

1 Einleitung

*„Ein Ich wird man nicht allein,
ein Ich braucht ein Gegenüber, das antwortet.
Niemand kann von sich aus ein Teil der Gesellschaft werden,
wenn die Gesellschaft ihm keinen Platz anbietet“
(Demirkan 2010, S. 14).*

Renan Demirkan (Schauspielerin und Schriftstellerin) beschreibt in ihrer Autobiographie „Septembertee oder Das geliehene Leben“ ein zentrales Thema der Erziehungswissenschaft: die Identitätsentwicklung und Sozialisation des Menschen durch die Interaktion des Individuums mit der Umwelt wie der gesellschaftlichen Institution „Schule“. Die Gesellschaft ist im Rahmen der Identitätsentwicklung und Sozialisation einerseits eine Projektionsfläche für Identifikations- sowie Abgrenzungsprozesse und andererseits ein aktives Gegenüber, das Perspektiven und Begrenzungen für die individuelle Lebensgestaltung aufzeigt. Das „Anbieten“ eines Platzes bedeutet eine humane Annahme des einzelnen Menschen mit seinen individuellen Voraussetzungen und die aktive Aufnahme in die Gesellschaft durch die Bereitstellung individuell passender Entfaltungsmöglichkeiten im Rahmen der gesellschaftlichen Werte und Normen. Dem Individuum wird durch das Angebot eines Platzes von der Gesellschaft die Entscheidungsfreiheit gegeben, diesen Platz an- bzw. abzulehnen. Zugleich erhält das Individuum die Verantwortung, diesen Platz aktiv handelnd einzunehmen und auszufüllen. Diese Sichtweise auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft findet sich auch bei Muth (1977) aus der Perspektive des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft: „Der Behinderte kann sich nicht von sich aus in die Gesellschaft integrieren, wenn ihm die humane Annahme der Nichtbehinderten versagt bleibt und wenn ihm in der Gesellschaft kein freier Raum gewährt wird, in dem er seinem spezifischen Vermögen gemäß handeln und Verantwortung zu übernehmen in der Lage ist; die Möglichkeit des Handelns und des Verantwortungsübernehmens ist die anthropologische Voraussetzung dafür, daß er zu sich selbst stehen kann“ (Muth 1977, S. 94). Diese humane Haltung einer Gesellschaft entsteht hierbei nicht von selbst, sondern ist das Ergebnis eines kontinuierlichen Lernprozesses (s. ebd., S. 92). Dieser humanitäre Anspruch in Kombination mit demokratischen Grundwerten verpflichtet die Gesellschaft, Maßnahmen zu ergreifen, die zu gleichberechtigten Lebenschancen ihrer Mitglieder führen.

Die Institution „Schule“ ist in besonderer Weise herausgefordert, jedem Kind „einen Platz anzubieten“, da sie eine der bedeutsamsten Sozialisationsinstanzen darstellt. Sowohl durch ihre pädagogische Arbeit als auch durch die Vergabe von Schullaufbahneempfehlungen und Abschlusszertifikaten beeinflusst sie maßgeblich die Lebenschancen

der Kinder und Jugendlichen. In den letzten 40 Jahren ist die Schule durch die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse innerhalb der Gesellschaft, die unter dem Stichwort „Wandel der Kindheit“ zusammengefasst werden können, mit der Aufgabe konfrontiert, passende Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für Kinder mit zunehmenden Differenzen in den Lernvoraussetzungen bereitzustellen sowie einen Orientierungsrahmen für das Leben in einer pluralistischen Gesellschaft zu schaffen (s. u. a. Sandfuchs 1998a, S. 328 und Bräu 2005, S. 132).

Die beschriebenen Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft verlangen von den Schulen neue Konzepte für die Wahrnehmung ihrer Kernaufgaben „Unterricht“ und „Erziehung“. Bennack (1998) schlussfolgert aufgrund der zunehmenden Ausdifferenzierung der Lernausgangslagen, dass die Aufgabe der Schule nicht mehr darin bestünde, alle Kinder mit gleichen Informationen zu versorgen. Stattdessen fordert er einen Bildungs- und Erziehungsbegriff, der eine differenzierte Wissensvermittlung, die Förderung der individuellen Persönlichkeit und das Schaffen von sozialen Lerngelegenheiten miteinander verbindet (s. Bennack 1998, S. 288-289). In diesem Sinne hat nach Bräu (2005) das einzelne Kind „ein Recht auf Differenz. Gleichzeitig hat es einen Anspruch darauf, als eines unter gleichen behandelt zu werden, gleichberechtigt zu sein (Recht auf Gleichheit). Die Aufgaben der Schule bewegen sich also in einem Spannungsfeld“ (Bräu 2005, S. 138).

Wie hinlänglich bekannt, haben die Ergebnisse aus PISA und IGLU gezeigt, dass die Schule in Deutschland die fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler teilweise nicht hinreichend und im internationalen Vergleich weniger gut entwickelt (s. Wellenreuther 2004, S. 23ff und Bos u. a. 2004, S. 34ff). Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit einem „wenig unterstützenden soziokulturellen Kontext“ und/oder Migrationshintergrund bilden Risikogruppen hinsichtlich unterdurchschnittlicher Schulleistungen (Bos u. a. 2004, S. 42-44). Dies weist darauf hin, dass für Kinder mit besonderen Lernvoraussetzungen bzw. mit spezifischen Lernschwierigkeiten der für die gesamte Klasse geplante Unterricht mit anteiliger Binnendifferenzierung oftmals unzureichend ist. Vor dem Hintergrund der Diskussionen zu den teilweise ungünstigen Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien wird unter anderem der Ansatz der *individuellen Lernförderung* intensiv als Lösungsansatz diskutiert, da in diesem die unterschiedlichen Voraussetzungen und individuellen Lernwege der Schülerinnen und Schüler noch umfassender berücksichtigt werden.

Der in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik aktuell diskutierte Ansatz der individuellen Lernförderung steht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Auf Grundlage der folgenden Fragestellung wird die Bedeutung der individuellen Lernförderung mehrperspektivisch untersucht:

Hat die individuelle Lernförderung aus bildungspolitischer sowie aus pädagogischer und psychologischer Sicht eine historische und aktuelle Bedeutung als Unterstützung für das schulische Lernen?

In der Untersuchung werden explizit normativ-anthropologische und empirische Argumentationen zur Bedeutung der individuellen Lernförderung berücksichtigt. Die anthropologische oder normative Argumentation beruft sich auf die Ansprüche der Gesellschaft an sich selbst und verweist auf logische Brüche zwischen den Ansprüchen und den realen Handlungen. Die empirische Argumentation ist zunächst unabhängiger von normativen Meinungen, da sie sich um objektive, reliable und valide Forschungsergeb-

nisse bemüht. Die Auswahl der Forschungsgegenstände ist hingegen in Teilen durch gesamtgesellschaftliche Diskussionen, die auch normative Argumentationen beinhalten, beeinflusst. Beide Argumentationsstränge tragen somit zur Entwicklung von Vorstellungen vom schulischen Lernen und entsprechenden bildungspolitischen Entscheidungen bei, wobei der historische und aktuelle gesellschaftliche Rahmen als Einflussgröße zu berücksichtigen ist. Für die umfassende Untersuchung der Bedeutung der individuellen Lernförderung als Unterstützung für das schulische Lernen sind beide Argumentationsstränge im Sinne von sich ergänzenden Perspektiven notwendig.

Obwohl die normativ-programmatischen Forderungen zur individuellen Lernförderung umfangreich sind, sind bislang nur wenige Erfahrungen mit und Forschungsergebnisse zu der Planung, der Durchführung und den Wirkungen von schulischer individueller Lernförderung verfügbar (z.B. May 2001 und Matthes 2006). Im Gegensatz hierzu liegen hinsichtlich der Planung und Durchführung von Klassenunterricht zahlreiche Forschungsergebnisse vor (u. a. Carroll 1964, Bloom 1971, Baumert u. a. 1987, Walberg 1986, Weinert/Helmke 1997a). Insbesondere die Bedingungsfaktoren für eine erfolgreiche Förderung wurden im Gegensatz zu jenen für erfolgreichen Unterricht bislang nur wenig erforscht. Die vorhandenen Forschungsarbeiten untersuchten beispielsweise die Lernwirksamkeit verschiedener Fördermodelle (unterrichtsintegrierte Förderung, externe Kleingruppenförderung und individuelle Einzelförderung) oder die Wirkung von strukturierten Trainingsprogrammen für spezifische Lernbereiche. Überblicksartikel, die den Forschungsstand zur Wirkung der individuellen Lernförderung umfassend darstellen, sind sehr begrenzt.

Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt im Rahmen der empirischen Argumentation zur Bedeutung der individuellen Lernförderung den vorhandenen Forschungsstand und präsentiert Ergebnisse aus einer eigenen Studie. In der explorativen Studie wurde ein Teilmodell zur Erklärung des Fördererfolges in Anknüpfung an die bisherigen Forschungsergebnisse entwickelt und überprüft. Die Studie analysiert die Entwicklungsverläufe von 238 Dritt- und Viertklässlern in Abhängigkeit von den Merkmalen „Migrationshintergrund“, „Geschlecht“, „Klassenstufe“, „Studienfachkongruenz der Förderung“, „Art der Lernschwierigkeit“, „Durchführungsform der Förderung“ sowie „Abstände und Dauer der Fördersequenzen“ im Rahmen einer zwanzigstündigen individuellen Einzelförderung durch Studierende. Die zentrale Fragestellung der Studie lautet:

Unterscheidet sich der Fördererfolg von spezifischen Schülergruppen hinsichtlich der Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung, der Lernfreude, des Fähigkeitsselbstkonzeptes „Mathematik“ und der fachbezogenen Leistung (Mathematik, Lesen, Rechtschreibung) im Rahmen einer individuellen Einzelförderung?

Die Untersuchung gliedert sich in fünf Teile. Der erste Teil dient der begrifflichen und konzeptionellen Einordnung der individuellen Lernförderung in die erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion (Kapitel 2.1. und 2.2). Die vielfältigen Definitionen und Merkmalsbeschreibungen des Förderbegriffs werden in einem *multiplen Dimensionsmodell des Förderbegriffs* zusammengeführt und die für diese Arbeit gültigen Definitionen abgeleitet (Kapitel 2.3).

Im zweiten Teil wird der historischen und aktuellen Bedeutung der individuellen Lernförderung aus der Perspektive der normativ-anthropologischen Argumentation nachgegangen (Kapitel 3). Es wird aufgezeigt, dass eine schulische Förderkultur und eine för-

derbezogene Forschung maßgeblich von dem in der Gesellschaft vorherrschenden Menschenbild sowie den Vorstellungen über Erziehung und die Vermittlung von Bildung abhängig sind. Ausgehend von den historischen Ursprüngen der Schule werden zwei der grundlegenden Aufgaben von Schule – Erziehung und Unterricht – dargestellt und das Problem der Chancengerechtigkeit in der Schule diskutiert (Kapitel 3.1). Vor diesem Hintergrund werden die Entwicklung des Verständnisses vom Lernen und Lehren als Individuumsspezifischem Prozess in der Schulgeschichte nachgezeichnet (Kapitel 3.2) und die Entwicklungen der Schule in der Gegenwart unter Einbezug der Heterogenitätsdebatte, der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien und der schulrechtlichen Rahmenbedingungen kritisch beleuchtet (Kapitel 3.3).

Der dritte Teil beinhaltet die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes der Lehr-Lern-Forschung zur Erklärung von Schulleistungen (Kapitel 4) und im Speziellen zur Wirksamkeit von Förderung (Kapitel 5). Als Bezugsrahmen für die Analyse der Forschungsergebnisse und die Entwicklung eines Teilmodells zur Erklärung des Fördererfolges werden verschiedene Modelle zur Erklärung von Schulleistungen betrachtet (Kapitel 4.1). Im Anschluss werden ausgewählte motivationale und soziale Bedingungsfaktoren des Schulerfolges (Selbstwirksamkeitserwartung, Fähigkeitsselbstkonzept, Lernfreude, Geschlecht, Migrationshintergrund sowie Alter und Klassenstufe) im Hinblick auf das eigene Forschungsvorhaben differenziert analysiert (Kapitel 4.2). Im fünften Kapitel werden die bisherigen Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Förderung in Abhängigkeit von den Personenmerkmalen der Förderbeteiligten (Kapitel 5.1), der Förderplanung (Kapitel 5.2), der Durchführung der Förderung (Kapitel 5.2) und in einem Exkurs zur kommerziellen Nachhilfe (Kapitel 5.4) zusammengefasst und Forschungsdesiderate aufgezeigt.

Im vierten Teil der Arbeit wird die eigene Pilotstudie zu den differenziellen Entwicklungsverläufen von Dritt- und Viertklässlern im Rahmen einer individuellen Einzelförderung vorgestellt (Kapitel 6).

Im abschließenden fünften Teil der Arbeit werden die Erkenntnisse zur Bedeutung der individuellen Lernförderung als Unterstützung für das schulische Lernen zusammengefasst. Abschließend werden Forschungsperspektiven sowie mögliche Konsequenzen für die Schulpraxis und die Lehrerausbildung diskutiert (Kapitel 7).