

6. Zusammenfassende Tipps für die Praxis

Die vorgestellten Förderansätze haben gezeigt, dass erfolgreiches Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen auch jenseits aufwändiger Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen möglich ist. Jeden Schüler für sich zu bedienen und zu beraten ist weder möglich, noch nötig, noch pädagogisch anzuraten. Es kann und darf auch anders angesetzt werden. Das wird in den nachfolgenden Abschnitten pointiert zusammengefasst. Ziel dieser Abschnitte ist es, den amtierenden und angehenden Lehrkräften Mut zu machen und praxisbewährte Tipps zu geben, wie man in heterogenen Lerngruppen zeit- und nervensparend und dennoch effektiv »überleben« kann. Wichtig dabei ist, dass die unterschiedlichen Maßnahmen so ineinander greifen, dass ein alltagstaugliches pädagogisches Gesamtprogramm entsteht. Ein Programm, das auf Machbarkeit und Effizienz, auf Kleinschrittigkeit und Systematik, auf Inklusion statt Ausgrenzung setzt. Ein Programm aber auch, das impliziert, dass sich Lehrkräfte keinesfalls um alles selbst kümmern müssen, sondern höchst gut damit beraten sind, die Schüler/innen zu konsequenter Selbst- und Mithilfe zu befähigen und zu veranlassen. Die nachfolgenden Handlungsgrundsätze machen zusammenfassend deutlich, wie Lehrkräfte dieses Programm managen können.

6.1 Individualisierung hat viele Gesichter

Den unterschiedlichen Schülertalenten gerecht zu werden, bedeutet nicht, dass ihnen ein grenzenloser Wahlunterricht mit ebenso grenzenloser Individualisierung geboten werden muss. Dieses Missverständnis überlagert die Debatte über schulische Fördermaßnahmen bis heute. Die Aufgabe einer auf Inklusion und Chancengerechtigkeit ausgerichteten Schule ist eine andere, nämlich das Verbinden und Verbünden der Schüler/innen in einer Weise, dass sie ihre fachliche wie soziale Anschlussfähigkeit in der Klassengemeinschaft wahren können. Rigide Individualisierung leistet genau dieses nicht. Sie trennt eher, als dass sie verbindet. Sie entmutigt eher, als dass sie in der Breite inspiriert. Darüber hinaus setzt sie ein Maß an Eigeninitiative und Selbststeuerungskompetenz voraus, das viele Schüler/innen beim besten Willen nicht haben. So gesehen ist Vorsicht angesagt. Vorsicht ist aber auch deshalb geboten, weil rigide Individualisierung viele Lehrkräfte förmlich »zerreißt«, die den Spagat zwischen Unterrichten auf der einen und individualisierter Beobachtung, Diagnose, Förderplanung, Materialerstellung und Beratung auf der anderen Seite einfach nicht schaffen (vgl. Paradies u. a. 2007).

Die gängigen Individualisierungsprogramme sind höchst anspruchsvoll und aufwändig. Sie zielen darauf, dass die Lehrpersonen den Schüler/innen mittels differenzierter Lernangebote Gelegenheiten eröffnen, bedarfsabhängige Lernschwerpunkte zu setzen, die helfen, vorhandene Stärken auszubauen oder aber bestehende Schwächen tendenziell zu kompensieren. Individuelle Förderarbeit ist demnach in erster Linie Sache der Lehrkräfte. Die betreffenden Schüler/innen erhalten möglichst passgenaue Unterstützung. Das beginnt mit der Gewährung angemessener Wahlaufgaben, Lernzeiten und Lernmittel und reicht über spezifische Fördermethoden zur Behebung intellektueller, sozialer, körperlicher und/oder emotionaler Handikaps bis hin zur professionellen Hilfestellung durch Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen oder anderer Experten mit Spezialkompetenzen (vgl. Meyer, H. 2004, S. 97). Das alles ist natürlich nicht falsch – und es ist auch nicht unberechtigt. Gleichwohl ist es für das Gros der Lehrkräfte in deutschen Regelschulen eher utopisch.

Utopisch deshalb, weil die angedeuteten Anforderungen und Ansprüche mit den restriktiven Bedingungen in den Schulen schwerlich in Einklang zu bringen sind. Das gilt nicht nur wegen des Fehlens von Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern und sonstigen pädagogischen Assistenten. Das gilt auch deshalb, weil die Arbeitsbedingungen vielerorts höchst belastend sind – angefangen bei zu großen Klassen und dichten Stundentafeln über Bürokratismus und ungünstige Klassenräume bis hin zum fehlenden technischen und pädagogischen Equipment in den Klassen. Von daher sind größte Zweifel angebracht, ob die lehrerzentrierte Individualisierung eine ernsthafte Zukunft hat. Zweifel, die nicht zuletzt dadurch erhärtet werden, dass die wenigsten Lehrkräfte im alltäglichen Schulbetrieb die nötige Müße finden, sensibel zu beobachten, zu diagnostizieren und zu beraten. Ihr Aktionsradius im Unterricht ist viel zu groß. Kein Wunder also, dass einer neueren Studie zufolge mehr als zwei Drittel der befragten Sekundarstufenlehrkräfte ganz offen zu erkennen geben, dass für sie der Anspruch der »individuellen Förderung« eine eher negative Konnotation hat. Zwar assoziieren die Befragten damit auch durchaus Positives, wie Bereicherung, Kreativität und bessere Schülerleistungen. Überlagert wird diese Sichtweise jedoch deutlich durch Negativzuschreibungen wie Überforderung, Belastung, Zumutung und Widerwille (vgl. Solzbacher 2008, S. 38; vgl. ferner Kunze/Solzbacher 2008).

Nun kann man sich natürlich auf den Standpunkt stellen, die Lehrerschaft solle nicht so viel »jammern« und endlich ihre genuine Aufgabe der individuellen Förderung von Kindern annehmen und tatkräftig umsetzen. Nur, was bewirkt das schon? Ganz abgesehen davon, dass ein solcher Appell nicht wirklich weiterführen würde; er ist im Kern auch ungerecht und nachgerade zynisch. Wird doch unterstellt, dass die große Masse der Lehrkräfte die anstehenden Diagnose- und Förderaufgaben sehr wohl wahrnehmen könnte, wenn sie dieses nur wollte. Auf diese Weise wird der Schwarze Peter der Lehrerschaft insgesamt zugewiesen, während die weithin inakzeptablen Rahmenbedingungen in Schule und Unterricht außen vor bleiben. Das ist zynisch. Zynisch ist es auch deshalb, weil Deutschlands Lehrkräfte in aller Regel allein vor Klassen mit durchschnittlich 25 bis 30 Schüler/innen stehen, die zeitgleich zu unterrichten, zu beobachten, einzuschätzen und individuell zu beraten wären.

Kein Wunder also, dass die meisten Förderprogramme bereits im Ansatz scheitern; die meisten Lehrkräfte sind schlichtweg überfordert (vgl. Solzbacher 2008, S. 39f). Jeder »wurstelt« irgendwie vor sich hin und versucht die unzulänglichen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen zu kompensieren. Eine fundierte individuelle Förderarbeit resultiert daraus nur selten. 45-Minuten-Takt, Stoffdruck, Vergleichsarbeiten, übervolle Klassen sowie die gängige Einzelkämpfersituation der Lehrkräfte tragen dazu bei, dass individuell zugeschnittene Beobachtungs-, Beratungs- und Förderverfahren vielerorts kaum vorkommen. Selbst gutwillige Lehrkräfte scheitern im schulischen Alltag immer wieder daran, dass es ihnen an Zeit, Muße, Routine und konkreten Instrumenten fehlt, um eine leistbare Diagnose- und Förderarbeit in die Gänge zu bringen. Daran ändern auch die üblichen Appelle von Bildungspolitikern, Schulinspektoren, Schulentwicklern und Erziehungswissenschaftlern nur wenig.

Wer eine lehrerzentrierte Diagnose-, Förder- und Differenzierungsarbeit tatsächlich erfolgreich auf den Weg bringen möchte, der muss andere Rahmenbedingungen und Unterstützungssysteme sicherstellen. Erfolgreiche OECD-Länder mit integrierten Schulsystemen machen dieses seit Jahr und Tag vor. Das beginnt bei kleineren Lerngruppen und geeigneten Räumlichkeiten und reicht über Doppelbesetzungen und erweiterte Zeitbudgets für Klassenlehrer/innen bis hin zu konsequenter Lehrerfortbildung, Ressourcenbereitstellung und Einstellung von Schulsozialarbeitern, Schulpsychologen und sonstigen Förderlehrern, die zur Behebung spezieller Lernstörungen wie ADHS, Legasthenie oder Dyskalkulie herangezogen werden können. Die meisten Klassen- und Fachlehrer sind als Alleinverantwortliche nämlich hoffnungslos überfordert. Wer mit hoher Konzentration an der Tafel agieren, Gespräche lenken und möglichst alle Schüler/innen fachlich bei der Stange halten muss, dem fehlen nun einmal Zeit und Muße, um aussagekräftige Beobachtungs- und Beratungsmaßnahmen sicherzustellen. Ohne Unterstützung von außen wird sich in dieser Hinsicht nicht viel bewegen.

Was folgt daraus? Der fraglos richtige und wichtige Fördergedanke muss mit anderen Strategien verfolgt werden. Mit Strategien, wie sie in den vorstehenden Kapiteln II.3 bis II.5 skizziert wurden. Kooperatives Lernen sowie der konsequente Einsatz von Lernspiralen tragen dazu bei, dass mit einem vergleichsweise geringen Vorbereitungs- und Betreuungsaufwand der Lehrkräfte recht effektiv differenziert werden kann. Wie in Abschnitt II.4.3 näher ausgeführt, kann den individuellen Stärken und Schwächen der Schüler/innen selbstverständlich auch dadurch Rechnung getragen werden, dass prozessimmanent Differenzierungsgelegenheiten eröffnet werden (vgl. Abb. 24 auf Seite 167). Das Besondere dabei: Die Schüler/innen arbeiten alle am gleichen Thema und mit gleichen oder ähnlichen Basismaterialien. Von daher ist die Vorbereitungsarbeit der Lehrkräfte recht begrenzt. Das Einzige, was sie gewährleisten müssen, sind unterschiedliche Teilaufgaben bzw. Niveaufaufgaben, wechselnde Kooperationsmöglichkeiten sowie möglichst breit gefächerte Lernaktivitäten, -produkte und -methoden. Das ist leicht zu bewerkstelligen und in erster Linie eine Frage der Lernorganisation. Auch spezifische Nachschlagewerke und sonstige Lernhilfen, die sich mit einem minimalen Lehreraufwand zur Verfügung stellen lassen, können und sollten vorgese-

hen werden. Das alles ist alltagstauglich und ohne aufwändige Kapriolen der Lehrkräfte sicherzustellen. Gleichzeitig eröffnen sich den Schüler/innen auf diese Weise beträchtliche Differenzierungschancen, die ihnen Raum geben, ihre unterschiedlichen Präferenzen und Begabungen einzubringen.

Es muss also nicht der allseitige Lehrerservice sein, der zur nötigen Individualisierung und Differenzierung des Lernens führt. Es können sehr wohl auch die Schüler/innen selbst sein, die sich in differenzierter Weise besprechen und unterstützen, korrigieren und disziplinieren, ermutigen und inspirieren. Die in Abschnitt II.4 skizzierten Lernspiralen sichern derartige Selbst- und Mithilfeaktivitäten der Schüler/innen. Gleiches gilt für die in Kapitel II.3 vorgestellten kooperativen Lernverfahren, die ebenfalls maßgeblich dazu beitragen, dass die individuellen Begabungs- und Motivationsdifferenzen in den Klassen in wohltuender Weise ausgeglichen werden. Natürlich wird es nie gelingen, alle Schüler/innen gleichermaßen bei der Stange zu halten; zu unterschiedlich sind ihre Lern- und Leistungspotenziale. Gleichwohl ist es realistisch zu erwarten, dass keine/r von ihnen in eine gänzlich hoffnungslose Situation geraten wird. Differenzierte Lern- und Kooperationsanlässe gewährleisten, dass grundsätzlich alle Schüler/innen Anschluss finden und Anschluss halten können. Sie müssen die gebotenen Möglichkeiten und Differenzierungsspielräume nur nutzen – vorausgesetzt, die Lehrkräfte tragen hinreichend dafür Sorge, dass wohl arrangierte Lernspiralen und/oder Kooperationsverfahren ins Angebot gelangen. Fazit also: Individualisierung und Differenzierung sind nicht nur nötig; sie sind auch in recht variantenreicher und arbeitssparender Weise sicherzustellen – auch ohne erdrückenden Lehreraufwand.