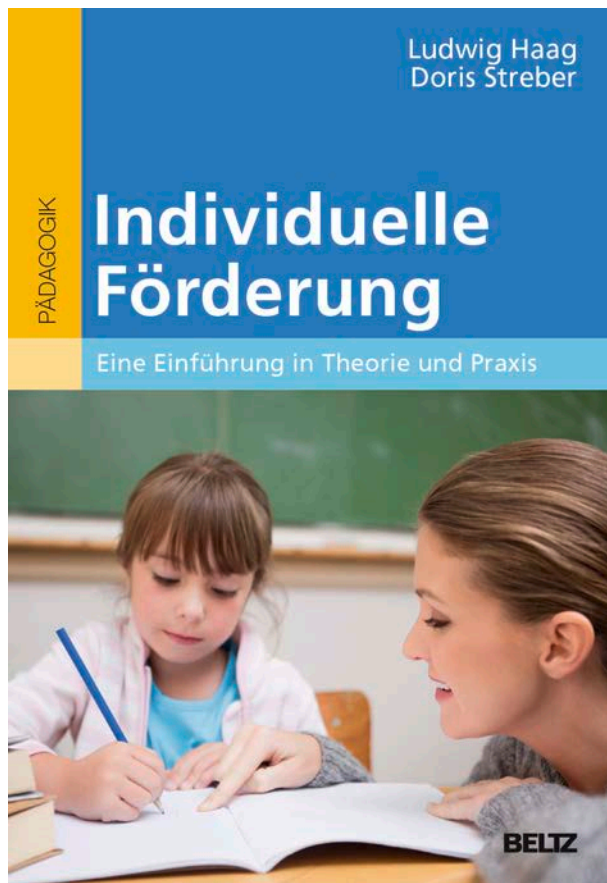




Leseprobe aus: Haag/Streber, Individuelle Förderung, ISBN 978-3-407-25698-0

© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25698-0>

Vorwort

Dieses Buch war lange überfällig. Endlich liegt eine Veröffentlichung zum schulischen Handlungsfeld der »Individuellen Förderung« vor, die den wissenschaftlichen Zusammenhang von Theorie, Empirie und Praxis herausarbeitet und begründet. Unstreitig gibt es – vor allem als Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien wie PISA und TIMSS – eine Reihe wichtiger Publikationen zu dieser Thematik, aber keine, die für Lehramtsstudierende und Referendare aller Schulformen grundständig die Entwicklung der individuellen Förderung anhand entsprechender Theoriebildungen und einschließlich didaktischer Modelle und Konzepte erörtert.

Die Komplexität und Differenziertheit der individuellen Förderung ist nämlich nur zu verstehen und zu ordnen, wenn besonderer Wert auf die Bedeutung einer umfassenden Gegenstands- und Begriffsbestimmung gelegt wird. Individuelle Förderung ist deshalb nicht allein aus der Didaktik oder eines didaktischen Theorieansatzes heraus begründbar, sondern basiert auf einem Bündel wichtiger Einflüsse aus verschiedenen Bezugswissenschaften der Schulpädagogik.

Es gelingt dem Autorenteam nicht nur vor diesem Hintergrund das Gegenstandsfeld äußerst klar und sachlogisch nachvollziehbar zu strukturieren, sondern auch, den Bezug zur Lehrerpersönlichkeit herzustellen, der von größter Relevanz für den Erfolg individueller Fördermaßnahmen ist. Es kommt nämlich nicht zuletzt auf den pädagogischen Bezug zwischen Lehrkraft und Lernenden an. Individuelle Förderung ist deshalb mehr als ein Maßnahmenkatalog oder Instrumentenkoffer. Individuelle Förderung ist abhängig von der pädagogischen Haltung von Lehrerinnen und Lehrern.

In diesem Buch wird dargelegt, warum das so ist und wie diese pädagogischen Grundüberzeugungen mit den wissenschaftlichen und empirischen Grundlagen der Modelle und Konzepte der individuellen Förderungen zu verbinden sind. Vor allem der Bezug zur Praxis erfolgt durch den Hinweis auf erprobte und bewährte Beispiele. In diesem Kontext wird auch der Bogen geschlagen zur Diagnostik, die integraler Bestandteil individueller Förderung ist und deshalb nicht fehlen darf.

Haag und Streber entwickeln detailliert und doch sehr übersichtlich die wissenschaftlichen Grundlagen für eines der wichtigsten Handlungsfelder in der Schule, indem sie, empirisch gestützt, Theorie und Praxis der Individuellen Förderung miteinander verbinden.

Bielefeld

Prof. Eiko Jürgens

Einleitung

Alle sollen zur gleichen Zeit dasselbe lernen – so lautet seit Jahrhunderten das Credo in der Allgemeinen Didaktik. Seit Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse ist der Umgang mit Heterogenität eine Herausforderung für die Lehrkräfte aller Schularten – für die Lehrkräfte in der gemeinsamen Grundschule schon immer ein Tagesgeschäft. Individuelle Förderung und Differenzierung werden als Antworten auf diese Herausforderung gesehen – zweifelsohne eine weitere Steigerung der Komplexität pädagogischen Handelns.

Individualisierung, individualisiertes Lernen, individuelle Förderung, Differenzierung, differenzierter Unterricht, Umgang mit Heterogenität ... Die Liste von Begriffen ließe sich fortsetzen, die derzeit die Schuldiskussion mitdominieren.

Im Grunde genommen geht es um eine Menschenbildannahme, inwiefern junge Menschen in Jahrgangsklassen als »Kollektiv« unabhängig von ihrem persönlichen Entwicklungsstand und gleichzeitig entsprechend ihren Fähigkeiten in »homogenen« Klassen unterrichtet werden oder ob sie eher entsprechend ihrem Entwicklungsstand in Fachklassen eingruppiert werden oder in »heterogener« Zusammensetzung gemeinsam beschult werden.

Schule tut sich hiermit schwer, wie im Augenblick die aktuell geführten Debatten um die Einführung von Gemeinschaftsschulen zeigen.

Wiater (2011) führt aus, dass das europäische Menschenbild den Menschen als Person von Anfang an sieht und »ausgestattet mit den Möglichkeiten, seine Persönlichkeit zu entwickeln und seine Individualität auszuprägen. Zu seiner Persönlichkeit gehören personale Würde, Entscheidungs- und Wahlfreiheit ... Schließlich sei erwähnt, dass die Demokratie und erst recht die gesellschaftliche Entwicklung der Gegenwart die Entfaltung aller individuellen Dispositionen zum gesellschaftlichen Nutzen nötig macht« (S. 105/106).

Somit geht es also in vorliegendem Buch um eine Problematik von gesamtgesellschaftlicher und damit auch politischer Bedeutung: wie eine Gesellschaft strukturell Schule sieht und organisiert.

In vorliegendem Band wird der Umgang mit individueller Förderung als zentrale Lehrerkompetenz gesehen, die zur Professionalität beruflichen Handelns zählt. Lernende individuell zu fördern, ist für Lehr-

kräfte eine besondere Herausforderung. Dieses Buch soll ihnen dabei helfen, sie zu meistern.

In einem ersten Kapitel wird gefragt, welche Bedeutung der individuellen Förderung für gelingenden Unterricht zukommt. Hierzu wird eine Auswahl vorliegender Übersichtsartikel bzw. Metaanalysen zu gutem Unterricht angeführt. Der Begriff wurde in der Diskussion um Standards in der Lehrerbildung mitberücksichtigt. Es werden schulpädagogische Argumente vorgetragen, die individuelle Förderung als Gegenstand der Erziehungswissenschaft betonen.

Im zweiten Kapitel geht es um begriffliche Klärungen. Der Begriff der individuellen Förderung wird in all den Facetten umfassend beleuchtet, in denen er auftaucht. Diese Klärung ist wichtig, um den Gegenstand des Buches klar zu umreißen.

Im dritten Kapitel werden theoretische Begründungen individueller Förderung gegeben, damit wird ihr Facettenreichtum betont. Hier werden ebenso zentrale Meilensteine der Allgemeinen Didaktik bemüht, wie auch auf psychologisch orientierte Didaktiken zurückgegriffen wird. Weiterhin werden relevante Aspekte der Pädagogischen Psychologie für das vorliegende Thema berücksichtigt. Schließlich geht es um in der Forschung empirisch gut belegte Merkmale und damit Theoriebausteine, die für eine gelingende individuelle Förderung stehen.

In einem vierten Kapitel geht es um den Umgang mit Widerständen. Es geht konkret um die Frage, weshalb trotz einer Fülle an vorliegendem Material und Handreichungen zur individuellen Förderung die Umsetzung vor Ort nicht leichtfällt. Der Weg vom Wissen zum Handeln ist weit und nicht leicht, so die Befundlage. Möglichkeiten der Implementierung von neuen Wissens- und Handlungsbausteinen werden systematisch behandelt. Provozierend möchten wir behaupten: Individualisierung ist keine Technik, sondern findet im Kopf der Lehrperson statt.

Das umfangreichste Kapitel ist das fünfte. In ihm werden die bisherigen theoretischen Überlegungen zusammengeführt und Konsequenzen für die Praxis gezogen. Das Kapitel könnte auch heißen »Das alles bedeutet ...«.

Im letzten Kapitel werden heute als sinnvoll erachtete und bereits praktizierte Bildungsgänge behandelt. Es geht um jahrgangsübergreifendes Lernen, um Zusammenlegungen einst getrennter Schularten, um die Gemeinschaftsschule und um die Potenziale der Ganztagschule.

1 Individuelle Förderung im Kontext der Unterrichtsforschung

Dank der großen internationalen Schulleistungstudien rückte in den letzten Jahren das Kerngeschäft von Schule, das Unterrichten, wieder stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit. Bei dieser Diskussion wurde auch die Bedeutung des Lehrers für gelingenden Unterricht hervorgehoben.

Heute liegen unzählige Studien vor, die Bedingungen für Schülerleistungen erklären. Einen ausgezeichneten Überblick gibt Helmke (2010).

Vorneweg soll die Einstellung zum individuellen Fördern von Lehrern aufgezeigt werden, worüber eine Studie der Vodafone Stiftung Deutschland (2011) Auskunft gibt (1.1).

Dann sollen zunächst Übersichten bzw. Metaanalysen, in denen repräsentativ der Forschungsstand zusammengefasst und aufbereitet wird, wiedergegeben werden. Zunächst werden die beiden international bekanntesten Übersichtsstudien der Forschergruppen um Walberg und Hattie vorgestellt. National bekannt geworden sind das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke und Merkmalskataloge guten Unterrichts, stellvertretend hierfür soll Meyers Einteilung stehen (1.2).

Anschließend soll die Diskussion um Standards in der Lehrerbildung hinsichtlich individueller Förderung untersucht werden (1.3).

Schließlich werden schulpädagogische Argumente zusammengetragen (1.4).

1.1 Studie zur Schul- und Bildungspolitik (2011)

In einer repräsentativen Studie der Vodafone Stiftung Deutschland (2011) wurden Eltern und Lehrer zur Schul- und Bildungspolitik in Deutschland befragt. Hier werden exemplarisch für das Thema relevante Ergebnisse herausgegriffen.

**Studie der
Vodafone Stiftung
Deutschland**

Lehrer wurden nach Idealvorstellungen von einer guten Schule befragt. Es werden ausgewählte Items mit den Antworten vorgestellt (S.21):

- »Muss in einer guten Schule unbedingt gegeben sein«:

 - engagierte Lehrer 94 %
 - gut ausgebildete Lehrer 85 %
 - gezielte Förderung von Kindern nach ihren Begabungen 74 %
 - spezielle Förderkurse für benachteiligte Schüler 71 %
 - gezielte Förderung von begabten Kindern 58 %

Befragung von Lehrkräften
 Lehrer wurden im Schulalltag nach individuellen Förderungsmöglichkeiten befragt (S. 22):

	»Muss in einer guten Schule unbedingt gegeben sein«	»Trifft auf meine Schule zu«
gezielte Förderung von Kindern nach ihren Begabungen	74 %	24 %
spezieller Förderkurs für benachteiligte Kinder	71 %	36 %
zusätzliche Betreuung der Schüler durch Psychologen, Sozialarbeiter	62 %	29 %
gezielte Förderung von begabten Kindern	58 %	17 %

Der Fördergedanke ist in jedem Fall heute bei den Lehrkräften angekommen. Doch zwischen Anspruch und Wirklichkeit klafft im Bereich schulischer Förderung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte eine große Lücke, und das bei der Bedeutung, die dieser Unterrichtsvariablen heute für gelingenden Unterricht zukommt, wie die folgenden Übersichten zeigen.

1.2 Übersichten

1.2.1 Studien von Walberg

International bekannt geworden sind Studien der Forschergruppe um Walberg. Viel zitiert ist die Aufstellung auf den Seiten 272 ff. des Artikels von Wang, Haertel und Walberg (1993), die aufgrund des umfangreichen Materials von 61 Unterrichtsforschungs-Experten, 91 Metaanalysen und 179 Handbuchartikeln und Reviews angefertigt wurde.

In vorliegendem Zusammenhang ist wichtig, dass die Lehrervariable »Instruktionsmethoden« ziemlich genau in der Mitte (t-Wert: 52) vor unterrichtsferneren Variablen wie Schulpolitik, Schulorganisation oder Curriculumfragen liegt. »Instructional strategies like reciprocal teaching, cognitive skills instruction, and *adaptive instructional systems* [eigene Hervorhebung] incorporate the kinds of proximal psychological variables which promote school learning« (S. 278).

Einflussfaktoren auf das Lernen (Rangreihe nach Wang, Haertel und Walberg 1993):

**Einflussfaktoren
auf das Lernen**

- Klassenführung durch den Lehrer
- Metakognitive Kompetenzen der Schüler
- Kognitive Kompetenzen der Schüler
- Häusliche Umwelt und Unterstützung durch die Eltern
- Lehrer-Schüler-Interaktion
- Sozialverhalten
- Motivationale und affektive Faktoren
- Einbettung der Schüler in die Gruppe der Gleichaltrigen
- Instrukional genutzte Unterrichtszeit
- Schulkultur
- Klassenklima
- **Instruktionsmethoden**
- Organisation des Lehrplans
- Lehrer-Schüler-Unterrichtsgespräch
- Unterrichtsbewertung
- Einfluss der Gemeinde
- Psychomotorische Kompetenzen der Schüler
- Schuladministrative Entscheidungen
- Umsetzung des Lehrplans
- Elterliches Engagement in Schulfragen
- Unterstützungssysteme im Klassenzimmer
- Herkunft der Schüler
- Freizeitverhalten der Schüler
- Schuldemografie
- Politik des Staates und der Bezirke
- Schulpolitik und Schulorganisation
- Demografische Situation im Einzugsgebiet der Schüler
- Erreichbarkeit der Schule

1.2.2 Hatties Befunde (2009)

Mit seiner 2009 vorgelegten Synopse hat Hattie in beeindruckender Weise die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung aus über 800 Metaanalysen zusammengetragen und zu Kernaussagen über lernwirksame und lernunwirksame Faktoren gebündelt. Dabei wurden über

50 000 Studien mit ca. 83 Millionen Untersuchungsteilnehmern ausgewertet (Köller 2012a). Im Folgenden beziehen wir uns auf eine Zusammenfassung, die Köller 2012 vorlegte. In Tabelle 1 wird deutlich, dass mit 30 Prozent erklärter Varianz ein erheblicher Anteil auf die Quellen Lehrkraft und Unterricht zurückgeht – deutlich erklärungsmächtiger als Schulmerkmale.

Tab. 1: Bedeutung unterschiedlicher Quellen für erfolgreiches schulisches Lernen (nach Köller 2012a, S. 74, Tab. 1)	
<i>Quelle</i>	<i>Varianzanteil</i>
Schüler	50 %
Familie	5–10 %
Peers	5–10 %
Schule	5–10 %
Lehrkraft und Unterricht	30 %

In einer weiteren Tabelle 2 werden Unterrichtsmerkmale Rahmenbedingungen gegenübergestellt. Hier wird in Einklang mit anderen vorliegenden Ergebnissen deutlich, dass es aufseiten der Unterrichtsvariablen weniger sogenannte Oberflächenmerkmale als vielmehr Tiefenmerkmale sind, die Leistungen steigern können. Es kommt eher auf kognitive Aktivierung der Schüler an als auf Rahmenbedingungen wie Reduzierung der Klassengröße oder Differenziertes Schulsystem.

Tab. 2: Unterrichtsmerkmale und Rahmenbedingungen in ihrer Wirkung auf Lernerfolge (nach Köller 2012a, S. 78, Tab. 6); d < 0: eine pädagogische Maßnahme schadet; 0 < d < .20: eine pädagogische Maßnahme schadet nicht; .20 < d < .40: Wissenszuwachs von ca. ½ Schuljahr; .40 < d < .60: Wissenszuwachs von ca. 1 Schuljahr; d > .60: äußerst erfolgreiche pädagogische Maßnahme			
<i>Unterrichtsmerkmale</i>	<i>d</i>	<i>Rahmenbedingungen</i>	<i>d</i>
Unterrichtsqualität	.77	interne Differenzierung	.28
reziprokes Lernen	.74	Steigerung der Finanzen	.23
Lehrkraft-Schüler-Verhältnis	.72	Reduzierung der Klassengröße	.21
Feedback	.72	differenziertes Schulsystem (externe Differenzierung)	.12

Training von Selbstverbalisierungsstrategien	.67	jahrgangsübergreifender Unterricht	.04
metakognitive Strategien	.67	offener Unterricht	.01
direkte Instruktion	.59	Sommerferien	-.09
herausfordernde Ziele setzen	.59	Sitzenbleiben	-.16
mittlerer Effekt	.68		.08

Freilich ist diese Interpretation von Hattie, der sich auch Köller anschließt, so richtig, doch drei Dinge sind zu bedenken:

1. Schulisches Lernen darf sich nicht ausschließlich an kognitiv orientierten Schulleistungen messen lassen.
2. Die Rahmenbedingung »Interne Differenzierung« ist immerhin eine erfolgreiche pädagogische Maßnahme, indem sie Schülern einen Wissenszuwachs erlaubt, der in etwa mit dem Zuwachs in einem halben Schuljahr korrespondiert. Nach dem Motto »Auch Kleinvieh macht Mist« sollte dieser kleine positive Effekt nicht zu vernachlässigen sein, zumal sich auch bei der Rahmenbedingung »Interne Differenzierung« das Potenzial eines kognitiv aktivierenden Unterrichts förderlich auswirken kann.
3. Ein Lehrer, der sich individuelle Förderung auf seine Fahnen schreibt, wird auch eher bereit sein, folgende den Unterricht strukturierende Maßnahmen einzusetzen, die wiederum nach Hattie durchaus Effekte zeigen:
 - Peer-Tutoring: $d = .55$
 - Lernen in Kleingruppen: $d = .49$
 - individualisierte Instruktion: $d = .23$

Und bei der individualisierten Instruktion merkt Hattie an, dass diese Maßnahme Lehrkräfte eher weniger beherrschen, da sie ja auf ganze Klassen fixiert und auch dementsprechend ausgebildet sind.

Abschließend sei Hattie (2009) zitiert:

»The conclusions are recast here as six signposts towards excellence in education: [...]

3 – Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing, to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge, and have proficient knowledge and understanding of their content to provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum level« (S. 238).

Diese Aussage ist bei vorliegendem Thema der individuellen Förderung sehr zentral: Erfolgreiches schulisches Lehren setzt bei den je individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Schüler an; ein individuell gegebenes Feedback ist der Schlüssel für eigene Lernfortschritte.

1.2.3 Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2003)

Im deutschsprachigen Raum ist das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2003) weit verbreitet (Abbildung 1).

Sechs Erklärungsblöcke

Das Modell sieht sechs Erklärungsblöcke vor: Lehrerpersönlichkeit, Klassenkontext und fachlicher Kontext, individuelle Eingangsvoraussetzungen, Mediationsprozesse auf Schülerseite, Lernaktivitäten der Schüler (Nutzung) und Unterricht (Angebot).

Unterricht wird hier verstanden als ein Angebot, das noch keine Wirkungen per se garantiert, sondern diese sind davon abhängig, ob überhaupt und wie die Schüler das Angebot nutzen. Unterricht ist eine zentrale Größe auf der Angebotsseite. Helmke subsumiert hierunter eigens das übergeordnete »Universalprinzip der Passung«, »Adaptivität«, »sensibler Umgang mit Heterogenität und Individualisierung« (S. 43).

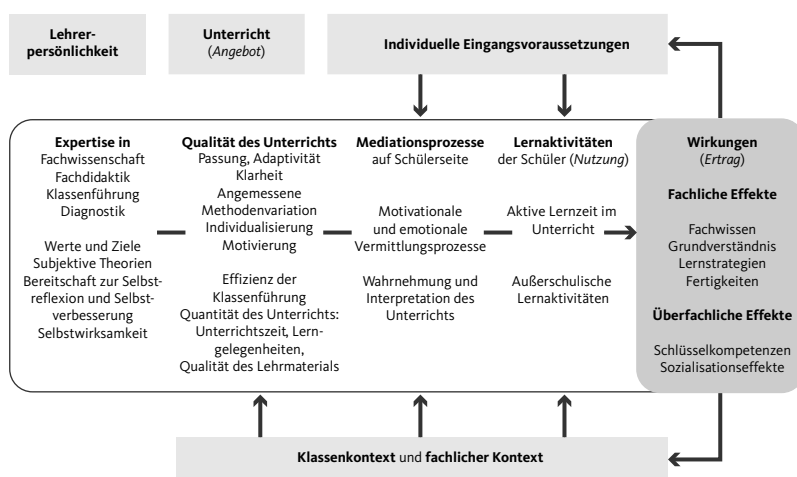


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts

1.2.4 Merkmale guten Unterrichts (Meyer 2004)

Die in diesem Kapitel vorgelegten Übersichten zeigen, welche große Bedeutung dem Lehrer für gelingenden, d. h. guten Unterricht zukommt. Neben Schülern mit ihrem Vorwissen und ihren Fähigkeiten werden Lehrer und großenteils damit zusammenhängend Unterrichtsmerkmale als erklärungsmächtigste Faktoren von Schülerleistungen gesehen.

So verwundert es nicht, dass heute Merkmalskataloge guten Unterrichts Hochkonjunktur in der Lehrerbildung haben, und zwar unserer Einschätzung nach in allen Phasen der Lehrerbildung. Hier wird den Praktikern ein Bündel an Merkmalen zur »Befolgung« an die Hand gegeben, das auf einigermaßen empirisch belastbaren Befunden beruht. Und ein Eingehen hierauf darf man als einen Fortschritt werten im Vergleich zu den jahrzehntelang in Deutschland vorliegenden normativen Entwürfen der Allgemeinen Didaktik, die für die Lehrerbildung bestimmend waren (vgl. die didaktischen Modelle Klafkis oder der Berliner Schule).

Freilich soll nicht verschwiegen werden, dass die Attraktivität solcher vorliegender Merkmalskataloge nicht ohne Bedenken ist, auf die Bohl und Kucharz (2010, S. 62 ff.) mit Recht hinweisen. So gelten die hier untersuchten Merkmale meistens für eher lehrerzentrierten Unterricht, inwieweit sie auf offene Unterrichtsformen übertragbar sind, bleibt in der Forschung eher unklar. Und Kontextbedingungen wie z. B. Klassengröße, unterschiedliche Fächer oder auch unterschiedliche Lernziele sind hierbei weniger erforscht.

Tabelle 3 (nach Bohl und Kucharz 2010, S. 65, Abb. 9) zeigt eine repräsentative Zusammenstellung solcher Merkmalskataloge.

Merkmalskataloge haben Hochkonjunktur

Tab. 3: Merkmalskataloge »guten« Unterrichts

<i>Lipowsky 2007</i>	<i>Meyer 2004</i>	<i>Helmke 2006</i>
● allgemeindidaktische Merkmale ● effektive Klassenführung ● klare Strukturierung ● kooperatives Lernen ● Übungen und Wiederholungen ● Hausaufgaben ● Klassenklima	● klare Strukturierung ● hoher Anteil echter Lernzeit ● lernförderliches Klima ● inhaltliche Klarheit ● sinnstiftendes Kommunizieren ● Methodenvielfalt ● individuelles Fördern	● effiziente Klassenführung und Zeitnutzung ● lernförderliches Klima ● vielfältige Motivierung ● Strukturiertheit und Klarheit ● Wirkungs- und Kompetenzorientierung

● fachdidaktische Merkmale ● kognitive Aktivierung ● Fokussierung und inhaltliche Kohärenz ● Rückmeldungen	● intelligentes Üben ● transparente Leistungserwartungen ● vorbereitete Umgebung	● Schülerorientierung und Unterstützung ● Förderung aktiven, selbstständigen Lernens ● angemessene Variation von Methoden und Sozialformen ● Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben ● Passung an Schüler(gruppe)
---	--	---

Stellvertretend für einen Merkmalskatalog geben wir aus der Fülle mittlerweile vorliegender Aufstellungen und auch Interpretationen von Meyers Übersicht in Tabelle 4 die kommentierte Einteilung so wieder, wie sie Hilbert Meyer auf seiner Homepage veröffentlicht hat.

Tab. 4: Zehn Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2012)	
1. Klare Strukturierung des Unterrichts	Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
2. Hoher Anteil echter Lernzeit	durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs
3. Lernförderliches Klima	durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge
4. Inhaltliche Klarheit	durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
5. Sinnstiftendes Kommunizieren	durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback
6. Methodenvielfalt	Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen

7. Individuelles Fördern	durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen
8. Intelligentes Üben	durch Bewusstmachen von Lernstrategien, Passgenauigkeit der Übungsaufgaben, methodische Variation und Anwendungsbezüge
9. Klare Leistungserwartungen und klare Rückmeldungen	durch Passung und Transparenz gerecht und zügig
10. Vorbereitete Umgebung	= verlässliche Ordnung, geschickte Raumregie, Bewegungsmöglichkeiten und Ästhetik der Raumgestaltung

Entsprechend der vorliegenden Befundlage beschreibt die OECD (2004) drei Hauptmerkmale, die ein erfolgreiches Schulsystem notwendigerweise erfüllen muss:

1. möglichst große Schulautonomie
2. Systeme zur Überprüfung von Schülerleistungen und Leistungen der Einzelschulen
3. umfassende Maßnahmen zur Unterstützung und Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern.

1.3 Standards in der Lehrerbildung

In moderner Lesart können die soeben genannten Merkmale auch als Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung betrachtet werden. Darauf gehen Frey und Jung in einer aktuellen Analyse ein. »Der Kompetenzbegriff wird nicht einheitlich definiert bzw. unterschiedliche Begrifflichkeiten – Kompetenz, Standards, Fertigkeiten, Qualifikation u. v. a. – werden für äquivalente oder sich überlappende Inhalte genutzt« (Frey/Jung 2011a, S. 54).

Hier sollen die unserer Meinung nach prominentesten Ansätze derzeit vorliegender Aufstellungen aufgezeigt werden.

1.3.1 Oser (2001)

Oser (2001) kommt das Verdienst zu, als erster im deutschsprachigen Raum die Lehrerbildung so strukturiert zu haben, dass er sie auf berufliche Anforderungen bezog. Er entwickelte 88 Standards für die Lehrerbildung auf der Basis von Expertengesprächen mit Verantwortlichen der Lehrerbildung. Nachträglich wurden diese 88 Standards in 12 Gruppen unterteilt, die jeweils wiederum eine unterschiedliche Anzahl von Standards beinhalten. In Tabelle 5 ist in der linken Spalte die Übersicht nach Oser (2001) wiedergegeben, in der rechten Spalte sind die Erläuterungen eingefügt, wie sie Frey und Jung (2011b, S. 556) zusammengestellt haben.

Tab. 5: Übersicht über die Standardgruppen nach Oser (2001, S. 230)

1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung	positive Beziehung zum Schüler aufbauen, im Klassenzimmer ein menschliches, angstfreies Klima schaffen
2. Diagnose und Schüler unterstützen-des Handeln	Schüler aufmerksam im Auge haben und bei kritischen Entwicklungen und Problemen eingreifen können
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken	Regelung von Schwierigkeiten und Konflikten in der Klasse
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten	soziales Verhalten der Schüler und das Entstehen einer Gemeinschaft in der heterogenen Klasse fördern
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	Schüler befähigen, selbstständig und effektiv zu lernen
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts	Gestaltung eines abwechslungsreichen und methodisch reichhaltigen Unterrichts
7. Leistungsmessung	Leistungen der Schüler vielseitig, gerecht und effizient überprüfen und beurteilen
8. Medien	Medien im Unterricht sinnvoll einsetzen
9. Zusammenarbeit in der Schule	Kooperation mit allen Personen, die ebenfalls an der Gestaltung der Schule beteiligt sind (Kollegen, Schulaufsicht, Eltern)
10. Schule und Öffentlichkeit	Kontakte zur Öffentlichkeit herstellen und die Schule nach außen vertreten

11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft	Wissen, Fähigkeiten und Ressourcen, um den Schulalltag ohne unnötigen Kräfteverschleiß erfolgreich zu bewältigen
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen	klassische didaktische und fachdidaktische Kompetenzen

In folgenden Gruppen taucht individuelle Förderung auf:

**Individuelle
Förderung in den
verschiedenen
Gruppen Osers**

Gruppe 5

Hier führt Oser aus, dass es darum geht, »dass Schüler und Schülerinnen lernen, zu ihrem eigenen Lernen, zu Fortschritt und Rückschritt, zum Umgang mit Fehlern ein ausgeglichenes Verhältnis entwickeln« (S. 234).

Ein Standard in dieser Gruppe lautet, dass gelernt wird, »wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung)« (S. 235).

Gruppe 6

Hier soll in der Lehrerbildung gelernt werden, »verschiedene Formen des individuellen und selbständigen Lernens im Unterricht zu verwirklichen« und »Gruppeneinteilung nach unterschiedlichen Kriterien und Prinzipien vorzunehmen und Gruppenresultate auf vielfältige Weise zu verarbeiten« (S. 236).

Gruppe 7

Angehende Lehrer müssen erfahren haben, wie oft subjektiv und ungerecht Beurteilungen nach der sozialen Bezugsnorm sein können. Sie sollen lernen, »einen Lernbericht nach Kriterien zu verfassen und mit Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu besprechen« (S. 237). Hierauf wird näher bei der individuellen Bezugsnorm (5.4.1) und der Portfoliomethode (5.4.2) eingegangen.

1.3.2 KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder) (2004)

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit den Standards für die

Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen.

Auch in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2004) ist individuelles Fördern mit aufgenommen worden. So lautet ein curricularer Schwerpunkt in der Ausbildung von Lehrkräften: »Differenzierung, Integration und Förderung – Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht« (S. 5).

Vier Kompetenzbereiche der KMK

Es werden folgende vier Kompetenzbereiche unterschieden, denen insgesamt zwölf Kompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns zugeordnet werden.

Diesen Kompetenzen werden wiederum Standards zugeordnet, die einerseits in theoretischen (schwerpunktmäßig in der universitären Ausbildung der 1. Phase) und andererseits in praktischen Ausbildungsabschnitten (schwerpunktmäßig im Vorbereitungsdienst der 2. Phase) erreicht werden sollen. Sie sind nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen.

- Kompetenzbereich: Unterrichten
Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.
- Kompetenzbereich: Erziehen
Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.
- Kompetenzbereich: Beurteilen
Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.
- Kompetenzbereich: Innovieren
Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

Im Kompetenzbereich »Beurteilen« lautet die Kompetenz 7 »Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern« (S. 11).

Dabei werden für die theoretischen Ausbildungsabschnitte u. a. folgende Standards formuliert:

- »Die Absolventinnen und Absolventen ...
 - wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht berücksichtigt werden.
 - kennen Formen von Hoch- und Sonderbegabung, Lern- und Arbeitsstörungen.
 - kennen die Grundlagen der Lernprozessdiagnostik« (S. 11).

Für die praktischen Ausbildungsabschnitte lauten u.a. folgende Standards:

- »Die Absolventinnen und Absolventen ...
 - erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte.
 - erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.
 - erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung« (S. 11).

1.3.3 Terhart (2006)

Für Terhart (2006) ist der Umgang mit Heterogenität zentral, wie seine Auflistung neuer, sowohl über die traditionellen als auch über die für alle Lehrkräfte gegenwärtig geltenden Erwartungen hinausgehender Kompetenzen zeigt (S. 234 f.). An erster Stelle nennt er

- »die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit der wachsenden Heterogenität der Grundschüler«.

Diese Fähigkeit ergänzt er um

- »die Fähigkeit zum Erkennen von speziellen Lern- und Förderbedürfnissen«,
- »die Fähigkeit zur Bereitstellung eines stärker individualisierten Angebots von Lernmöglichkeiten«,
- »die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Familien sowie mit außerschulischen Institutionen der sozialen Hilfe«.

1.3.4 Zwischenfazit

Individuelle Förderung wird von den Lehrkräften gefordert, die Umsetzung in den Schulen lässt noch zu wünschen übrig, so die eine Befundlage. Auf der anderen Seite zeigen die international wohl bekanntesten vorliegenden Metaanalysen, dass individuelle Förderung eine *Conditio sine qua non* für guten Unterricht ist. Diese Erkenntnisse fließen in Modelle, die guten Unterricht erklären, ebenso mit ein wie in vorhandene Merkmalskataloge guten Unterrichts. Folgerichtig wurde individuelle Förderung auch zu den Lehrerstandards mitaufgenommen.

So halten wir fest: Auch wenn mit individueller Förderung allein der Unterrichtserfolg noch keineswegs garantiert wird, so ist sie dennoch kein Selbstzweck, sondern eine unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts.

Die Bedeutung von individueller Förderung