachpersonen angezeigt sein können (vgl. Kap. 4.5.2). In diesen Fällen kann Förderung durch Lehrpersonen nicht hinreichend sein und in *Behandlungsmaßnahmen* (z. B. Intervention bei ADHS, vgl. Kap. 4.2.2) übergehen. Interventionen dieser Art können durchaus darin bestehen, wenig adaptive Trainingsprogramme durchzuführen, d. h. die Programme sind bereits als therapieähnliche Interventionen für die damit zu behandelnden Kinder hochgradig adaptiert.

Didaktische Planung unterrichtsfachlicher und unterrichtlicher Förderung

Wenn unterrichtsbezogene Förderung als individualisierter Unterricht bezeichnet werden kann, dann stehen dafür die *didaktischen Modelle der Unterrichtsplanung* (vgl. z. B. Wiater 2006) zur Verfügung, z. B. das Strukturmodell der sogenannten Berliner Didaktik (Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien als Entscheidungs-

felder) oder das Perspektivenschema der kritisch-konstruktiven Didaktik (Gegenwartsbezug, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung des Themas, Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit, thematische Struktur, Zugänglichkeit und Darstellbarkeit, Lehr-Lern-Prozessstruktur). Als Unterrichtskonzeption ermöglicht der offene Unterricht und als Unterrichtsmethode die Wochenplanarbeit in besonderem Maße individualisierte Lernprozesse.

Die *Mikroadaptation dieser didaktischen Förderplanung* kann dadurch optimiert werden, dass insbesondere Theorien zu Merkmalen und Niveaustufen kognitiver Lernprozesse herangezogen werden (z. B. Gagnés Lernformen, Blooms [revidierte] Lernzieltaxonomie, Nebers Modell des vollständigen Wissens, Sweller/Renkls Cognitive Load Theory, Aebli's Funktionen im Lernprozess, Galperins Etappen der Ausbildung geistiger Handlungen). Die Förderung von zweckmäßigem Lernverhalten kann auf Theorien der Metakognition, des Lernstrategieerwerbs und der Lernstrategie-nutzung sowie des selbstregulierten Lernens zurückgreifen. Die Förderung von unterrichtlichem Sozialverhalten lässt sich durch Rückgriff auf Theorien der sozialen Kompetenz (insbesondere der sozialen Informationsverarbeitung) fein anpassen. Anregungen bieten die bereichsspezifischen Trainings und Interventionen in Lauth/Grünke/Brunstein (2004). Förderungsbezogene Ausarbeitungen finden sich in Kapitel 4 des vorliegenden Handbuchs.

Literatur

- Arnold, K.-H. (2007): Generalisierungsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. In: Koch-Priewe, B./Stübiger, F./Arnold, K.-H. (Hrsg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 28–43.
- Arnold, K.-H. (1998): Schreib-Störungen und Schreibhilfen: Wirksames und Problematisches jenseits der schulischen Förderung. In: PÄD Forum 26, S. 186–191.
- Arnold, K.-H. (2006): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, K./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–25.
- Arnold, K.-H. (2005): Von der Lernausgangslage zu individuellen Förderplänen. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.): Fit fürs Lernen! Würzburg: Verband Sonderpädagogik e.V., S. 14–28.
- Bloom, B.S. (1970): Alle Schüler schaffen es. In: *erziehung* 3 (11), S. 15–27.
- Bloom, B.S. (1984): The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. In: *Educational Researcher* 13, S. 4–16.
- Bönsch, M. (2000): Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brezinka, W. (⁴1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.
- Comenius, J.A. (1657/²1960): Große Didaktik (hrsg. v. A. Flitner). Düsseldorf: Kupper (vormals Bondi).
- Hasebrook, J. (³2006): Aptitude-Treatment-Interaktion. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 20–26.
- Kiper, H./Mischke, W. (2006): Einführung in die Theorie des Unterrichts. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1970): Der Begriff der Didaktik im engeren Sinne und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: Klafki, W./Rückriem, G.M./Wolf,

- W./Freudenstein, R. (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 55–73.
- Klafki, W./Stöcker, H. (⁴1994): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 173–208.
- Kretschmann, R./Arnold, K.-H. (1999): Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne. Anlaß, Struktur und Nutzung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (9), S. 410–420.
- Lauth, G.W./Grünke, M./Brunstein, J.C. (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen: Hogrefe.
- Leutner, D. (³2006): Instruktionspsychologie. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 261–270.
- Meyer-Willner, G. (²2004): Differenzierung, innere. In: Keck, R./Sandfuchs, U./Feige, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 98–100.
- Mietzel, G. (1998): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D.H. (2004): Über Hochbegabung und hochbegabte Jugendliche: Mythen, Fakten, Forschungsstandards. In: Abel, J./Möller, R./Palentien, C. (Hrsg.): Jugend im Fokus empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 39–85.
- Salomon, G. (1975): Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktionshypothesen. In: Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht. München: Kösel, S. 127–145.
- Sandfuchs, U. (2006): Förderunterricht. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 360–366.
- Schaub, H./Zenke, K.G. (⁴2000): Wörterbuch Pädagogik. München: DTV.
- Schlee, J. (²1986): Illusionen sogenannter Förderdiagnostik. In: Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J. (Hrsg.): Förderungsdiagnostik. Rheinstetten: Schindele, S. 48–57.
- Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hrsg.) (1975): Adaptiver Unterricht. München: Kösel.
- Terhart, E. (²1997): Lehr-Lern-Methoden. Weinheim: Juventa.
- Wiater, W. (²2001): Unterrichtsprinzipien. Donauwörth: Auer.
- Wiater, W. (2006): Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 675–685.

Hartmut Hopperdietzel/Karl-Heinz Arnold

1.3 Förderung von Kompetenz: Die Perspektive der Lehr-Lern-Forschung

Die Lehr-Lern-Forschung (engl. *research on learning and instruction*) hat sich als interdisziplinäres Forschungsgebiet im Überschneidungsbereich von empirischer Bildungsforschung und Pädagogischer Psychologie etabliert (vgl. Niegemann 2006). Die zentrale Fragestellung richtet sich auf die Erklärung (Grundlagenforschung) und die Optimierung (angewandte Forschung) von Lernprozessen, die unter den Bedingungen des Lehrens stattfinden und zumeist Unterricht, d. h. Lehren unter institutionalisierten Bedingungen, darstellen. Die Ziele des Lernens richten sich auf den Erwerb fachlichen und fächerübergreifenden Wissens und Könnens sowie auf bestimmte emotionale Zustände und auf Meinungen bzw. Werteinstellungen.

In jüngster Zeit wird zunehmend der Begriff der Kompetenz (engl. *competence*; vgl. Weinert 2001, S. 27; zur Kritik vgl. Arnold 2007) verwendet, um empirisch prüfbare Lernergebnisse zu beschreiben. In der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards wird der Begriff Förderung mehrfach verwendet (vgl. BMBF 2003, S. 52, 74), ohne dass jedoch klar wird, ob mit »Förderung« etwas anderes gemeint ist als mit »Erwerb«, »Aufbau« bzw. »Steigerung« von Kompetenzen. So wird z. B. »ein differenzierteres Verständnis des Aufbaus, der Entwicklung und der schulischen Förderung von bereichsspezifischen Kompetenzen« gefordert (vgl. S. 71), wobei unklar ist, welche Bedeutungskomponente durch den Begriff der Förderung dieser Reihung hinzugefügt wird. Andere Passagen legen die Vermutung nahe, dass »Förderung« mit individualisierendem Unterricht (vgl. S. 83, 107 ff.) und »systematische Förderung von Kompetenzen« (vgl. S. 52, 54) mit Unterricht gleichgesetzt wird. An anderer Stelle wird explizit zwischen »Lehrplanarbeit, Unterrichts- und Förderkonzepten« (vgl. S. 28) unterschieden. Die direkte Begriffsverknüpfung »Kompetenzförderung« wird nur einmal verwendet.

Der Begriff der Förderung nimmt *keine* zentrale Stellung in der Lehr-Lern-Forschung ein, da der Begriff des Lernens eine hohe Generalität aufweist und sowohl auf gruppenbezogene als auch individuelle Lernsituationen anwendbar ist. Auch im Falle unzureichender Lernvoraussetzungen oder zu geringer Zielerreichung kann durch geeignete Lernprozesse eine Annäherung an die gewünschten Zielzustände geplant werden, was wiederum mit dem Begriff des auf spezifische Bedingungen ausgerichteten Lehrens beschreibbar ist.

Neber (1996) bezieht den bereits von Weinert (1978) im Bereich der Sonderpädagogik verwendeten Begriff des »remedialen Lernens« auf die Reduzierung von defizitären Lernvoraussetzungen bzw. -leistungen; die Steuerung des bzw. Anleitung zum remedialen Lernen(s) wird als »Förderung« bezeichnet. Remediales Lernen hat

somit einen institutionellen Aspekt: der Ausgleich von interindividuellen Leistungsunterschieden wird intendiert. Aus der Sicht der Lehr-Lern-Forschung basiert Förderung somit auf denselben theoretischen Grundlagen wie das Lehren.

Grundbegriffe und Modelle des Lehrens und Lernens

Makromodelle des Lehrens

Das Grundmodell zielreichenden Lernens ist bereits vor fünfzig Jahren von Miller/Galanter/Pribram (1960) als Regelkreis kognitiver Aktivitäten (TOTE-Modell: Test – Operation – Test – Exit) beschrieben worden. Klauer (1985) hat auf dieser Regulationsstruktur das Modell eines »allgemeinen Lehralgorithmus« ausformuliert, der vier Komponenten umfasst: (1) Motivation, (2) Information, (3) Informationsverarbeitung, (4) Speichern und Abrufen, (5) Transfer.

Das Konzept der Lernzieloperationalisierung (Mager 1965) knüpft an das bereits von Skinner entwickelte Verfahren des »Programmierten Unterrichts« an und dient zur (a) Präzisierung der gewünschten Lernergebnisse, (b) der Beschreibung der Lernbedingungen (Lernzeit, Hilfsmittel, Kooperation) und (c) zur Überprüfung des Ausmaßes der Zielerreichung. Die Idee einer vollständigen Operationalisierung der Bildungsziele von schulischem Unterricht ist allerdings wieder aufgegeben worden, weil der Aufwand für die Unterrichtsplanung der Lehrkräfte zu groß und die Nebenwirkungen der Ausrichtung auf primär kognitive und leicht hin prüfbare Ziele zu groß sind (vgl. z. B. Keck 2004). Eine recht praktikable Unterscheidung in (1) Richt-, (2) Grob- und (3) Feinziele ist von Möller (1973) als »Technik der Lernplanung« vorgeschlagen worden.

Auch wenn das Konzept einer *zielorientierten Unterrichtsplanung* empirisch hinterfragt werden kann (vgl. Clark/Peterson 1986), sind Zielentscheidungen zentrale Komponenten in den bekanntesten Planungsmodellen für Unterricht (vgl. Arnold/Richert im Druck), d. h. sowohl in der lerntheoretischen Didaktik von Schulz (Berliner Modell: Strukturmoment der Intentionalität; Hamburger Modell: Unterrichtsziele, Intentionen) als auch in der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis (Bildungsgehalt bzw. Primat der Zielentscheidungen).

Förderung könnte somit als spezifisches Lehrangebot definiert werden, das einem oder mehreren Schülern im Anschluss an deren nicht hinreichende Lernzielerreichung die Gelegenheit für weitergehende Erreichung der Ziele erschließt. Diese remediale Funktion könnte auch als Prävention realisiert werden: Durch ein spezifisches Lehrangebot vor bzw. begleitend zum Unterricht soll das Erreichen der unterrichtlichen Ziele gewährleistet werden. Die alleinige Bereitstellung von mehr Lernzeit im Sinne von Carroll (1963) würde somit keine Förderung, sondern eine Verlängerung des Unterrichts darstellen. Ob Förderung mit anderen als den im Unterricht genutzten Methoden realisiert werden soll (ATI-Effekt), ist damit keineswegs

entschieden. Vermutlich wird in jedem Fall eine feingradigere Auflösung der Lernziele und deren zeitintensivere Bearbeitung stattfinden.

Das »expositorische Lehren« (Ausubel) und das »entdeckenlassende Lehren« stellen die Extrempunkte (vgl. Klauer/Leutner 2007, S. 164) eines weiten Bereichs von Unterrichtsmethoden bzw. -konzeptionen (z. B. Cognitive Apprenticeship; Problem Based Learning; Situated Learning; Lernen mit Lösungsbeispielen) dar, die durchweg eine beträchtliche Lernwirksamkeit aufweisen. Da bislang keine spezifische Wirksamkeit dieser Lehrmethoden bei Lernschwierigkeiten nachgewiesen worden ist (ATI-Effekt), kann Förderung nicht als spezifische Methodennutzung definiert werden. Neber (1996) hält sowohl die direkte Instruktion als auch das entdeckenlassende Lehren für geeignete remediale Unterrichtsmethoden.

Die insbesondere im Bereich des multimedialen Lernens entwickelten Instructional Design Theorien (vgl. Niegemann 2001) beziehen sich zumeist auf die von Gagné (1985) postulierten Lehrschritte: (1) Aufmerksamkeit gewinnen, (2) Informieren über Lernziele, (3) Vorwissen aktivieren, (4) Darstellung des Lehrstoffs mit den charakteristischen Merkmalen, (5) Lernen anleiten, (6) Ausführen/Anwenden, (7) informative Rückmeldung, (8) Leistung kontrollieren, (9) Sicherung von Behalten und Transfer (vgl. Niegemann 2001, S. 27). Bei zu geringer Lernzielerreichung könnte Förderung darin bestehen, die Lernzeitzuweisung für einzelne Stufen zu erhöhen. Das Modell von Gagné weist im Übrigen erhebliche Ähnlichkeit zu dem Modell der direkten Instruktion auf (vgl. z. B. Wiechmann 2006). Diese Unterrichtskonzeption basiert auf einer sehr dichten Kontrolle der Lernfortschritte der Schüler und kann, falls entsprechende Lernunterstützung angeboten wird, auch als ein Förderungsmodell bezeichnet werden (remediales Lernen, vgl. Neber 1996, S. 423 ff.), mit dem das Nichterreichen von Lernzielen vermieden werden kann – bei dann allerdings vermutlich sehr beträchtlichem Lernzeitbedarf.

Aebli (1983) hat in seiner »Psychologischen Didaktik« zwölf Grundformen des Lehrens unterschieden. Den fünf Arten medialer Vermittlung – (a) Erzählen und Referieren, (b) Vorzeigen, (c) Anschauen und Beobachten, (d) Lesen mit Schülern und (e) Schreiben mit Schülern – werden vier Funktionen im Lernprozess zugeordnet – (1) problemlösendes Aufbauen, (2) Durcharbeiten, (3) Üben und Wiederholen und (4) Anwenden. In diesen miteinander verknüpften Dimensionen werden Lerninhalte erworben und Strukturen aufgebaut, die hierarchisch angeordnet sind: (I) Begriffe, (II) Operationen und (III) Handlungsschemata. Förderung könnte ähnlich wie in dem Modell von Gagné darin bestehen, bei zu geringer Lernzielerreichung die Lernzeitzuweisung für einzelne Stufen einzelner Dimensionen zu erhöhen und von diesem ausgehend ein nochmaliges Durchlaufen der höheren Stufen zu ermöglichen.

Ab den 1980er-Jahren gewinnen konstruktivistisch orientierte Instruktionstheorien beträchtlich an Bedeutung (vgl. Leutner 2006). Förderung könnte in dieser Konzeption dadurch von Unterricht unterschieden werden, dass bei zu geringen Konstruktionsleistungen das Ausmaß der inhaltlichen Passung zum Vorwissen erhöht und die Eigenaktivität insbesondere bei Problemlöseprozessen vergrößert wird.

Die Gesamtheit der Merkmale, die die Lernwirksamkeit von Unterricht beeinflussen, ist in verschiedenen Modellen dargestellt worden. Das Modell von Helmke (2003) zeigt die grundlegende Angebots-Nutzungs-Struktur. Arnold (2006) hat diesen Ansatz zu einem »Lehr-lerntheoretischen und didaktischen Modell der Wirksamkeit von Unterricht« erweitert. Förderung könnte von Unterricht dadurch unterschieden werden, dass das Ausmaß der individuellen Passung des Unterrichts maximiert wird – auf individueller Ebene bezogen auf die Lernvoraussetzungen und die Lernzeitnutzung sowie auf kontextueller Ebene bezogen auf Merkmale der Schulklasse und Schule (z. B. Wechsel in einen Kurs mit geringerer Lerngeschwindigkeit oder in eine Klasse mit günstigerem Klassenklima). Für die Merkmale der Unterrichtsplanung und des Unterrichtens müssten ATI-Effekte bekannt sein, um individuelle Zuweisungen zu begründen. In Betracht zu ziehen sind jedoch auch Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson, die gelegentlich im Rahmen von Förderung thematisiert werden müssen (z. B. Vorurteile gegenüber Schülern, Antipathie).

Die optimale Gestaltung jener Merkmale von Unterricht, die sich in empirischen Analysen als in besonderem Maße lernwirksam erwiesen haben, kann als generelle Prävention von Lernschwierigkeiten bezeichnet werden. Die Ergebnisse der Unterrichtseffizienzforschung (vgl. Helmke 2003) sind allerdings nur unter großen Einschränkungen als Unterrichtsprinzipien ausformulierbar, was einige aktuelle Darstellungen jedoch suggerieren (vgl. z. B. H. Meyer 2004). Bemerkenswerterweise gilt für den Unterricht einer Lehrperson, dass weder alle Merkmale gleichzeitig optimiert werden müssen – die Merkmalskonstellationen in sogenannte Optimalklassen weisen erhebliche Unterschiede auf (vgl. Helmke/Weinert 1997a, S. 251) –, noch dass die Merkmale eine hinreichende didaktische Begründung aufweisen (vgl. Arnold im Druck). Relativierungen finden sich auch bei Gräsel und Mandl (2007, S. 255): Die »Balance zwischen Konstruktion und Instruktion« ist zu finden bzw. zu halten.

Mikromodelle des Lernens

Die bekannteste Lernzieltaxonomie ist von Bloom und Mitarbeitern in den 1950er-Jahren entwickelt worden. In den drei Dimensionen – kognitive, affektive und psychomotorische Dimension – werden mehrere, hierarchisch angeordnete Stufen unterschieden. Das ursprüngliche Modell ist wiederholt kritisiert und mehrfach (eher geringfügig) verändert worden. In der überarbeiteten Version für den Bereich der kognitiven Lernziele unterscheiden Anderson und Krathwohl (2001) sechs Stufen: (1) Erinnern, (2) Verstehen, (3) Anwenden, (4) Analysieren, (5) Bewerten, (6) Generieren. Zugleich werden die Stufen auf Wissensdimensionen bezogen: deklaratives Wissen: Fakten- und Begriffswissen; prozedurales Wissen; metakognitives Wissen.

Daneben hat die Taxonomie Gagnés weite Verbreitung gefunden (Gagné/Discroll 1988). Unterschieden werden fünf verschiedene »learning outcomes«, die nur z. T. hierarchisch angeordnet sind. Neben dem affektiven Bereich der Einstellungen (1)

und den motorischen Fähigkeiten (2) werden kognitiv verarbeitete verbale Informationen (3), intellektuelle Fertigkeiten (4) und kognitive Strategien (5) unterschieden.

Förderung im Anschluss an taxonomisch geplanten Unterricht könnte wie in dem Modell von Aebli darin bestehen, dass, ausgehend von einer entsprechenden lernbegleitenden Diagnose, jene Stufen nochmals angesteuert und mit zusätzlicher Lernzeit versehen werden, die nicht hinreichend erfolgreich durchlaufen worden sind.

Förderung durch differenzielle Methodenzuweisung und Individualisierung

ATI-Forschung und adaptiver Unterricht

Aus der empirischen Sachlage, dass sich keine generell optimalen Unterrichtsmethoden identifizieren ließen, zogen Cronbach, Corno und Snow bereits Ende der 1950er-Jahre die theoretisch naheliegende Konsequenz, dass Unterrichtsmethoden (»treatment«) für unterschiedliche Gruppen von Schülern (»aptitude«) unterschiedliche Wirkungen (»interaction«) zeitigen können. Die Optimierung von Unterricht besteht dann darin, diesen Teilgruppen einer Klasse (Binnendifferenzierung) bzw. merkmalsbezogen zusammengestellten Klassen (äußere Differenzierung) die bei gleichem Lerninhalt jeweils optimale Unterrichtsmethode zuzuweisen (vgl. Kap. 1.2).

Als »aptitudes« gelten jene Merkmale von Schülern, die lernrelevant sind (z. B. Vorwissen bzw. Leistungsfähigkeit, Ängstlichkeit, Präferenz von Lernmethoden). Carroll (1963) war der optimistischen Meinung, dass wenig veränderliche Merkmale wie die kognitive Begabung in ihrer Lernwirksamkeit hinter variable – und damit veränderbare – Merkmale wie Anstrengung oder Zeitaufwand zurücktreten könnten. Förderung könnte insbesondere darin bestehen, die Methodenzuordnung in Schulklassen *adaptiv*, d. h. differenziell und somit abhängig von den bedeutsamen Schülermerkmalen zu gestalten.

Die anfangs vorhandene Euphorie in der ATI-Forschung ist etwas verklungen. Zum einen ließen sich die wenigen bedeutsamen Ergebnisse nur selten reproduzieren. Zum anderen sind die methodisch statistischen Anforderungen sehr hoch und nur z. T. durch mehrebenenanalytische Verfahren zu bewältigen (Flammer 1975, S. 41).

Leutner (1992) unterscheidet drei Facetten der adaptierten Instruktion: (1) Lernziele, (2) Lernmethoden und (3) Lernzeit, wobei jede Facette entweder festgelegt oder variabel sein kann. In dem aufgespannten Acht-Felder-Schema lassen sich bestimmte Strukturmerkmale des Schulsystems lokalisieren (z. B. Binnendifferenzierung als lernziel- und lernzeitgleiche, methodenunterschiedliche Instruktion). Förderunterricht wird als lernzielgleiche, methodenunterschiedliche und lernzeitvariable Instruktion klassifiziert, was dem »Fördermodell« von Salomon (1975; vgl.

Kap. 1.2) entspricht. Helmke/Weinert (1997b, S. 137) halten den adaptiven Unterricht für »gegenwärtig das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept, um auf die großen und stabilen interindividuellen Unterschiede der Schüler in didaktisch angemessener Form zu reagieren«.

Learning for Mastery: Zielerreichendes Lernen

In den USA hat Bloom in den 1970er-Jahren das Konzept des zielerreichenden Lernens vorgestellt, das auch in Deutschland große Beachtung fand (vgl. Eigler/Straka 1978). Grundsätzlich hat die Idee, durch lerneradaptive Instruktion und ein angemessenes Zeitbudget die zentralen Lernplaninhalte jedem hinreichend fähigen Schüler zu vermitteln, eine kaum abweisbare Evidenz. Andererseits ist der faktische, zusätzliche Lernzeitbedarf für schwache Lerner so groß, dass Hasselhorn/Gold (2006, S. 260) die bereits von Weinert geäußerte Einschätzung des »hypertrophen Anspruchs« zitieren. Gleichwohl räumen die Autoren ein, dass zeitadaptive Maßnahmen vor allem für lernschwache Schüler beträchtliche Wirksamkeit entfalten.

Individualisierte Instruktion

Individualisiertes Lehren ermöglicht eine maximale Adaption des Unterrichtsangebotes und der lernbegleitenden Unterstützung: Unterrichtszeit, Unterrichtsmethodik oder gar das Lernziel selbst können den Erfordernissen und Bedürfnissen des Lernalters angepasst werden (für einen Überblick vgl. Fletcher 1992). Die auch als ungeteilte Verfügbarkeit der Lehrperson beschreibbare, vollständige Individualisierung des Unterrichts hat Bloom (1984) als das »2 sigma problem« beschrieben und damit immense Leistungsvorteile dieser Instruktionsform behauptet (vgl. Kap. 1.2). Für den zumeist in Kleingruppen stattfindenden kommerziellen Nachhilfeunterricht müssten insofern suboptimale Lernwirkungen resultieren, was jedoch zum Teil durch die günstigeren motivationalen Wirkungen der Kleingruppe kompensiert wird (vgl. Kap. 7.2).

Keller (1968) hat – für den Hochschulunterricht – unter Bezugnahme auf Skinners »programmierten Unterricht« die Methode des »Personalized System of Instruction« (PSI) entwickelt, die auf fünf Merkmalen beruht: (1) individuelle Bearbeitungsgeschwindigkeit, (2) Zugang zu anspruchsvolleren Aufgaben nur nach vollständiger Beherrschung der vorausgehenden Lerneinheit, (3) motivierende, nicht zur Kritik herausfordernde Präsentation von Lerninhalten, (4) dominant schriftliche Schüler-Lehrer-Kommunikation, (5) unterstützende Überwachung des Lernfortschritts. Die von Kulik/Kulik/Cohen (1979) durchgeführte Metaanalyse zeigte, dass PSI-Programme im Durchschnitt beträchtliche Leistungsverbesserungen (0,5 SD als mittlere Effektstärke) ermöglichen.

Der »programmierte Unterricht« bietet durch häufige, lernzuwachsabhängige individualisierende Lernwegeentscheidungen eine besondere Möglichkeit der Indi-

vidualisierung. Zunächst wurden Printmedien verwendet, ab Mitte der 1970er-Jahre setzt sich der Computer für individualisierte Instruktionenansätze durch. »Computer-Assisted Instruction« (CAI) wurde durch »Computer-Managed Instruction« (CMI) abgelöst, bei der der Lernprozess rechnergestützt geregelt wird. Auch diese Form der Individualisierung gilt als erfolgreich (Niemic/Wahlberg 1987).

Als Methoden des individualisierenden Unterrichts kennzeichnet Slavin (2006, S. 288 ff.) das »tutoring«, das sowohl von gleichaltrigen als auch von älteren Schülern und von Erwachsenen (vgl. Kap. 7.2) durchgeführt werden kann.

Perspektiven

Bislang ist wenig geklärt, welche Faktoren die Effekte der Adaptivität und der Individualisierung bedingen. Möglicherweise sind die emotionalen Wirkungen (ungeteilte Zuwendung durch die Lehrperson) und die Kontrollwirkungen (maximale Konzentration, d. h. keine aufgabenfremden Aktivitäten möglich) nicht nur Neben-, sondern (latente) Hauptwirkungen.

Beträchtliche theoretische Arbeit ist noch zu leisten, um die Entstehung von Kompetenz unter den Bedingungen von Unterricht von deren Entstehung unter den Bedingungen der (Einzel-)Förderung zu unterscheiden. Bislang muss eher davon ausgegangen werden, dass Kompetenzmodelle primär das Lernergebnis eines Individuums erklären und kaum in der Lage sind, gemeinsamen Kompetenzerwerb im gruppenbezogen adressierten Unterricht zu erklären.

Und schließlich muss die Lehr-Lern-Forschung auch die motivationalen Grenzen jedweden Lernens respektieren: Wer nicht(s) lernen will, bei dem läuft auch alle Förderung ins Leere.

Literatur

- Aebli, H. (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anderson, L.W./Krathwohl, D.R. (Hrsg.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Arnold, K.-H. (2006): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lernforschung. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–25.
- Arnold, K.-H. (2007): Generalisierungsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. In: Koch-Priewe, B./Stübiger, F./Arnold, K.-H. (Hrsg.): Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 10–24.
- Arnold, K.-H. (im Druck): Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? In: Arnold, K.-H./Blömeke, S./Messner, R./Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Arnold, K.-H./Richert, P. (im Druck): Lernziele und Lernerfolg. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bloom, B.S. (1984): The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. In: *Educational Researcher* 13, S. 4–16.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Autoren: E. Klieme et al.). Bonn: BMBF.
- Clark, C.M./Peterson, P. L. (31986): Teacher's thought process. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, S. 255–296.
- Carroll, J.B. (1963): A model of school learning. In: *Teacher College Record* 64, S. 723–733.
- Eigler, G./Straka, G. (1978): *Mastery Learning. Lernerfolg für jeden?* München: Urban/Schwarzenberg.
- Flammer, A. (1975): Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hrsg.): *Adaptiver Unterricht*. München: Kösel, S. 27–41.
- Fletcher, J. (1992): Individualized systems of instruction. In: Alkin, M.C. (Hrsg.): *Encyclopedia of educational research*. New York: Macmillan, S. 613–620.
- Gagné, R.M. (1985): *The conditions of learning and theory of instruction*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagné, R.M./Discroll, M.P. (1988): *Essentials of learning for instruction*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hasselhorn, A./Gold, A. (2006): *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997a): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: PVU, S. 241–251.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997b): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie D/II/3*. Göttingen: Hogrefe, S. 71–176.
- Keck, R. W. (2004): Lehrziele – Lernziele. In: Keck, R./Sandfuchs, U./Feige, B. (Hrsg.): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275–278.
- Keller, F.S. (1968): Goodbye, teacher. In: *Journal of Applied Behavior Analysis* 1, S. 79–89.
- Klauer, K.J. (1985): Framework for a theory of teaching. In: *Teacher and Teacher Education* 1, S. 5–17.
- Klauer, K.J./Leutner, D. (2007): *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kulik, J.A./Kulik, C.-L./Cohen, P.A. (1979): A metaanalysis of outcome studies of Keller's personalized system of instruction. In: *American Psychologist* 38, S. 307–318.
- Leutner, D. (1992): *Adaptive Lehrsysteme. Instruktionspsychologische Grundlagen und experimentelle Analysen*. Weinheim: Beltz.
- Leutner, D. (2006): *Instruktionspsychologie*. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 261–270.
- Mager, R. (1965): *Lernziele und programmierter Unterricht (amerik. Originaltitel: Preparing objectives for programmed instruction, 1962)*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miller, G.A./Galanter, E./Pribram, C. (1960): *Plans and the structure of behavior (deutsche Ausg.: Strategien des Handelns. Stuttgart: Klett, 1973)*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Möller, C. (1973): *Techniken der Lernplanung. Methoden und Prinzipien der Lernzielerstellung*. Weinheim: Beltz.
- Neber, H. (1996): Psychologische Prozesse und Möglichkeiten zur Steuerung remedialen Lernens. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, D/II/2*. Göttingen: Hogrefe, S. 403–443.

- Niegemann, H. M. (2001): Neue Lernmedien. Konzipieren, entwickeln, einsetzen. Bern: Huber.
- Niegemann, H. (2006): Lehr-Lern-Forschung. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, S. 386–392.
- Niemiec R./Walberg, H.J. (1987): Comparative effects of computer-assisted instruction: A synthesis of reviews. In: *Journal of Educational Computing Research* 3, S. 19–37.
- Salomon, G. (1972): Heuristic models for the generation of aptitude-treatment-interaction hypotheses. In: *Review of Educational Research* 42, S. 237–343.
- Slavin, R.E. (2006): *Educational Psychology. Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Weinert, F.E. (1978): Remediales Lernen. In: Klauer, K./Reinartz, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 9. Berlin: Marhold, S. 257–269.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Wiechmann, J. (2006): Direkte Instruktion. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 265–270.

Ulrike Behrens

1.4 Förderung: Die Perspektive der Anthropologie

Der Begriff der Förderung

Laut Speck (1995, S. 167) wird der Begriff der Förderung seit den 1960er-Jahren in der Diskussion um die Erhöhung der Lernleistungen vermehrt verwendet. Zu verorten ist er eher im Bereich der Sonderpädagogik (vgl. Kap. 1.7) und im Bereich der Didaktik (vgl. Kap. 1.2), nicht jedoch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Hillenbrand weist darauf hin, dass »Förderung« im pädagogischen Kontext generell eher den Charakter einer Metapher als den eines Fachbegriffs hat. Als solche taucht sie z. B. in Brezinkas Definition des Erziehungsbegriffes auf: »Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern« (Brezinka 1981, S. 90). Etymologisch meint der Begriff »etwas voranzubringen, zu befördern«. »In einer fortschrittsgläubigen Kultur besitzt er damit positive Konnotationen, die eine breite Akzeptanz erwarten lassen. Zugleich greift Förderung ein allgemeines Element von Erziehung und Bildung auf (...)« (Hillenbrand 2003, S. 25). Schuck konstatiert mit Bleidick die Unmöglichkeit, zu befriedigenden Begriffsbestimmungen zu kommen, und schlägt vor, zumindest zwischen der »individuellen Kategorie der Bedürfnisse und des daraus abgeleiteten Förderbedarfs« und der »institutionellen Kategorie des institutionellen Förderbedarfs« zu differenzieren (Schuck 2001, S. 67).

Eine ausführliche Debatte zur Bedeutung und Funktion des Förderbegriffs wurde in den 1990er-Jahren durch die Neufassung der KMK-»Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland« (KMK 1994) ausgelöst (vgl. etwa Speck 1995; Bleidick 2002). Diese beschränkte sich jedoch auf das Feld der Heil- und Sonderpädagogik, das sich durch die Empfehlungen mit einem neuen »Leitbegriff« (Speck 1995, S. 166) konfrontiert sah. Von den angrenzenden Teildisziplinen wurde diese Debatte kaum oder gar nicht zur Kenntnis genommen, wie Hillenbrand (2003, S. 20) beklagt. Als zentrales Problem erweist sich das Verhältnis von Geförderten und Förderern, das sich als Gegensatz zwischen dem Anspruch auf die Individualität der Förderung einerseits und einer paternalistischen Haltung der fördernden Personen und Institutionen andererseits darstellt. Ein anderer Gesichtspunkt der gleichen Problematik ist, dass trotz des verbreitet akzeptierten Paradigmas des aktiven Lernens und der Selbsttätigkeit der Subjekte die Aktivität der zu Fördernden aus dem Blick gerät und stattdessen die Fördernden bzw. die Wahl der geeigneten Fördermaßnahmen im Mittelpunkt stehen, wie es die alltags-sprachliche Deutung des Begriffes auch impliziert: »Wort und Konzept ›Förderung«

können irrtümlicherweise so verstanden werden, als ob Pädagogen etwas direkt bewirken könnten« (Begemann 2001, S. 424, vgl. auch Speck 1995, S. 171, 177).

Laut Schuck (2003, S. 57) hängt die Bedeutung des Begriffs »Förderung« überhaupt davon ab, welche Rolle dem Subjekt dabei zugestanden werde. Deswegen sollen im Folgenden einige anthropologische Überlegungen zum Begriff des lernenden Subjekts bzw. zur Rolle des Subjekts beim Lernen angestellt werden.

Anthropologische Zugänge

Monika Vernooij definiert Anthropologie als die »Lehre vom Wesen und vom Verhalten des Menschen (...). Dabei liegt der Schwerpunkt der psychologischen Anthropologie stärker auf der Gesamtheit menschlichen Verhaltens (...), während die pädagogische Anthropologie eher auf Erziehungs- und Bildungsprozesse ausgerichtet ist« (Vernooij 2000, S. 11).

In seiner »Einführung in die Anthropologie der Erziehung« (Wulf 2001) stellt Christoph Wulf die Geschichte von Erziehung und Bildung als fortgesetzten Versuch zur Vervollkommnung des Menschen dar. »Die dazu vorgeschlagenen und verwendeten Methoden sind in Abhängigkeit von den zugrunde liegenden Menschenbildern unterschiedlich« (Wulf 2001, S. 13). Von Comenius über Rousseau bis zu Humboldt präsentiert Wulf unterschiedliche »Träume« der Erziehung, also jeweils historisch bestimmte Idealvorstellungen von Erziehungsmethoden einerseits, Erziehungszielen andererseits.

Der »Traum« des Comenius ist gekennzeichnet durch den Glauben an die unbegrenzte Lernfähigkeit des Menschen: Vollkommenheit wird erreicht, indem alle Menschen mithilfe einer »Großen Didaktik« Einsicht in die gottgewollte Ordnung aller Dinge gewinnen. Dieses Menschenbild ist für mittelalterliche Verhältnisse radikal und naiv zugleich, wie Wulf aufzeigt: »Nicht zugelassen werden Zweifel an der Gottgewolltheit und Sinnhaftigkeit der Ordnung der Welt und an der Unfähigkeit des Menschen, die Welt und sich zu erkennen. Daher wird auch das Wissen von der Begrenztheit der menschlichen Lernfähigkeit verdrängt und der Vorstellung von seiner vollkommenen Bildsamkeit geopfert« (Wulf 2001, S. 24).

Das »Eigene im Kinde« steht im Mittelpunkt des rousseauschen Erziehungs-traums: Auch hier, basierend auf der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen, wird Vervollkommnung in der möglichst ungestörten Entwicklung und Ausdifferenzierung dessen gesucht, was sich in der Auseinandersetzung des Kindes mit seiner – allerdings pädagogisch arrangierten – Umwelt herausbildet. Es »zeigen sich Mündigkeit, Selbstständigkeit und Urteilsfähigkeit eines gebildeten Menschen nicht darin, dass er als Erwachsener den Vorstellungen und Urteilen seiner Erzieher entspricht, sondern darin, dass er zu einer eigenen Position gelangt ist« (Wulf 2001, S. 28).

Als dritten Erziehungsraum referiert Wulf Wilhelm von Humboldts Idee einer allgemeinen und gerade dem Nützlichkeitsdenken enthobenen Bildung. In der Auseinandersetzung mit ausgewählten Gegenständen der Welt (etwa dem Studium der

Sprachen und der Antike) soll sich die dem Menschen eigene Vernunft im Individuum entfalten.

Gegenüber solchen historischen Bestimmungen der Erziehung sieht Wulf übrigens die Funktion moderner pädagogischer Anthropologie eher in der historisierenden Analyse der unterschiedlichen Diskurse über den Menschen als in einer Ableitung von Erziehungsmaximen aus einem bestimmten Menschenbild.

Dennoch scheint es eine Konstante im pädagogischen Denken über den Menschen seit Comenius zu geben: In der Bildsamkeit, also der prinzipiellen Instinkt-entbundenheit und Weltoffenheit des Menschen begründet sich Erziehung als Gegenstand der Disziplin.

Die Bildsamkeit des Menschen steht auch im Mittelpunkt von Heinrich Roths Pädagogischer Anthropologie, deren erster Band 1966 erschien. Getragen von dem Anspruch, zu einer Verwissenschaftlichung der Pädagogik beizutragen und hierbei insbesondere die Befunde der empirischen Wissenschaften einzubeziehen, geht Roth in drei Schritten vor. Roth überwindet im Kapitel »Bildsamkeit« den im Zusammenhang mit anthropologischen Fragestellungen allgegenwärtigen Dualismus von »Anlage« und »Umwelt«, indem er die Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen aus dessen biologischer Besonderheit gegenüber dem Tierreich herleitet. Er kommt zu dem Schluss, dass »am Aufbau der menschlichen Person, an jeder vollentwickelten Eigenschaft und bei jeder Handlung des reifen Menschen (...) Erbe, Umwelt und das Ich (persönliche Entscheidungen) beteiligt (sind). Es kommt nicht nur auf das Erbe und die Umwelt, sondern auch auf das Zusammenstimmen (die Korrelation) beider Größen an, auf die Einsicht einer ihrer selbst mächtigen Person in diese Zusammenhänge (...) und auf die Produktivität, mit der ein Mensch oder eine Gruppe fähig ist, bisher unüberwindlich scheinende körperliche oder seelisch-geistige Schwierigkeiten zu überwinden« (Roth 1971a, S. 263).

Roth wendet sich damit ebenso gegen »erbbiologischen Pessimismus« wie gegen einen Machbarkeitsoptimismus älterer Verhaltens- und neuerer Sozialisierungstheorien, indem er schon hier das Ich, die einzelne Person und ihre Entscheidungen, vor dem Hintergrund eines je individuellen Ensembles von biologischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen in den Mittelpunkt stellt. Nachdem er so vom anthropologischen »Anfang« her die Plastizität des Menschen und damit die Notwendigkeit von Erziehung ausgewiesen hat, versucht Roth – im darauf folgenden Teil »Bestimmung« – vom »Ende« her rational begründbare Erziehungsziele zu identifizieren. Nach einer kritischen Würdigung vorliegender Entwürfe aus der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften gelangt er zu einer Persönlichkeitstheorie und erzieherischen Zielbestimmung, die auf dem »Bild des reifen Menschen« basiert. Im Bewusstsein der Absehung von konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und der daraus erwachsenden Allgemeinheit wird dieser »reife Mensch« dargestellt als Person, die sich ins Verhältnis setzt zu den vorgefundenen Rahmenbedingungen ihrer Existenz und die zwischen diesen ein Gleichgewicht in der eigenen Person hergestellt hat. Dieses Gleichgewicht bezieht sich auf einen ausgereiften Körper wie auf ein gefestigtes Selbst, auf das Verhältnis von Differenziertheit und Strukturiertheit

der inneren Welt wie auf das Verhältnis von Nähe und Abstand zur Welt etc. (vgl. Roth 1971a, S. 434–437). »Diese so verfestigten Verhaltens- und Leistungsformen des Wissens und Könnens, der Gesinnungen und Interessen, aber auch seine Charaktereigenschaften und Leitlinien bilden beim reifen Menschen in der Richtung auf die Zukunft, auf kommende Situationen und neue Wertentscheidungen ein offenes System (...)« (Roth 1971a, S. 437).

Erst im dritten Schritt – und im zweiten Band seiner Anthropologie, der allerdings erst fünf Jahre nach dem ersten erscheint – erfolgt Roths eigentlicher Versuch einer Anthropologie der Erziehung als die »Darstellung der Entwicklungs-, Lern- und Erziehungsprozesse, die den Menschen in die mündige Selbstbestimmung zu führen vermögen« (Roth 1971b, S. 14). Konsequenterweise definiert Roth Erziehung als Prozess, der an den vorgegebenen individuellen Möglichkeiten des Kindes ansetzt und diejenigen Bewegungen aufgreift, die im Sinne der allgemeinen Zielsetzung des freien und mündigen Menschen ausdifferenzieren sind. Mit großem Nachdruck stellt er dabei jedoch weder die von außen angestrebten Erziehungsziele in den Mittelpunkt noch die (biologische) Herkunft, sondern den Menschen selbst als autonom handlungsfähiges Individuum, »als eine mögliche unabhängige Instanz, als Moment der Freiheit, als Subjekt der Erziehung und Geschichte« (Roth 1971b, S. 19).

Im Sinne Wulfs lässt sich auch diese Anthropologie als historisch bestimmter und aus der (wissenschafts-)historischen Situation der 1960er- und 1970er-Jahre nachzuvollziehender Beitrag lesen. In dieser Perspektive zeichnet er sich vor allem aus durch die umfangreiche Einbeziehung empirischer Befunde in pädagogisches Denken einerseits und die intensive Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von »Erbe« und »Umwelt« andererseits. Es findet sich jedoch ebenfalls ein weiterer Zentralbegriff, der die vorliegenden Anthropologien vereint: In zunehmendem Maße gewinnt das Subjekt, der einzelne Mensch mit seinem jeweils unhintergehbaren eigenen Weltzugang Bedeutung für das anthropologische Nachdenken.

Der Subjektbegriff steht im Zentrum des Ansatzes von Klaus Holzkamp. Obwohl ursprünglich in der Psychologie beheimatet, erweist sich die von Holzkamps Arbeitsgruppe entwickelte »Kritische Psychologie«, heute treffender und wohl auch zeitgemäßer als »Subjektwissenschaft« bezeichnet, als überaus relevant auch für pädagogische Fragestellungen. Ziel der Kritischen Psychologie war und ist es vor allem, die grundlegenden Kategorien und Begriffe zu bestimmen, mit denen sowohl die Psychologie als auch die anderen Humanwissenschaften arbeiten. Auf der Basis der Kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie, besonders der Arbeiten A.N. Leontjews, werden Bedeutung und Inhalt dieser Grundkategorien wie etwa Emotion, Motivation, Lernen, Handlungsfähigkeit etc. hergeleitet. Wie auch im Entwurf von Heinrich Roth wird hier zurückgegriffen auf empirische Befunde zahlreicher einschlägiger Disziplinen, wie etwa Biologie, Evolutionstheorie, Ethologie, Archäologie, Paläontologie usw.

Anthropologisch ist der Ansatz insofern, als es Holzkamp um die Rekonstruktion der Entwicklung einzelner Funktionen *im Laufe der menschlichen Phylogenese* geht,

aus der dann Aufschlüsse über die inneren Zusammenhänge, quasi die »Architektur« der menschlichen Psyche, sowie über Charakteristika der einzelnen psychischen Funktionen gewonnen werden. Ebenso wie also in der Logik der darwinschen Evolutionstheorie etwa die stromlinienförmige Form von Fischen aus ihrer Funktionalität unter fischtypischen Lebensbedingungen erklärt wird, wird auch die Funktionalität der einzelnen psychischen Funktionen aus der spezifisch menschlichen Form der Lebensgewinnung abgeleitet.

Im Folgenden wird, anschließend an die oben angestellten Überlegungen zum Förderbegriff, zunächst das in einer solchen phylogenetischen Rekonstruktion gewonnene *Subjektverständnis* der Kritischen Psychologie erläutert. Daran anschließend folgt in knapper Form eine Darstellung der Spezifika des menschlichen Lernens als zweiten Zentralbegriff für den vorliegenden Zusammenhang, wie sie von Klaus Holzkamp in seinen beiden Hauptwerken »Grundlegung der Psychologie« (1983) und »Lernen« (1993) hergeleitet wurden (ausführlicher vgl. auch Behrens 2002, S. 32–52). Von dieser Bestimmung ausgehend, wird erläutert, was aus dieser Perspektive unter »Förderung« verstanden werden kann.

Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht

Lernen bildet sich phylogenetisch schon auf relativ niedrigen Stufen tierischer Lebenstätigkeit als verbesserte Anpassungsfunktion an sich situativ verändernde Umweltverhältnisse heraus. Mit dem individuellen Erwerb von Verhaltensweisen und Aktivitäten in bestimmten Umweltkonstellationen ist eine Flexibilisierung gegenüber »neuen« Ereignissen erreicht, die auf der Stufe reiner Festgelegtheit durch artspezifisch angeborene Instinkthandlungen nicht gegeben ist (Holzkamp 1983, S. 121–157).

Individuelle Lern- und Entwicklungsfähigkeit an sich ist mithin noch kein menschliches Charakteristikum. Sie stellt aber eine wesentliche Voraussetzung dar für die Herausbildung der spezifisch menschlichen, nämlich gesellschaftlichen, Form der Lebensgewinnung, und sie gewinnt unter diesen neuen Bedingungen besondere Bedeutung. Eine weitere zentrale Voraussetzung, die hier nur kurz angedeutet werden kann, ist die Fähigkeit zur Werkzeugherstellung, genau genommen: zur Zurichtung von Mitteln. Auch die zweckbezogene Mittelzurichtung kommt bereits höher entwickelten Tierarten zu, wie beispielsweise in den berühmt gewordenen Experimenten Wolfgang Köhlers an Schimpansen gezeigt werden konnte (Köhler 1921/1973). Im evolutionären Übergangsfeld zwischen Tier und Mensch nun kehrt sich, forciert durch Ressourcenverknappung in den Lebenswelten, das Verhältnis von Zweck und Mittel um. Mittel werden – einfach gesagt – unabhängig von einem konkreten Zweck »aufbewahrt«. Damit entsteht eine qualitativ neue Speicherform für angesammeltes Erfahrungswissen einer Population: Zusätzlich zum einzelnen Individuum, das sein Wissen im direkten Kontakt an andere Individuen, beispielsweise Nachkommen, weitergeben kann, können Erfahrungen im Mittel vergegenständlicht