

Rabenstein, Kerstin

## Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. Ein Fallvergleich

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 23-33. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2010)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rabenstein, Kerstin: Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. Ein Fallvergleich - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: *Vielseitig fördern. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2009, S. 23-33* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-80283

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

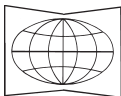
Stefan Appel, Harald Ludwig,  
Ulrich Rother (Hrsg.)

# Jahrbuch Ganztagsschule 2010

## Vielseitig fördern

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Anne Breuer, Thomas  
Coelen, Ulrich Deinet, Christian Fischer,  
Lars Gillessen, Janina Hamf, Sabine  
Heinbockel, Walter Herzog, Heide  
Hollmer, Heinz Günter Holtappels,  
Maria Icking, Susan Kagelmacher,  
Susanne Kortas, Harald Ludwig, Petra  
Neumann, Ulrike Popp, Franz Prüß,  
Kerstin Rabenstein, Rolf Richter,  
Elisabeth Schlemmer, Matthias Schöpa,  
Marianne Schüpbach, Anna Schütz,  
Uwe Schulz, Esther Serwe, Anna Lena  
Wagener, Peer Zickgraf



**WOCHENSCHAU VERLAG**

---

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

© by WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2009

*Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.*

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionsangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-89974511-5

# Inhalt

Vorwort der Herausgeber .....	7
<b>Leitthema: Vielseitig fördern</b>	
Christian Fischer, Harald Ludwig Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule .....	11
Kerstin Rabenstein Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen: ein Fallvergleich .....	23
Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagschule (2) .....	34
Elisabeth Schlemmer Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagschulen .....	48
Heinz Günter Holtappels, Esther Serwe Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagschulen?.....	67
Ulrike Popp Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen .....	79
<b>Praxis</b>	
Lars Gillessen Medienerziehung – Wege zu mehr Schülerkompetenz .....	91
Sabine Heinbockel Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention .....	101
<b>Pädagogische Grundlagen</b>	
Petra Neumann Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbundene Folgerungen für die Ganztagschule .....	115

## Wissenschaft und Forschung

Thomas Coelen, Anna Lena Wagener

Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung ..... 129

Heinz Günter Holtappels

Entwicklung von Ganztagsschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung ..... 139

Ulrich Deinet, Maria Icking

Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW ..... 152

## Berichte aus den Bundesländern

Susan Kagelmacher, Heide Hollmer

Die Ganztagsschulentwicklung in Schleswig-Holstein ..... 167

## Ganztagsschule in der Schweiz

Walter Herzog

Klassisch oder modular? Die Ganztagsschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität ..... 181

## Nachrichten

Peer Zickgraf, Ralf Augsburg

Ganztagsschulen als Meilensteine auf dem Weg in die Bildungsrepublik. Der Ganztagsschulkongress des BMBF 2008 in Berlin ..... 191

Rolf Richter

Qualität an Ganztagsschulen. Ganztagsschulkongress der GGT 2008 in Hannover ..... 202

Marianne Schüpbach

Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“, Bern 2008 ..... 216

Uwe Schulz

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagsschulen ..... 221

## Rezensionen

- Anne Breuer, Anna Schütz  
 Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule.  
 Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008..... 226
- Harald Ludwig  
 Dieter Wunder (Hrsg.): Ein neuer Beruf? – Lehrerinnen und Lehrer  
 an Ganztagschulen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 ..... 227

## Neuerscheinungen

- Thomas Colen, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe der  
 Ganztagsbildung. VS Verlag, Wiesbaden 2008 ..... 232
- Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.):  
 Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und  
 Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung.  
 Juventa Verlag, Weinheim und München 2009 ..... 232
- Rimma Kanevski: Ganztagsbeschulung und soziale  
 Beziehungen Jugendlicher. Eine netzwerkanalytische Studie.  
 Dr. Kovac Verlag, Hamburg 2008 ..... 233

## Anhang

- GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) ..... 234
- GGT-Beitrittsformular ..... 238
- Autorinnen und Autoren ..... 240
- Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher ..... 250

---

*Kerstin Rabenstein*

## Individuelle Förderung in unterrichts- ergänzenden Angeboten an Ganztags- schulen: ein Fallvergleich

In Deutschland ist mit der Einrichtung von Ganztagschulen die Hoffnung verbunden, dass das Mehr an Zeit und die flexibler gestaltbaren Zeiteinheiten im Tagesverlauf dazu führen, dass mehr Lern- und Förderangebote gemacht werden können. Mehr Personal und vor allem die Kooperation von unterschiedlichen pädagogischen Professionellen sollen die passgenaue Betreuung bzw. Beratung des einzelnen Schülers ermöglichen. Der zu Beginn des Jahrtausends entstandene bildungspolitische Konsens, mehr Ganztagschulen einzurichten und damit diagnostizierte Defizite fachlicher Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen zu beseitigen, ist als eine Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie zu verstehen (vgl. Kuhlmann/Tillmann 2009). Mit der Ganztagschule ist daher derzeit die Idee von Förderung als Kompensation kognitiver Defizite bzw. Verbesserung fachlicher Leistungen der Schülerinnen und Schüler eng verknüpft.

In der Diskussion um ganztägige Beschulung in Deutschland spielt demgegenüber seit jeher ein sehr weiter Begriff von Förderung im Sinne einer umfassenden Menschen- und Persönlichkeitsbildung eine zentrale Rolle (vgl. exemplarisch den Beitrag von Fischer und Ludwig in diesem Band). Im Anschluss an reformpädagogische Vorstellungen von Schule, insbesondere auch die Konzeption der Landerziehungsheime, und die damit verbundene, bekannte Kritik an der ‚Lern- und Buchschule‘ wird die Ganztagschule als eine bessere, weil am ‚Leben‘ und dem einzelnen Kind orientierte Schule entworfen (vgl. kritisch zur Rezeption reformpädagogischer Ideen in der Ganztagschulbewegung Kolbe/Reh 2008, Scholz/Reh 2009), die Ansprüche an eine Steigerung kognitiver Leistungen zugunsten einer Ausweitung erzieherischer Aufgaben zurückstellt (vgl. Kolbe/Reh/Fritzsche u.a. 2009). Diese an reformpädagogischen Vorstellungen orientierte Interpretation des Ganztagsgedankens erweist sich jedoch auch als Hypothek für die weitere Entwicklung von Ganztagschulen, da sie den Blick auf die Verbesserung der Lerngelegenheiten im Unterricht verstellt und stattdessen den Ausbau der Ganztagschule zur Kompensation vermeintlich erzieherischer, vor allem familiärer Defizite in den Vordergrund rückt.

Im Folgenden soll nun versucht werden, die Debatte um Förderkonzepte an Ganztagschulen jenseits eines ‚engen‘ oder ‚weiten‘ Förderbegriffs zu führen. Förderung wird in jedem Fall als eine besonders intensive individuelle Zuwendung

angesehen. Die Rekonstruktion von Interaktionen zwischen Professionellen und einzelnen Schülern bzw. Schülerinnen im Unterricht bzw. unterrichtsergänzenden Lernangeboten, in denen der Anspruch besteht, dem Einzelnen Hilfestellungen zur Bearbeitung von Aufgaben zu geben und die wir „dyadische Fördersituationen“<sup>1</sup> nennen, zeigt, dass die je gewählte Art der Ansprache bzw. Adressierung der Lernenden durch die Professionellen immer auch in einem weiten Sinne ‚bildend‘ wirkt und eine Unterscheidung von kognitiver und anderer Förderung den Blick genau darauf verstellt. Die Adressierung des Lernenden in jedem Förderangebot setzt den Lernenden in ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst und zur Sache, wirkt zurück auf sein Selbstverständnis im Umgang mit der Welt und daher ‚bildend‘ (vgl. Kolbe/Reh 2009). Untersucht werden soll anhand eines Fallvergleichs<sup>2</sup>, was eine gelingende Interaktion zwischen Professionellen und einzelnen Lernenden in Förderangeboten jenseits der Frage nach dem kognitiven Output – der leistungsfördernden Wirkung des Angebotes – auszeichnen könnte. Dazu stelle ich zunächst dar, welche Möglichkeiten individueller Förderung sich an Ganztagschulen eröffnen und was sie dem Forschungsstand zum adaptiven Unterricht gemäß auszeichnen müsste. Im zweiten Schritt interpretiere ich zwei Fälle, eine dyadische Fördersituation aus dem Wochenplanunterricht einer Grundschule und eine aus dem unterrichtsergänzenden Förderangebot Latein an einem Gymnasium, um sie im abschließenden Fazit zu vergleichen.<sup>3</sup>

## 1. Individuelle Förderung als situationsspezifischer Umgang mit den Lernenden

Die Erhöhung der Adaptivität des Unterrichts spielt derzeit in der empirischen Unterrichtsforschung in den deutschsprachigen Ländern in Europa eine zentrale Rolle (vgl. Reusser 2007). Die Forschungslage ist allerdings noch lückenhaft und teilweise widersprüchlich (vgl. Lüders/Rauin 2004): Wenig ist bekannt darüber, wie die unterschiedlichen Formen adaptiven Unterrichts realisiert werden, welche Mischformen existieren und was genau jeweils in diesem Unterricht geschieht. Überdies fehlen bislang eindeutige empirische Belege zur höheren Effektivität adaptiven Unterrichts gegenüber direkter Instruktion. Aufgrund des programmatischen Anspruchs an Ganztagschule, vermehrt Förderangebote für alle Schüler und Schülerinnen bereitzustellen, bieten sie ein geeignetes Forschungsfeld.

Zwei unterschiedliche Formen von Förderangeboten an Ganztagschulen können unterschieden werden (vgl. Kolbe/Reh 2009, Holtappels/Rollett 2009):

1. In Schulen, die erweiterte Lernangebote in den Tagesverlauf integrieren, wird auf die Forderung nach der Erhöhung der Adaptivität des Unterrichts häufig mit Unterricht mit Arbeitsplänen respektive Wochenplänen reagiert.<sup>4</sup> Entweder wird – meist an Grundschulen – der Unterricht zu einem großen Teil auf das Arbeiten mit dem Wochenplan umgestellt. Oder es werden – auch an weiterführenden Schulen



– zusätzliche Lernzeiten, Übstunden oder Arbeitsstunden eingerichtet, die meist in den Vormittag integriert sind und in denen mit Plänen unterschiedlicher Art gearbeitet wird. Diese Angebote werden in der Regel zur Übung genutzt und ersetzen die ehemals außerhalb der Unterrichtszeit angesetzten Hausaufgabenstunden.

2. An vielen Ganztagschulen werden zusätzliche fachgebundene Angebote eingerichtet, die von Fachpersonal betreut werden. Dabei kann es sich entweder um spezifische Förderangebote für leistungsstarke oder -schwache Schüler handeln. Oder es sind fachspezifische Angebote, die spezifische Interessen von Schülern aufgreifen, wie naturwissenschaftliche, sportliche, musisch-künstlerische Angebote, in denen aber kein besonderer Leistungs- bzw. Förderanspruch besteht.

Sowohl in speziellen Angeboten, die für wenige Schüler und Schülerinnen eingerichtet bzw. von wenigen Schülern und Schülerinnen besucht werden, als auch im Rahmen individualisierten Arbeitens, wie dem Unterricht mit Arbeits- bzw. Wochenplänen, entstehen – wie die unten interpretierten Fälle zeigen – für den Lehrenden gegenüber dem Klassenunterricht weitaus größere Freiräume, sich einzelnen Schülern und Schülerinnen zuzuwenden. Der verstehensorientierten adaptiven Unterstützung und Begleitung der Lernprozesse der Schüler durch die Lehrenden wird in der Diskussion um die Qualitätsmerkmale eines adaptiven Unterrichts neben der inhaltlichen und methodischen Anpassung der Aufgaben und des Materials an die Kompetenzen der Lernenden eine zentrale Rolle zugeschrieben, um einen möglichst hohen Grad an kognitiver Aktivierung zu erreichen (vgl. Pauli/Reusser/Grob 2007; Beck u.a. 2008).

Auf Seiten der Lehrperson bedarf es dafür zum einen der Sachkompetenz (Beck u.a. 2008, 42): Wer sich gut in der Sache auskennt, ist besser in der Lage, die Sache gegenüber Lernenden flexibel zu vertreten und sich adaptiv auf die Kompetenzen der Lernenden zu beziehen. Neben den fachlichen Kompetenzen benötigt die Lehrkraft auch überfachliche Kompetenzen, um das Vorwissen und die Bedürfnisse der Lernenden „situationsspezifisch“ deuten zu können (Reusser 2007, 29) und dabei eine „offene, geduldige, wertschätzende und vertrauensvolle Haltung“ gegenüber den Lernenden zu zeigen (vgl. ebd.). Die Rolle der Lehrenden wird weniger als Vermittlerin von Wissen gesehen, sondern in ihrer beratenden und steuernden Funktion. Die Lehrperson übernimmt dabei zunächst die metakognitive Steuerung des Lernens der Lernenden, die aber sukzessive auf diese übergehen soll, sie sollen also zunehmend Selbstmanagementkompetenzen erwerben. In der Konsequenz heißt das, dass eine angemessene pädagogische Diagnostik den individuellen Lernstand der Schüler in den Begriffen der ‚Sache‘ erheben muss und sich als ein ‚kognitiv aktivierender‘ Verständigungsprozess über die Sache in der Interaktion zwischen Lehrerin und Schüler bzw. Schülerin herstellen muss.

Aus der Perspektive einer rekonstruktiv verfahrenen Unterrichtsforschung, deren Prinzipien die folgenden Interpretationen folgen (vgl. Rabenstein/Reh 2008), entscheidet sich im Interaktionsprozess, ob Lehrende etwa das Vorwissen und die

Bedürfnisse der Lernenden situationspezifisch deuten können. Unsere Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass vermehrt ermöglichte Gespräche zwischen Lehrenden und einzelnen Schülern und Schülerinnen keineswegs notwendigerweise zu „situationsspezifischer und darin individueller Bezugnahme auf die Schüler und Schülerinnen“ bzw. deren Umgang mit der Sache führen (vgl. Kolbe/Reh 2009, i.E.). Im Folgenden soll anhand von zwei Fällen der Frage nachgegangen werden, wie die Lehrenden die Lernenden in Situationen individueller Förderung adressieren und in welcher Weise diese Adressierung ‚bildend‘ wirkt, das heißt in welches Verhältnis zu sich selbst und zur Sache die Lernenden dadurch gesetzt werden.<sup>5</sup>

## 2. Adressierungen der Schüler und der Umgang mit der Sache: ein Fallvergleich

Die beiden Fälle, die im Folgenden dargestellt und verglichen werden, stammen aus unterschiedlichen Angeboten und Schulen. Die Interaktion zwischen der Lehrerin und Klara findet im Wochenplanunterricht an einer Grundschule statt, während die Szene des Lehrers mit dem Schüler Max einem unterrichtsergänzenden Förderangebot an einem Gymnasium entnommen ist. An der Grundschule, einer Verlässlichen Halbtagsgrundschule mit offenem Ganztagsangebot, findet im Rahmen der so genannten ‚Individuellen Lernzeit‘ Wochenplanunterricht im Umfang von sechs Schulstunden pro zwei Wochen statt; dieser ersetzt dabei weitgehend die betreuten Hausaufgabenstunden. Das Förderangebot Latein an dem Gymnasium mit offenem Ganztagsangebot findet einmal nachmittags in der Woche statt und wird von einem Lateinlehrer betreut. Sechs Schüler besuchen das Angebot.

### 2.1 *Das Problem von Klara bleibt unklar*

Auf dem Wochenplan der Schüler und Schülerinnen an der Grundschule<sup>6</sup> stehen viele Aufgaben; angekreuzt sind – speziell zusammengestellt für den Einzelnen – die, die sie erledigen müssen, freiwillig können sie noch weitere auf dem Plan stehende machen. Im Klassenraum ist es ‚mucksmäuschenstill‘, es herrscht eine Arbeitsatmosphäre – man könnte sagen – wie in einer Bibliothek. Die Lehrerin behält durch Kreisen im Raum den Überblick und die Hoheit über den Raum. Die in den Augen der Lehrerin besonders hilfebedürftigen Schüler und Schülerinnen sind so platziert, dass sie für die Lehrerin gut sichtbar und erreichbar sitzen. Eine von diesen ist Klara. Die Lehrerin richtet ihre Aufmerksamkeit in der im Folgenden näher zu betrachtenden Szene bis auf zwei kurze Unterbrechungen konstant auf die Schülerin. Die Verlässlichkeit der Hilfe ist einerseits also gegeben. Andererseits ist sie potentiell immer auch gefährdet, da sich die Lehrerin für alle im Klassenzimmer verantwortlich fühlt und streng auf die Einhaltung der Regeln achtet. Im Folgenden beschreibe ich kurz die Sequenz.

Nachdem sich die Lehrerin – wie es scheint routinemäßig – Klara gegenüber an deren Arbeitstisch setzt, beobachtet sie zunächst – wenn auch nur kurz, wie Klara die Additionsaufgabe  $49 + 7$  an einem 100er-Rechenrahmen löst: Klara zählt die gesteckten Zehnerreihen von oben nach unten ab. Als Klara bei der fünften Zehnerreihe bzw. im Übergang zur unvollständigen sechsten Reihe ins Stocken kommt, interveniert die Lehrerin sofort: Mit der Frage „Wie viel Zehner hat die 49?“ fordert sie Klara auf, mit der Aufgabe noch einmal von vorne anzufangen. Die Schülerin steckt 4 Zehner und 9 Einer, zerlegt dann die 7 in  $1 + 6$ , die sie ebenfalls richtig steckt. Beim Abzählen kommt sie an derselben Stelle abermals ins Stocken. Dabei blickt sie nach unten, spielt mit dem Stift am Mund, lächelt mehr in sich hinein als die Lehrerin an. Die Lehrerin fordert sie erneut auf, den Vorgang zu wiederholen. Die Lehrerin wartet das dann jedoch nicht ab, sondern fängt selber an, mit dem Stift erst auf die Zehnerreihen und dann auf die Einer zeigend und hörbar zählend vorzuführen, wie das von Klara richtig gesteckte Ergebnis 56 am Rechenrahmen abzulesen ist. Die Lehrerin lässt sich schließlich zeigen, ob Klara die nächste Aufgabe alleine richtig löst. Als die Schülerin alle Schritte am Rechenrahmen zur Lösung der nächsten Additionsaufgabe – das Stecken und Abzählen in Zehner- und Einerschritten – richtig vorführt, lobt die Lehrerin sie. Im Anschluss daran wird ein anderes Anliegen der Lehrerin deutlich: sie zeigt Klara auf dem Aufgabenzettel, welche „Türmchen“ sie noch schaffen soll und ermahnt sie, diese „zügig“ zu rechnen und dabei „nicht so viel umherzuschauen“. Schließlich zeigt sie ihr, welche Aufgaben sie gemacht haben soll, bis sie in fünf Minuten wiederkame. In den folgenden 30 Minuten fragt die Lehrerin Klara dreimal im Vorübergehen, wie weit sie mit den Aufgaben ist. Letztendlich erledigt Klara alle Aufgaben richtig. Die Lehrerin befördert sie zum Helfer für diese Aufgabe und lobt sie dabei geradezu überschwänglich. Klara lächelt verhalten.

Wie geht die Lehrerin in dieser Szene vor? Welche Hilfestellung bzw. Unterstützung bietet sie der Schülerin an? Welche Rolle spielen die Materialien dabei? Und welche Haltung nimmt die Lehrerin dabei der Schülerin und der Sache gegenüber ein, wie adressiert sie die Schülerin? Indem die Lehrerin Klara vorführt, wie das Ergebnis am Rechenrahmen durch Abzählen der Zehner und Einer zu ermitteln ist, und sich dann vergewissert, dass Klara dieses Vorgehen beherrscht und ihr den Auftrag gibt, die Aufgaben in einer bestimmten Zeit zu erledigen, adressiert die Lehrerin Klara rollenspezifisch als eine Schülerin, die hilfebedürftig ist, der sie jedoch zugleich zutraut, mit entsprechenden Vorgaben die Aufgaben selbstständig zu lösen. Die Lehrerin scheint sich dabei situationsspezifisch auf die Schülerin und deren Umgang mit der Aufgabe zu beziehen: sie lässt sich von Klara zeigen, wie diese die Rechenschritte vollzieht; als diese nicht weiterkommt, macht sie ihr die richtigen Lösungsschritte vor und zeigt sich dabei als zugleich sachlich und involviert auf die Sache – das Stecken und Ablesen des Ergebnisses am Rechenrahmen – bezogen. Da die Lehrerin auf der gegenüberliegenden Seite des Tisches sitzt, hat Klara ausreichend

Platz, sich körperlich in alle Richtungen zu bewegen. Die Sache – materialisiert in der Aufgabe und dem Rechenrahmen – liegt auf dem Tisch zwischen der Lehrerin und der Schülerin, der Hefter liegt vor der Schülerin. Die Lehrerin schaut kopfüber auf das, was die Schülerin schon geschrieben hat, und seitlich auf den Rechenrahmen. Sie greift einige Male mit ihrem Stift auf den Rechenrahmen bzw. den Hefter zeigend auf die Materialien zu. Einen gleichen Bezug zur Sache können Lehrerin und Schülerin auf diese Weise jedoch kaum entwickeln. Als Klara zeigt, dass sie die Aufgaben richtig lösen kann, gibt die Lehrerin ihr im Sinne einer Hilfe zur metakognitiven Steuerung des Arbeitsprozesses eine zeitliche Strukturierung vor und macht die Schülerin ihr gegenüber rechenschaftspflichtig. Die Schülerin stellt sich in der gesamten Sequenz insgesamt als schüchtern, teilweise auch leicht kokettierend als ‚klein‘ dar und am Ende dann als stolz auf ihren Erfolg.

In der Linie dieser Interpretation ist die Lehrerin sehr bemüht und auf die Sache bezogen. Ihr Umgang mit der Schülerin und der Sache ist ja auch insofern erfolgreich, als dass Klara nach einer halben Stunde vier Türmchen richtig gerechnet hat. Aber: Was ist eigentlich Klaras Problem mit der Sache? Zu fragen ist also noch einmal: Wie genau bezieht sich die Lehrerin auf die Sache und dabei auf das, was die Schülerin schon oder noch nicht kann? Wenn man die Sequenz unter dieser Fragestellung noch einmal genauer untersucht, wird deutlich, dass das Problem, das die Lehrerin ja diagnostizieren und auf das hin sie ihr Angebot an Klara ausrichten müsste, unklar bleibt: Als Klara beim Abzählen des Ergebnisses am 100er-Rechenrahmen beim Übergang zur sechsten Zehnerreihe – d.h. zum Abzählen der Einer einundfünfzig, zweiundfünfzig ... – stockt, wartet sie weder ab noch fragt sie nach, worin das Problem für Klara besteht, sondern greift sofort ein. Auf die Sache – den Zehnerübergang bei der Addition – nimmt sie Bezug als einen schematisierten Ablauf, ein Abzählen von Zehnern und Einern am Rechenrahmen, aber nicht als ein Problem, das sich der Schülerin etwa als das Problem stellen könnte, beim Zehnerübergang mit Zehnern wie mit Einern zu rechnen. Indem Klara die Zehnerstruktur des Rechenrahmens beim Abzählen berücksichtigt und nicht nur Einer abzählt, nutzt sie ihn einerseits gemäß seiner Struktur; diese Handhabung des Rechenrahmens gilt als eine Voraussetzung dafür, dass Schüler im Laufe des zweiten Schuljahres nur zählendes Rechnen überwinden (vgl. Schipper 2008, 106). Andererseits scheint für Klara beim Zehnerübergang ein Problem aufzutauchen, das letztlich unklar bleibt. Die Möglichkeit, die die Förderdyade bietet, die Schülerin zu bitten, beim Zählen laut zu denken oder zu erklären, was sie stocken lässt, wird nicht genutzt. Auch das Problem, das Klara hat, sich der Arbeit zuzuwenden, wird nicht ernst genommen. Indem die Lehrerin Klara ohne unmittelbaren Anlass ermahnt, nicht so umherzuschauen, adressiert sie Klara generalisierend als eine Schülerin, die sich nicht auf ihre Arbeit fokussieren kann. Die Zeitvorgaben, die die Lehrerin Klara dann macht, werden von der Lehrerin nicht eingehalten; sie scheint immer dann nach Klaras Fortschritten beim Arbeiten

zu schauen, wenn es ihr gerade passt. Die Lehrerin möchte Klara zwar helfen, aber offensichtlich lohnt es sich nicht, konsequent an der Zeitstrukturierung zu arbeiten und der Schülerin selbst ein Verfahren an die Hand zu geben, wie sie sich selbst besser auf die Arbeit fokussieren kann. Im Vergleich werde ich nun – gerafft – eine dyadische Fördersituation aus einem Gymnasium vorstellen.

## *2.2 Die Schwierigkeit, die die Schüler mit der Aufgabe haben, wird anerkannt.*

In dem Latein-Förderangebot des Gymnasiums<sup>7</sup> ist zunächst nur der Schüler Max anwesend (vgl. Steinwand/Schütz 2009). Der Lehrer hat sich einen Stuhl an Max' Tisch gerückt und sitzt ihm versetzt, aber zugewandt gegenüber. Beide haben Bücher und Hefte vor sich auf dem Tisch liegen. Gesprächsgegenstand ist die Übersetzung eines lateinischen Textes, vermutlich eine Hausaufgabe. Auch in dieser Sequenz kommt der Schüler an einer Stelle nicht weiter: Max kommt beim Bestimmen von Satzteilen ins Stocken und beginnt nach der Präposition zu suchen, die er benötigt, um das im Ablativ stehende Nomen sinnvoll zu übersetzen. Ein regelrechtes Rätselraten beginnt. Der Lehrer hält sich konsequent zurück, er verrät die richtige Lösung nicht, bleibt jedoch verbal und in seiner Gestik und Mimik den Schüler wohlwollend unterstützend auf die Aufgabe konzentriert; er bestätigt richtige Ansätze, gibt Tipps und würdigt die Aufgabe als „schwierig“. Auf den Vorschlag des Lehrers, alle Präpositionen – auch auf die Gefahr hin, dass es sich um die falsche handelt – auszuprobieren, reagiert Max nur zögerlich. Möglicherweise ist der Schüler unsicher, ob ihm dieses hilft. Darauf geht der Lehrer jedoch nicht ein. Als zwei weitere Schüler den Raum betreten und sich dazu setzen, werden sie zügig in das Problem eingeführt. Erneut beginnt das Rätselraten. Der Lehrer schlägt erneut vor, durch Ausprobieren die richtige Übersetzung zu finden. Einer der hinzugekommenen Schüler beginnt, Präpositionen auszuprobieren. Doch fällt die richtige Präposition zunächst nicht. Der Lehrer kommentiert und unterstützt weiter die Versuche der Schüler. Als die Lösung schließlich von einem der beiden hinzugekommenen Schüler genannt wird, kommentiert der Lehrer nur knapp: „steht hier so“.

Auffällig ist an dieser Interaktion, dass der Lateinlehrer nicht interveniert; er setzt den Schüler und schließlich die drei Schüler der Suche nach einer richtigen Übersetzung, nach der richtigen Präposition regelrecht aus. Er lässt den Schüler bzw. die Schüler tun, was man tun kann, wenn man etwas nicht weiß oder nicht mehr weiß, welche Ablativfunktionen es gibt, wenn man also ohne das nötige Rüstzeug eine richtige Übersetzung finden muss: Präpositionen suchen und ausprobieren, welche passt. Während der gesamten Sequenz hält er einerseits eine gewisse Distanz zu den Schülern, zugleich bleibt er aber unterstützend präsent. Auf die Unsicherheit des Schülers Max reagiert er nicht. Durch die hinzukommenden Schüler wird

dieses Problem partiell gelöst. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Problem des Schülers klar ist, die angebotene Hilfestellung im Detail vielleicht etwas anders ausfallen könnte, die Haltung des Lehrers den Schülern gegenüber allerdings konstant unterstützend und auf den an der Sache orientierten Arbeitsprozess bezogen ist. Den sich schließlich einstellenden Erfolg kommentiert er dabei auffallend zurückhaltend und sachlich.

### 3. Die ‚bildende‘ Wirkung der Adressierungen

Im Unterschied zu anderen dyadischen Fördersituationen, die wir beobachtet haben (vgl. Rabenstein/Lahr 2009; Kolbe/Reh 2009), adressieren die Professionellen in beiden hier zur Diskussion stehenden Situationen die Lernenden rollenspezifisch als Schüler, die etwas noch nicht können, die aber in die Lage versetzt werden können, es zu können, und vermeiden dabei (weitgehend) generalisierende Adressierungen und Defizitzuschreibungen, die an die ganze Person gerichtet sind. Zudem ist die Distanz, die beide Lehrende einhalten, auffällig. Die Lehrerin bricht diese jedoch durch die schnelle Intervention und das Vorführen des richtigen Vorgehens an dem Material der Schülerin partiell. Indem sie weder abwartet noch Klara – als diese ins Stocken kommt – fragt, vor welches Problem sie sich gestellt sieht, adressiert sie die Schülerin als inkompetente Gesprächspartnerin über die Sache; indem sie ihr dann das richtige Abzählen zeigt, adressiert sie sie als diejenige, die das Vorgehen der Lehrerin nur nachmachen, gewissermaßen also ‚abgucken‘, aber nicht verstehen muss. Es scheint hier weniger um eine situationsspezifische Bezugnahme auf die Kompetenzen und den Lernstand der Schülerin zu gehen als darum, die Arbeitsfähigkeit der Schülerin herzustellen. Klara wird in die Lage versetzt, die Rechentürmchen abzuarbeiten. Der Lateinlehrer passt sich demgegenüber der Zeit an, die die Schüler brauchen. Er hält es aus, dass die Schüler lange brauchen, um zur richtigen Lösung zu kommen, und kürzt den Prozess nicht ab. Zwar sitzt er auch – wie die Lehrerin – den Schülern gegenüber. Im Unterschied zu ihr hat er jedoch sein eigenes Buch vor sich, ist also auch selbst unmittelbar mit der ‚Sache‘ beschäftigt, auf die Sache bezogen. Er adressiert die Schüler damit eher als solche, die Lösungen finden können, die daher in gewissem Sinne ihm gleichgestellt sind. Seine trockene Bemerkung zur richtigen Lösung lässt sich als ein Hinweis darauf verstehen, dass er ganz darauf vertraut, dass der Erfolg sich schon einstellen wird. Deswegen verbietet sich auch ein übermäßiges Lob. Das überschwängliche Lob der Lehrerin an Klara weist hingegen darauf hin, dass sie diese Leistung von Klara normalerweise nicht erwartet oder denkt, dass sie einer besonderen Aufmunterung bedarf. Das Lob für Klara ist deswegen durchaus auch ambivalent.

Auch wenn es in keinem der beiden Fälle zu einem Dialog über die Sache kommt, in dem etwa die Differenz zwischen dem Schülerwissen und der schulischen Aufgabe deutlich werden könnte, unterscheiden sie sich doch in Bezug auf die Um-

gangsweise mit der Sache. Das Problem, vor dem Klara steht, bleibt unklar: Hat sie Schwierigkeiten den Zehnerübergang zu verstehen oder geht es mehr darum, wie sie sich selbstständig auf das Arbeiten fokussieren kann? Die Lehrerin greift keines der Probleme spezifisch auf: das Rechnen wird zum Zählen von Zehnern und Einern am Rechenrahmen; die Fokussierung aufs Arbeiten wird zu einem undurchsichtigen, von der Lehrerin willkürlich eingesetzten, die Arbeitstätigkeit der Schülerin nur kontrollierenden, aber nicht trainierenden Zeitmanagement. Das Problem, vor dem Max steht, ist klar. Die Schüler und der Lehrer sind die ganze Zeit auf das Problem – den Text im Lateinbuch – fokussiert. Der Lateinlehrer gibt allerdings Hilfestellungen, die nicht ausreichen. Vielleicht ist ihm der Modus für die Lösung des Übersetzungsproblems – Präpositionen auszuprobieren – so geläufig, dass er Max' Unsicherheit nicht aufgreift.

Diese unterschiedlichen Adressierungen der Schülerin bzw. der Schüler wirken nun auch unterschiedlich ‚bildend‘. Indem nicht deutlich wird, welches Problem Klara eigentlich hat, werden die Schülerin bzw. deren Lernaktivitäten auch nicht ernst genommen. Da sie letztlich arbeitet, ohne dass der genaue Lerngewinn dieser Übung für sie deutlich wird, wird sie auch als hilfebedürftige Schülerin nicht ernst genommen. Vorsichtig formuliert, könnte diese Art der Hilfestellung dazu erziehen, dass es egal ist, welchen Lerngewinn ich aus der Tätigkeit, die ich ausführe, ziehe; wichtig ist vor allem, dass die Aufgabe erledigt wird. Max und seine Mitschüler hingegen könnten lernen, dass ihnen zugetraut wird, ein Problem zu lösen und die richtige Lösung zu finden. Sie lernen auch, dass dafür unter Umständen Geduld und Ausdauer notwendig ist. Indem ihnen die erforderliche Zeit und ausreichend Unterstützung gewährt werden, werden sie mit dem Problem, vor dem sie stehen, ernst genommen.

Ohne also entscheiden zu können, welche Wirkung das eine oder das andere Förderangebot auf die fachlichen Leistungen der Schülerin bzw. der Schüler hat, konnte anhand des Fallvergleichs gezeigt werden, dass auch die auf kognitive Leistung fokussierte Förderung auf die Lernenden in unterschiedlicher Weise ‚bildend‘ wirkt. Für die Entwicklung von Förderangeboten an Ganztagschulen könnte es lohnend sein, diese Differenzen der bildenden Wirkung von Förderdyaden weiter auszuloten, um ihre Gelingensbedingungen näher bestimmen zu können.

## Anmerkungen

- 1 Den Begriff ‚dyadische Fördersituationen‘ bzw. ‚Förderdyaden‘ zu verwenden, schlägt Till-Sebastian Idel vor in Idel/Krais 2009.
- 2 Das Material stammt aus dem Forschungsprojekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung“, das vom BMBF gefördert und an der Universität Mainz von Fritz-Ulrich Kolbe und Till-Sebastian Idel und an der Technischen Universität Berlin von Sabine Reh, Bettina Fritzsche und Kerstin Rabenstein geleitet wird, vgl. [www.lernkultur-ganztagschule.de](http://www.lernkultur-ganztagschule.de).

- 3 Vgl. für das den Videoanalysen zugrunde liegende methodische Vorgehen Rabenstein/Reh 2008.
- 4 Diese Tendenz lässt sich nicht nur für Schulen mit Ganztagsangeboten beobachten; in der Schweiz, in der seit etwa 20 Jahren so genannte ‚Erweiterte Lehr-Lernformen‘ (ELL) an Schulen zunehmend eingesetzt werden, zeichnet sich diese Entwicklung auch schon seit Längerem ab. Vgl. Pauli/Reusser/Waldis/Grob 2007.
- 5 Vgl. für die Einführung dieser Kontrastierungsdimensionen Kolbe/Reh 2009.
- 6 Den Film, der der folgenden Beschreibung zugrunde liegt, hat Evelyn Lahr aufgenommen und geschnitten. Ich danke ihr auch für die engagierte Mitarbeit bei der Interpretation.
- 7 Ich danke Anna Schütz und Julia Steinwand für die Möglichkeit, ihre Beschreibung und Interpretation der Szene aus dem Lateinförderangebot in den Fallvergleich einzubeziehen. Vgl. Steinwand/Schütz 2009.

## Literatur

- Beck, E./Brühwiler, C./Müller, P. 2008: Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In: Lemmermöhle, Doris u.a. (Hrsg.): Professionell lehren – erfolgreich lernen. Münster, S. 197-210.
- Fischer, C./Ludwig, H. 2010: Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagsschule. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2010. Vielseitig fördern, S. 9-10.
- Holtappels, H.G./Rollett, W. 2008: Individuelle Förderung an Ganztagsschulen. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 291-308.
- Idel, T.-S./Krais, S. 2009: Lernkulturpapier der Grundschule Schloss Burgdorf. Universität Mainz. Internes Manuskript.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. 2008: Reformpädagogische Diskurse über Ganztagsschule. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 665-673.
- Kolbe, F.-U./Reh, S. 2009: Adressierungen und Aktionsofferten. Möglichkeiten und Grenzen der Bearbeitung der Differenz von Aneignen und Vermitteln in pädagogischen Praktiken an Ganztagschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Ganztagsschule. (Im Erscheinen).
- Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) 2009: Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden.
- Kuhlmann, C./Tillmann, K.-J. 2009: Mehr Ganztagsschulen als Konsequenz aus PISA? Bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen in den Jahren 2000 bis 2003. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) 2009: Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden. S. 23-46.
- Lüders, M./Rauin, U. 2004: Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch für Schulforschung. Wiesbaden, S. 691-719.
- Pauli, C./Reusser, K./Grob, U. 2007: Teaching für understanding and/or self-regulated learning? A video-based analysis of reform-oriented mathematics instruction in Switzerland. In: International Journal of Educational Research 46 (2997), 294-305.
- Rabenstein, K./Lahr, E. 2009: Lernkultur der Keplergrundschule. Internes Manuskript. Technische Universität Berlin.
- Rabenstein, K./Reh, S. 2008: Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im ‚Offenen Unterricht‘. In: Koller, C. (Hrsg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Opladen/Farmington Hills, S. 137-156.



- Reusser, K. 2007: Theorieteil zur DVD: Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen. In: Kramer, K./Hugener, I./Reusser, K. (Hrsg.): Adaptiver Unterricht mit Arbeitsplänen. DVD 3 aus der Reihe: Unterrichtsvideos mit Begleitmaterialien für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Pädagogisches Institut Universität Zürich.
- Schipper, W. 2008: Prozessorientierte Diagnostik von Rechenstörungen. In: Fischer, C./Westphal, U./Fischer-Ontrup, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung. Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Rechenschwierigkeiten. Berlin, S. 92-112.
- Scholz, J./Reh, S. 2009: Verwahrloste Familien – Familiarisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800. In: Kolbe, F.-U./Reh, S./Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K. (Hrsg.) (2009): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 159-178.
- Steinwand, J./Schütz, A. 2009: Lernkultur der Spreeschule. Internes Manuskript. Technische Universität Berlin.