
Beate Wischer/Matthias Trautmann

„Individuelle Förderung“ als bildungspolitische Reformvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung

Zusammenfassung

In aktuellen Diskussionen um die Reform von Schule und Unterricht kommt dem Ausdruck ‚individuelle Förderung‘ eine zentrale Bedeutung zu. Zunächst wird aus einer kritischen Perspektive auf die damit verbundenen Ansprüche aus Bildungspolitik und -verwaltung eingegangen, indem inhaltliche Konturen und konzeptionelle Ausgestaltung ‚individueller Förderung‘ untersucht werden. Im Anschluss wird dargestellt, welche Herausforderungen mit dem diffusen Konzept für die Wissenschaft verbunden sind. Insgesamt wird argumentiert, dass einzelschulspezifischen Gesamtkonstellationen ‚individueller Förderung‘ deutlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken ist.

Schlüsselwörter: individuelle Förderung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Reformvorgaben, Rekontextualisierung

‘Individual Fostering’ as Political Reform Imperative and as Academic Challenge

Abstract

In current discussions about school reform in Germany, the term ‘Individuelle Förderung’ [‘individual fostering’] is of special importance. First, the article will deal with political and administrative requirements derived from this slogan by critically investigating content matter as well as conceptual design of ‘Individuelle Förderung’. Afterwards, challenges for academic research arising from the fuzzy concept will be described. It is argued that much more attention must be paid to school specific concepts of individual fostering as a whole.

Keywords: individual fostering, school development, classroom development, reform imperatives, recontextualization

1. Problemstellung

Dass Schule dem einzelnen Lernenden in seinen Besonderheiten gerecht werden und seine Entwicklung optimal unterstützen soll, ist keineswegs ein neuer Anspruch. Entsprechende Reformbestrebungen gehören zur Geschichte der modernen Schule und sind spätestens seit der Reformpädagogik, als einer vom Kind aus gedachten Pädagogik, ein zentraler Topos der Schulkritik und -programmatisierung (vgl. z.B. Diederich/Tenorth 1997). In den 1970er-Jahren war im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats sogar schon von einem auf „individuelle Förderung angelegten Bildungssystem“ (1970, S. 27) die Rede, verbunden mit der Forderung, „jeden Lernenden entsprechend seinen Fähigkeiten und Interessen bestmöglich [zu] fördern“ (ebd., S. 36). Und in eine ähnliche Richtung zielen auch lang andauernde Bemühungen in der Allgemeinen Didaktik (vgl. z.B. Klafki/Stöcker 1976) und der Lehr-Lern-Forschung (vgl. z.B. Glaser 1977; Corno/Snow 1986) um die Entwicklung von Verfahren und Konzepten für eine individualisierende bzw. adaptive Gestaltung unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse.

Seit einigen Jahren werden derartige Ideen und Forderungen nun wieder verstärkt artikuliert. Dabei ist speziell der Ausdruck ‚individuelle Förderung‘ nicht nur zu einem Schlagwort im schulpädagogischen resp. bildungswissenschaftlichen Diskurs avanciert (vgl. z.B. Kunze/Solzbacher 2008; Klieme/Warwas 2011). Auch in der Bildungspolitik hat man ‚individuelle Förderung‘ (erneut) als ein zentrales Reformziel entdeckt. Der Begriff findet sich in Parteiprogrammen, Schulgesetzen und Verordnungen und ist mittlerweile in den meisten Bundesländern – unabhängig von der parteipolitischen Provenienz der jeweiligen Landesregierungen – als eine Leitidee bzw. als Auftrag für die Einzelschule verankert. Und neben diversen Initiativen, Programmen und Handreichungen gibt es auch entsprechende Qualitätskriterien, nach denen Schulen evaluiert werden.

Der folgende Beitrag richtet sich mit einem kritischen Interesse auf diese bildungspolitischen Vorgaben, über die eine Schul- und Unterrichtsentwicklung hin zu einer Intensivierung einer heterogenitätssensiblen Förderung angeregt werden soll. Prinzipien einer individuellen, mithin im Ideal am Einzelfall orientierten Förderung stehen nicht nur im Widerspruch zu den Funktions- und Strukturlogiken der Schule als Organisation (wie kategoriale Schülerbehandlung, Standardisierung und Normierung), was im Kern eine grundsätzliche Transformation der schulischen Arbeit und auch dieser Funktions- und Strukturprinzipien voraussetzt (vgl. z.B. Tomlinson/Brimijoin/Narvaez 2008; Trautmann/Wischer 2011). Es ist auch keineswegs einfach, die Begriffsinhalte von ‚Fördern‘ bzw. von ‚individueller Förderung‘ überhaupt präzise zu fassen. Schon Nunner-Winkler (1971, S. 1) kritisierte, dass ‚individuelle Förderung‘ ähnlich wie Chancengleichheit eine „Leerformel“ sei, „die eine Vielzahl inhaltlicher Bestimmungen“ zulasse, was man schon daran erkennen kön-

ne, „daß jedermann sich auf sie beruft, weitgehend unabhängig davon, welche gesellschaftstheoretischen Vorstellungen oder politischen Ziele er vertritt“. Und daran scheint sich kaum etwas geändert zu haben. Auch neuere Beiträge zum Thema (vgl. z.B. Solzbacher u.a. 2012, S. 2) weisen darauf hin, dass es bislang keine klare Begriffsbestimmung gebe: Individuelle Förderung sei – wie selbst reformorientierte Autoren und Autorinnen einräumen – eine „Projektionsfläche für eine Vielzahl pädagogischer Wünsche, Hoffnungen und Machbarkeitsvorstellungen“ (Boller/Rosowski/Stroot 2007, S. 171); Arnold, Graumann und Rakhkockhine (2008, S. 11) sprechen von einer Notwendigkeit, die „ausufernde Rhetorik mit einer wissenschaftlich basierten und damit realistischen Grundlage zu konfrontieren“.

Von diesen Problemen ausgehend verfolgt unser Beitrag zwei Ziele: Das erste Anliegen besteht in der Darstellung und Analyse der bildungspolitischen Ansprüche an Akteure im schulischen Bereich, wobei besonders die Diffusität im Grundverständnis und die Allzuständigkeit des Konzepts kritisch herausgestellt werden sollen (Abschnitt 2). Das zweite Ziel betrifft Herausforderungen, die sich aus der administrativen Reformstrategie für die schulbezogene Forschung ergeben. Hier wird argumentiert, dass – anders als bei aktueller Forschung, die unmittelbar nach Wirkungen fragt oder sich auf einzelne Akteursperspektiven oder Instrumente konzentriert – die einzelschulbezogenen Rekontextualisierungen als Ganzes zukünftig stärker in den Blick zu nehmen sind (Abschnitt 3).

2. Individuelle Förderung als bildungspolitische Reformvorgabe

Empfehlungen, Forderungen, Konzepte und Programme für eine an den individuellen Lernbedürfnissen orientierte Schul- und Unterrichtsgestaltung – darauf wurde einleitend aufmerksam gemacht – haben national wie international¹ eine lange Tradition. Eingang in den nun aktuellen bildungspolitischen Diskurs – Klieme und Warwas (2011, S. 805) sprechen von einem „eindeutigen Anfangspunkt“ für die Popularität des Konzepts – fand der Begriff durch das von Bund und Ländern getragene „Forum Bildung“. In den im Anschluss an die ersten PISA-Ergebnisse verabschiedeten Abschlussempfehlungen dieses Gremiums, an dem vor allem politische Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen aus den Kultusministerien der einzelnen Bundesländer beteiligt waren, wird ‚individuelle Förderung‘ als eine von insgesamt zwölf Empfehlungen eingeführt, und zwar mit einer doppel-

1 Wir können darauf nicht näher eingehen. Der Blick auf die internationale Debatte wird dadurch erschwert, dass keine direkte Übersetzung des Sammelbegriffs „individuelle Förderung“ in andere Sprachen existiert. Am ehesten vergleichbar in Anspruch und Breite – und ähnlich vage – scheint die ‚Big Idea‘ des „*personalised learning*“ in England, Kanada und den USA zu sein (vgl. Keefe/Jenkins 2000; Hargreaves 2006). Darin geht es um eine Transformation der gesamten Schul- und Unterrichtskultur mit einer großen Bandbreite an Zugängen, Zielen und Mitteln, um Lehren und Lernen auf die Bedürfnisse der individuellen Lerner und Lernerinnen zuzuschneiden.

ten Zielsetzung: „Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligungen wie für das Finden und Fördern von Begabungen“ (Forum Bildung 2001, S. 7). Zwar bleiben eine genauere Definition – ‚individuelle Förderung‘ wird charakterisiert als „konsequente Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, wie z.B. Begabungen, Lernhaltung, Lernumgebungen im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt“ (ebd.) – wie auch eine Präzisierung der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung weitgehend aus. Erkennbar werden aber die Konturen einer umfassenderen Leitidee der Schulgestaltung, denn ausdrücklich empfohlen werden etwa auch eine „bedarfsgerechte Ausweitung des Angebots an Ganztagschulen mit Schwerpunkten der individuellen Förderung“, der Ausbau von Diagnostik und Beratung oder eine „Verstärkung von Zusatzangeboten“ (ebd., S. 8).

Ausgehend von den ersten PISA-Ergebnissen, die in vielen Veröffentlichungen die zentralen Problemlagen (wie Chancenungleichheit, geringe Leistungsstärke des deutschen Schulsystems) abgesteckt haben, auf die auch mit ‚individueller Förderung‘ reagiert werden soll, wurden gleichzeitig diverse Initiativen auf der Bundesebene gestartet (vgl. Gasse 2012, S. 85) – etwa durch die von der KMK beschlossenen Projekte der Länder zur Unterstützung von Lehrkräften in der Unterrichtsentwicklung (FORMAT), zur Lese- und Sprachförderung (Pro Lesen, FörMig) oder zur Stärkung diagnostischer Kompetenzen (UDiKom). Angesichts der Kulturhoheit der Länder bilden den Kern der bildungspolitischen Reformstrategie jedoch die durch die einzelnen Landesregierungen und Ministerien eingeleiteten Maßnahmen und Initiativen: In nahezu allen Bundesländern gibt es mittlerweile normierende Vorgaben für ‚individuelle Förderung‘ sowohl in Gesetzen und Erlassen als auch in den Referenzrahmen für die Schulinspektionen (vgl. z.B. Hessisches Kultusministerium 2012); Orientierungshilfen geben zudem Handreichungen, die von Ministerien und Verwaltungen vieler Bundesländer veröffentlicht und durch Webseiten mit Links zu Informations- und Kontaktmöglichkeiten, Materialhinweisen und Good-Practice-Beispielen ergänzt werden (vgl. z.B. Minding-Geiger/Lennartz/te Wilde 2009; MBWK Mecklenburg-Vorpommern 2010; MKJS Baden-Württemberg 2013). Zwar gibt es im Einzelnen bundeslandspezifische Akzentsetzungen (vgl. z.B. Solzbacher u.a. 2012). Bezüglich der inhaltlichen und konzeptionellen Konturierung von ‚individueller Förderung‘ lassen sich in den Dokumenten aber folgende Übereinstimmungen herausarbeiten:

- Während bei einem traditionellen bzw. engen Begriffsverständnis (vgl. Wischer 2014) Fördern eher solchen Maßnahmen vorbehalten bleibt, die auf den Abbau von Defiziten zielen – einschlägig dafür steht Förderung im Sinne eines eigens festgestellten Bedarfs, wie man ihn aus dem Kontext der sonderpädagogischen Förderung kennt (vgl. z.B. Schuck 2001) –, wird der Förderbegriff in den bildungspolitischen Vorgaben erheblich ausgeweitet und mit einer positiven Konnotation verbunden: Fördern gilt nun nicht mehr als eine zusätzliche Form der Unterstützung, die spezifische Defizite und damit auch spezifische Zielgruppen

adressiert, sondern – so die damalige Präsidentin der KMK – das „konsequente Suchen, das sichere Finden und die gezielte Förderung aller Begabungen“ müssten „zur Normalität in unseren Schulen werden“ (Ahnen 2004, S. 4).

- Mit diesem Förderverständnis geht einher, dass Fördermaßnahmen (und -ressourcen) im Prinzip nicht mehr gesondert zu legitimieren sind: Da „jeder junge Mensch“ – wie es z.B. im nordrhein-westfälischen Schulgesetz heißt (MSW 2005) – „ein Recht [...] auf individuelle Förderung“ habe, haben nun alle gleichermaßen einen Anspruch auf Ressourcen und Zuwendung, so dass die Frage besonderer Bedürftigkeit oder etwa kompensatorischer Bemühungen für bestimmte Schülergruppen bei gegebenen Ressourcen weitgehend in die Deutungshoheit der einzelschulischen Akteure rückt (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 153ff.).
- Zwar ist allein begrifflich impliziert, dass Förderung nicht kategorial, sondern auf den Einzelnen mit seinen je *individuellen* Bedürfnissen auszurichten sei. Gleichwohl kommen die bildungspolitischen Konkretisierungen nicht ohne eine Hervorhebung von einzelnen Gruppen aus, die dann offenbar doch wieder einer besonderen Förderung bedürfen (zur Kritik daran vgl. z.B. Solzbacher u.a. 2012). Dazu gehört neben gleichsam „klassischen“ Zielgruppen – „Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen“ und Schülerinnen und Schüler, „deren Muttersprache nicht Deutsch ist“ (MSW Nordrhein-Westfalen 2005) – in allen Bundesländern auch die Gruppe der besonders begabten Schülerinnen und Schüler: „Auch hochbegabte Schülerinnen und Schüler“ – so hier exemplarisch der Hinweis aus dem Niedersächsischen Schulgesetz (§ 54, Absatz 1) – „sollen besonders gefördert werden“ (vgl. ausführlich Fischer/Mönks/Westphal 2008; Solzbacher u.a. 2012).
- Sehr weit angelegt ist das Spektrum an Problemen, die durch ‚individuelle Förderung‘ gelöst werden sollen, bzw. der Ziele, die man erreichen will. Ausgehend von der recht allgemeinen Idee, dass sich Menschen „nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können“ sollen (Forum Bildung 2001, S. 23), werden in den landesspezifischen Dokumenten – wenn Ziele überhaupt konkreter angesprochen werden – gleich mehrere Ziele aufgeführt, die sich mit einem „Streich“ erreichen lassen. Dazu zählen das Erreichen universeller Leistungsstandards, die Steigerung individueller Handlungskompetenz, das „Ausschöpfen von Begabungen“ ebenso wie eine Verbesserung der Chancengleichheit und eine Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems (vgl. z.B. Minding-Geiger/Lennartz/te Wilde 2009, S. 10; Gasse 2012, S. 83). Auffällig ist, dass diese Ziele (vgl. für einen Überblick Hessisches Kultusministerium 2012, S. 19f.) in der Regel additiv aufgelistet bzw. nebeneinander gestellt werden, Gerechtigkeitsfragen und Zielkonflikte – wie sie

z.B. schon von Nunner-Winkler (1971) diskutiert worden sind² – und auch potenzielle Ressourcenprobleme bei der Umsetzung (vgl. Oelkers 2009) aber unthematisiert bleiben.

Für die Frage nach der konzeptionellen Ausgestaltung ist – neben bundeslandspezifischen Schwerpunktsetzungen – zwar zu berücksichtigen, dass hier die Prozesse noch keineswegs abgeschlossen zu sein scheinen. So hat – um nur ein Beispiel zu nennen – NRW schon frühzeitig Rahmenvorgaben entwickelt, mehrfach überarbeitet und eigene Initiativen (Wettbewerb „Gütesiegel Individuelle Förderung“, Komm-Mit-Initiative) angestoßen. Dabei wurde die Gütesiegel-Initiative schon nach einigen Jahren wieder ausgesetzt – stattdessen orientiert man sich derzeit an der Idee einer Bildung freiwilliger schulbezogener Netzwerke (vgl. Gasse 2012). Bei allen Differenzen auch bezüglich der Handlungsebenen, Dimensionen und Schwerpunktsetzungen von ‚individueller Förderung‘ folgt man bei der Reformstrategie aber weitgehend der Logik der sogenannten neuen Steuerung:

- Die Reformbemühungen setzen weder vorrangig bei der Schulstruktur an, wie dies etwa noch in den 1970er-Jahren der Fall war, noch werden allein die Unterrichtsebene und damit das didaktisch-methodische Handeln der Lehrkräfte in den Blick genommen. Adressat ist stattdessen die *Einzel*schule als pädagogische Handlungs- und Gestaltungseinheit: Individuelle Förderung soll als Leitidee in eine systematische und zielgerichtete Entwicklungsstrategie der Schule als Ganzes aufgenommen werden, um darüber eine auf individuelle Schülerbedürfnisse abgestimmte Förderpraxis zu etablieren (vgl. z.B. ebd.).
- Zwar findet man in den Empfehlungen eine kaum noch überschaubare Vielfalt an Bausteinen (Maßnahmen, Verfahren, Aktivitäten, Instrumenten), die ein breites und heterogenes Spektrum abdecken. Dazu gehören AG-Angebote im musisch-künstlerischen Bereich, Kompetenztrainings, Angleichungsförderung, Berufsberatung und Profilklassen ebenso wie kooperatives und tutorielles Lernen, Hausaufgabenbetreuung, Entwicklungsberichte, Lernbüros, Drehtürmodelle, Sprachförderung oder Jungen-Mädchen-Konferenzen – um nur einige Beispiele zu nennen. Im Sinne der neuen Steuerung, bei der die „Konkretisierung der Ziele sowie die Initiierung und Gestaltung der erforderlichen Veränderungsprozesse [...] den operativen Einheiten selbst überlassen“ bleiben (Dedering 2012, S. 56), gibt es aber

2 „Geht man davon aus, daß alle Kinder von einer speziellen Förderung ihrer je individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten profitieren können, so wird deutlich, daß kompensatorische Erziehung als Weg zur Verwirklichung von Chancengleichheit auf einer Ungleichverteilung der Mittel beruht. Diese Fassung des Begriffs Chancengleichheit bedeutet also – bei gegebenem Mitteleinsatz – eine Ungleichheit der Chancen auf bestmögliche Förderung individueller Fähigkeiten, die als Ausgleich für die bis zum Zeitpunkt des Einsatzes öffentlicher Förderung erfahrene Ungleichheit der häuslichen Milieubedingungen intendiert ist. Optimale individuelle Förderung für alle und Chancengleichheit können also in Konflikt miteinander treten [...]“ (Nunner-Winkler 1971, S. 31ff.).

keine verbindlichen Vorgaben, wie das schuleigene Ensemble für Förderung konkret zu arrangieren ist (vgl. Gasse 2012, S. 91): Schulen können und sollen – so die Grundidee – ihre Gestaltungsautonomie dazu nutzen, schulspezifische Strategien für „individuelle Förderung“ zu entwickeln, die zu ihrem Profil, ihrer Schülerschaft und den regionalen resp. lokalen Besonderheiten passen.

- Administrative Steuerungsoptionen – und eine Einschränkung der beträchtlichen Gestaltungsspielräume – erfolgen durch eine Überprüfbarmachung der Vorgaben. So finden sich zu „individueller Förderung“ entsprechende Kriterien (z.B. Entwicklung eines Förderkonzepts, differenzierte Lernkultur) in den Qualitätsstandards für Schule und Unterricht, nach denen Schulen (durch Inspektionsverfahren) extern evaluiert werden (vgl. z.B. Hessisches Kultusministerium 2012; Senatsverwaltung Berlin 2013).

Versucht man, bis hierhin ein Fazit zu ziehen, dann lässt sich „individuelle Förderung“ als ein umfassendes und anspruchsvolles Reformziel beschreiben, dem derzeit auch von Seiten der Bildungspolitik eine Schlüsselstellung zur Lösung für eine ganze Reihe von Herausforderungen des deutschen Schulsystems zugeschrieben wird. Durch eine Vielzahl von Zielen, Lesarten und konzeptionellen Vorschlägen einerseits, aber auch durch die Verlagerung der Gestaltungsverantwortung in die Einzelschule andererseits stellt sich bei Akteuren wie Beobachtern und Beobachterinnen gleichzeitig das Gefühl einer beträchtlichen Unschärfe und Diffusität ein: Was „individuelle Förderung“ nun im Einzelnen meint und wie sie konkret zu realisieren ist, bleibt im Prinzip ebenso offen wie die zentrale Frage, was damit eigentlich erreicht werden soll bzw. erreicht werden kann.

Wie lässt sich vor diesem Hintergrund dann die eingangs zitierte Forderung von Arnold, Graumann und Rakhkochkine (2008, S. 11) einlösen, die bildungspolitisch „ausufernde Rhetorik mit einer wissenschaftlich basierten und damit realistischen Grundlage“ zu konfrontieren?

3. Individuelle Förderung als wissenschaftliche Herausforderung

Dazu ist voranzuschicken, dass es solche „wissenschaftlich basierten Grundlagen“ bereits gibt – und zwar durchaus zur Genüge. Einschlägige Bausteine bzw. Instrumente für „individuelle Förderung“ – wie lernförderliche bzw. -begleitende Diagnostik, Methoden für eine adaptive Unterrichtsgestaltung oder für selbstreguliertes Lernen – sind national wie international seit Jahrzehnten Gegenstand einer intensiven erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung (vgl. als Überblick z.B. Altrichter u.a. 2009), an die sich – wie dies Klieme und Warwas (2011) fordern – also im Prinzip gut anschließen ließe. Allerdings richtet sich die-

se Forschung in erster Linie auf eine theoretische Modellierung und empirische Prüfung einzelner Konzepte und Verfahren, vor allem im Hinblick auf deren Effekte. Damit lassen sich zwar die „Voraussetzungen und Wirkmechanismen individueller Förderung“ (ebd., S. 811) schärfen: Die weitreichenden bildungspolitischen Hoffnungen dürften so z.B. erheblich gedämpft werden (vgl. z.B. Warwas/Hertel/Labuhn 2011). Oder aber man verschafft den bildungspolitischen Akteuren eine neue Legitimationsbasis, indem diese sich zukünftig dann expliziter auf empirisch geprüfte, mithin auf „evidenzbasierte“ Empfehlungen stützen können. Hinsichtlich der von uns dargestellten Überlegungen zu ‚individueller Förderung‘ als einem bildungspolitischen Reformziel bliebe eine solche Forschung indes in mindestens zweifacher Hinsicht verkürzt:

Erstens konzentriert sich die von Klieme und Warwas (vgl. 2011, S. 814) eigens hervorgehobene pädagogisch-psychologische Forschung doch eher auf einzelne Maßnahmen und Instrumente zur Gestaltung adaptiver Lehr-Lernprozesse, d.h. auf Strategien für ‚individuelle Förderung‘ vor allem auf der Mikroebene. Die bildungspolitischen Vorgaben wie auch schultheoretische Überlegungen und empirische Befunde zu schulischen Innovationsprozessen (vgl. z.B. Fend 2008; Holtappels 2013) sprechen demgegenüber dafür, dass die Lösungen des Problems eher auf der Mesoebene zu suchen sind: Die Herausforderung besteht weniger in einem Transfer empirisch geprüfter Einzelmaßnahmen, und es kann auch nicht darum gehen, dass Schulen möglichst viele Bausteine einfach in das eigene Angebot „übernehmen“. Erforderlich ist stattdessen eine sehr umfassende Transformation der schulischen Arbeit, bei der neben einer flankierenden Veränderung der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen Förderangebote und -maßnahmen auf unterschiedlichen Handlungsebenen und für diverse Zielgruppen gezielt miteinander zu verbinden und systematisch aufeinander abzustimmen sind (vgl. z.B. Horstkemper/Killus/Gottmann 2009; Wischer 2012). Eine Forschung, die empirisch geprüfte Empfehlungen für ‚individuelle Förderung‘ geben möchte, müsste folglich zumindest so angelegt sein, dass statt einzelner Handlungsebenen oder Instrumente deren Zusammenspiel – im Sinne einer komplexen Lösungsstrategie – auf der Mesoebene in den Blick gerät: Wie lassen sich Unterricht und zielgruppenspezifische Förder- und Beratungsangebote sinnvoll verbinden? Welche ergänzenden Förderformate und Organisationsformen sind miteinander vereinbar – und in die schulische Praxis integrierbar? Da sich jedoch auch so kaum ein Standardkonzept entwickeln (und transferieren) lässt, sondern die Einzelschule je eigene Lösungen finden muss, wären zudem grundlegende Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung einzubeziehen, die Voraussetzungen, Einflussfaktoren und Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen einzelschulischer Entwicklung untersucht (vgl. z.B. Holtappels 2013).

Zweitens – und aus unserer Sicht ausschlaggebender – bekommt man weder durch pädagogisch-psychologische Forschung noch durch Schulentwicklungswissen die Wirkungen oder Effekte der bildungspolitischen Reformvorgaben selbst in den

Blick. Im Grunde genommen – so könnte man zugespitzt formulieren – ist für eine Reformstrategie ja weniger entscheidend, welche Maßnahmen tatsächlich wirksam sind oder wie sich Förderstrukturen an Schulen gezielt aufbauen lassen. Aus einer innovationstheoretischen Perspektive ist mit kritischer Distanz zu den gut begründbaren Reformansprüchen doch auch zu hinterfragen, welche Ziele die einzelnen Akteure – mit ihren multiplen Interessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen und mit einer je spezifischen Handlungslogik – mit diesem Programm eigentlich verfolgen oder welche Prozesse darüber in den Einzelschulen – als Adressaten der Vorgaben – faktisch in Gang gesetzt werden. Die Perspektiven und Fragestellungen, die sich für eine derartige Forschung ergeben, sollen hier zumindest noch exemplarisch angedeutet werden:

Fragt man nach den Zielen der an dieser Maßnahme beteiligten Akteure, dann darf z.B. nicht ignoriert werden, dass die Bildungspolitik seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse unter einem hohen Reform- und Legitimitätsdruck steht (vgl. z.B. Tillmann u.a. 2008). „Individuelle Förderung“ lässt sich demnach auch als eine (weitere) Reforminitiative einordnen, die nicht nur für die Beseitigung gleich mehrerer zentraler Probleme plausibel erscheint, sondern mit der die bildungspolitischen Akteure vor allem Handlungsfähigkeit und -bereitschaft unter Beweis stellen, d.h. Legitimitätsgewinne erzielen können (vgl. dazu Schaefers 2009). Dass der Begriff bzw. die dahinter stehenden Konzeptideen eher diffus bleiben, wäre – so betrachtet – dann keineswegs ein Nachteil oder ein Problem. Vielmehr gibt es durchaus gute Argumente dafür, dass es gerade die Unschärfen des Begriffs sind, die ihn – wie dies schon Nunner-Winkler (vgl. 1971, S. 1) kritisierte – zu einer attraktiven Reformformel machen:

- „Individuelle Förderung“ ist nicht nur ein pädagogisch-normatives Postulat, das im Prinzip ungeteilte Zustimmung garantiert – wer will schon gegen eine individuelle und optimale Unterstützung sein? Das Konzept ist auch gleichermaßen anschlussfähig für differente politische und pädagogische Leitideen resp. Zielvorstellungen: Es blendet z.B. die bildungspolitisch brisante Schulstrukturfrage aus; und es lässt sich mit emphatisch vorgetragenen reformpädagogischen Ideen einer nur an zweckfreien Bildungszielen orientierten und partikularistischen Schülerbehandlung ebenso in Verbindung bringen wie mit einer an Bildungsstandards ausgerichteten Effektivierung von Lernprozessen.
- Das Konzept ist auch dazu geeignet, strittige Ziel- und Ressourcenfragen außer Acht bzw. erst gar nicht aufkommen zu lassen. Denn es ist begrifflich eingebaut, dass bei der Frage nach dem Anspruch auf Förderung und nach deren Zielen zuvorderst die Bedürfnisse des Individuums in den Fokus geraten. Die Ziele – so könnte man mit Kunze (2008, S. 17) formulieren – scheinen „schon im Begriff selbst zu stecken: Es geht um die Unterstützung der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers“. Schnell übersehen bzw. „programmatisch vernebelt“ werden da-

durch aber interindividuelle bzw. gruppenbezogene Ziele und Gerechtigkeitsfragen: Ob man ‚individuelle Förderung‘ z.B. als gleichmäßige Förderung aller Gruppen (jeder erhält das gleiche Maß an Förderung) oder im Sinne einer unterscheidenden Gerechtigkeit (jeder erhält ein faires, d.h. ein unterschiedliches Maß) interpretieren will, dürfte im Einzelnen viel Sprengstoff für Kontroversen bieten (vgl. ausführlich Trautmann/Wischer 2011, S. 153).

Unter der Maßgabe des theoretischen Modells der Rekontextualisierung (vgl. Fend 2008) wäre es eine andere zentrale Frage, wie die Akteure vor Ort den Begriff wahrnehmen und interpretieren – und welche Ziele sie selbst wiederum verfolgen. Reformvorgaben werden von den Schulen – so die empirischen Ergebnisse zu Innovations- bzw. Reformprozessen in Schulen (vgl. z.B. Rürup/Bormann 2013) – ja nicht einfach übernommen, sondern – wie in den bildungspolitischen Vorgaben zur individuellen Förderung ausdrücklich angelegt – an die konkreten Bedingungen vor Ort adaptiert. Dabei bleibt den Akteuren angesichts der vagen Vorgaben einmal ein recht großer Deutungsspielraum, wie eigene Gruppendiskussionen, aber auch Befragungen von Lehrkräften (vgl. Solzbacher u.a. 2012) oder Schulleitungen (vgl. Wiebke 2011) zeigen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass auch die Schulen unter großem Legitimitätsdruck stehen und auch hier wieder eigene Interessen – wie organisatorische Kalküle oder Legitimitätsaufbau – eine Rolle spielen können: „Jedes Kind dort abzuholen, wo es steht“, ist nicht nur per se schon eine (vom pädagogischen Establishment und von Eltern) proklamierte Idee, der man sich kaum entziehen kann. Sie wird den Schulen nun per Erlass noch administrativ verordnet; und es wird überprüft, ob den Vorgaben auch entsprochen wird. Insofern ist zwar gut vorstellbar, dass über die politischen Bemühungen die intendierten Reformprozesse tatsächlich angestoßen werden. Anders als normative Appelle stellen administrative Vorgaben (und deren Überprüfung) eine stärker verankerte Umwelterwartung dar, die zur Auseinandersetzung mit der Thematik wie auch zum Finden neuer Lösungen zwingt oder zumindest anregen kann. Mit Blick auf den „Eigensinn“ organisationalen Handelns theoretisch zu erwarten – und empirisch noch näher zu untersuchen – wären aber ebenso von den Programmzielen abweichende Varianten von Rekontextualisierung bzw. auch „nicht-intendierten Nebenfolgen“ (vgl. dazu Bellmann/Weiß 2009):

- *Nichts tun bzw. nur so tun als ob*: Um den Reformansprüchen zu genügen, kann es angesichts der weitgefassten Vorgaben durchaus genügen, sich in der Außerdarstellung (auf der „Talk“-Ebene) als willig und innovationsbereit zu präsentieren, in der konkreten Praxis (auf der „Action“-Ebene) aber alles beim Alten zu lassen. Man könnte also alle Aktivitäten der Schule irgendwie als ‚individuelle Förderung‘ deklarieren, oder es wird ein Förderkonzept (ähnlich wie ein Schulprogramm) von Einzelpersonen geschrieben, ohne dass Abstimmungs- und Entwicklungsprozesse im Kollegium stattgefunden haben bzw. zukünftig stattfinden müssen.

- *Kalkulierte Anpassung*: Anstatt sich auf eigene Ziele bzw. den schulgeschichtlichen Kontext zu besinnen, kann sich der Aufmerksamkeitsfokus auf solche Aktivitäten verschieben, für die es entweder überprüfbare Kriterien im Rahmen der externen Evaluationen gibt oder die besonders leicht umsetzbar sind. Ein Beispiel dafür wäre eine auch empirisch beobachtbare Auslagerung von Förderangeboten in den außerunterrichtlichen Bereich (vgl. Haenisch 2010). Zwar gibt es auch Qualitätskriterien für „individuelle Förderung“ im Unterricht; eine systematische (d.h. für alle verbindliche) Unterrichtsentwicklung ist aber oft eine neuralgische Schwachstelle – mithin eine Tabuzone – schulischer Entwicklungsarbeit. Breit installierte Förderangebote könnten hier zumindest zu einer Art Alibi für die einzelne Lehrkraft werden, weil sich individuelle Lernerbedürfnisse dadurch gut begründet aus dem eigenen Unterricht „heraus delegieren“ lassen.
- *Gezielte Schülerrekrutierung*: Die Profilierung eines schulischen Förderkonzepts könnte auch genutzt werden, um spezifische Schülerschaften zu rekrutieren bzw. außen vor zu lassen. So kann man etwa im Schwerpunkt auf solche Förderelemente setzen, die bevorzugt leistungsstarke Schüler und Schülerinnen ansprechen, etwa bilingualer Unterricht oder Konzepte der Begabtenförderung, was die Schule für genau solche Schüler und Schülerinnen (und deren Eltern!) attraktiv macht.

4. Zusammenfassung

Trotz des prominenten Stellenwerts von „individueller Förderung“ im nationalen Bildungsdiskurs gibt es bislang kein einheitliches theoretisches Konzept oder empirisches Modell. Sowohl die Ziele als auch die operativen Elemente werden überwiegend programmatisch – über Handreichungen und Kriterien für die Schulinspektionen – bestimmt, wobei sich dann im Einzelnen durchaus unterschiedliche Auffassungen identifizieren lassen. Zwar gibt es im wissenschaftlichen Diskurs mittlerweile Versuche, die Ideen und Konzepte zu schärfen; und es gibt auch eine traditionsreiche und entsprechend umfangreiche Forschung zu Fragen und Aspekten zu „individueller Förderung“, die sich auf einzelne Handlungsebenen oder auf ausgewählte Verfahren resp. Instrumente konzentriert und deren Verbreitung, vor allem auch deren Wirkungen untersucht. Eine detaillierte Rekonstruktion der schulspezifischen Rezeptions- und Verarbeitungsprozesse steht dagegen weitgehend noch ebenso aus wie etwa eine differenziertere Qualifizierung der eingeleiteten Maßnahmen (ihrer Tiefe und Tragweite) und eine Rekonstruktion der damit verbundenen Schulentwicklungsprozesse.

Literatur und Internetquellen

- Ahnen, D. (2004): Individuelle Förderung – Grundlage für ein Bildungssystem mit Zukunft. Eröffnungsrede anlässlich der Fachtagung der Kultusministerkonferenz „Fördern und Fordern – Herausforderung für Schule und Lehrkräfte“. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Rede_Praesidentin_Foerdern_und_Fordern.pdf; Zugriffsdatum: 29.09.2013.
- Altrichter, H./Trautmann, M./Wischer, B./Sommerau, S./Doppler, B. (2009): Unterricht in heterogenen Gruppen. Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leukam, S. 339-358.
- Arnold, K.-H./Graumann, O./Rakhkochkine, A. (Hrsg.) (2008): Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bellmann, J./Weiß, M. (2009): Risiken und Nebenwirkungen neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptionalisierung und Erklärungsmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 2, S. 286-308.
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hrsg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz.
- Corno, L./Snow, R.E. (1986): Adapting Teaching to Individual Differences among Learners. In: Wittrock, M.C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. New York, NY: Irvington Publishers, S. 605-629.
- Dederig, K. (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Fischer, C./Mönks, F.-J./Westphal, U. (2008): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte. Berlin: Lit.
- Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. URL: http://www.bmbf.de/pub/011128_Langfassung_Forum_Bildung.pdf; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Gasse, M. (2012): Individuelle Förderung. Ein Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, S. 83-101.
- Glaser, R. (1977): Adaptive Education: Individual Diversity and Learning. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Haenisch, H. (2010): Individuelle Förderung in der Praxis. Eine Zwischenbilanz der Umsetzung in ausgewählten Schulen. In: SchVw NRW, H. 10, S. 265-267.
- Hargreaves, D. (2006): A New Shape for Schooling? Specialist Schools and Academies Trust. URL: http://webfronter.com/camden/learning/mnu4/images/new_shape_for_schooling_DHH_06.pdf; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Hessisches Kultusministerium (2012): Individuelle Förderung – individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung. URL: <http://verwaltung.hessen.de>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Holtappels, H.-G. (2013): Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungs-

- system. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-70.
- Horstkemper, M./Killus, D./Gottmann, C. (2009): Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaften. Ein Programm der Robert Bosch Stiftung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Abschlussbericht zur ersten Phase der Programmarbeit. Potsdam: Universität Potsdam.
- Keefe, J.W./Jenkins, J.M. (2000): Personalized Instruction: Changing Classroom Practice. Larchmont, N.Y.: Eye On Education.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22, H. 4, S. 497-523.
- Klieme, E./Warwas, J. (2011): Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 6, S. 805-818.
- Kunze, I. (2008): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-26.
- Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MBWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) Mecklenburg-Vorpommern (2010): Förderplanung – aber wie? Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinbildenden Schulen Mecklenburg-Vorpommerns. Schwerin: Turo Print GmbH.
- Minding-Geiger, M./Lennartz, W./te Wilde, H. (2009): Individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen. Handreichung zu Grundlagen und Möglichkeiten der Umsetzung am Berufskolleg, Bd. 1. Münster: Bezirksregierung. URL: <http://www.bezreg-muenster.de/startseite/index.html>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- MKJS (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport) Baden-Württemberg (2013): Basismodell zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen. Eine Handreichung. Stuttgart: Schwäbische Druckerei GmbH.
- MSW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. SchulG NRW. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/index.html>; Zugriffsdatum: 04.03.2014.
- Nunner-Winkler, G. (1971): Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart: Enke.
- Oelkers, J. (2009): Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen, basierend auf einer Expertise von Prof. Dr. J. Oelkers. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 9-38. URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.) (2013): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.
- Schaefer, C. (2009): Schule und Organisationstheorie – Forschererkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS, S. 308-325.
- Schuck, K.D. (2001): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, S. 63-67.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2013): Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale. URL: <http://www.berlin.de>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.

- Solzbacher, C./Behrensen, B./Sauerhering, M./Schwer, C. (2012): Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Köln: Carl Link.
- Tillmann, K.-J./Dederig, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Wiesbaden: VS.
- Tomlinson, C.A./Brimijoin, K./Narvaez, L. (2008): The Differentiated School: Making Revolutionary Changes in Teaching and Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Warwas, J./Hertel, S./Labuhn, A.S. (2011): Bedingungsfaktoren des Einsatzes von adaptiven Unterrichtsformen im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 6, S. 854-867.
- Wiebke, A. (2011): Individuelle Förderung. Vergleichende Fallstudien zur Umsetzung der NRW-Schulgesetzweiterung in der Sekundarstufe I. Bielefeld: Universität Bielefeld. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-24252168>; Zugriffsdatum: 02.01.2014.
- Wischer, B. (2012): Individuelle Förderung als Herausforderung für Schulentwicklung – schultheoretische Perspektiven zu Konzepten und Fallstricken. In: Solzbacher, C./Müller-Using, S./Doll, I. (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, S. 55-67.
- Wischer, B. (2014): Was heißt eigentlich Fördern? Zu den Konturen, Facetten und Problemen des Begriffs. In: Bohl, T./Feindt, A./Lütje-Klose, B./Trautmann, M./Wischer, B. (Hrsg.): Fördern (Friedrich Jahresheft). Seelze: Friedrich, S. 6-9.

Beate Wischer, Prof. Dr., geb. 1969, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schultheorie und Schulforschung an der Universität Osnabrück.

Anschrift: Universität Osnabrück/FB3, Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück
E-Mail: bwischer@uni-osnabrueck.de

Matthias Trautmann, Prof. Dr., geb. 1968, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Siegen.

Anschrift: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen
E-Mail: matthias.trautmann@uni-siegen.de