

Jedes Kind fördern – aber wie!

Einladung zum Perspektivwechsel

Jedes Kind bringt eigene Voraussetzungen und Eigenschaften, Talente und Schwierigkeiten mit in die Schule – eine Binsenweisheit. Das Ganztagschulprogramm des Bundes ist gestartet mit dem Anspruch, dieser Unterschiedlichkeit durch individuelle Förderung im Klassenraum gerecht zu werden.

Im Allgemeinen sind wir als durch unsere berufliche Sozialisation mit Grundannahmen ausgestattet, von denen ich einige mit Ihnen heute vom Kopf auf die Füße stellen möchte. Ich möchte zeigen, dass in mancher Hinsicht etwas weniger zu tun und etwas mehr zuzulassen bessere Lernbedingungen schafft. Die Ganztagschule bietet mit ihrem größeren Zeitfenster, den zusätzlichen pädagogischen und sonstigen Kooperationspartnern, den informellen Lernangeboten in der Tat mehr Gelegenheiten. Gerade auch die außerunterrichtlichen Angebote schaffen vielfältige Anreize und Möglichkeiten, die individuellen Ausgangslagen von Kindern, ihre Neigungen und Interessen zu berücksichtigen.

Lernen lassen

Kommen wir nun zum ersten Punkt, dem zentralen Begriff, wenn von Schule die Rede ist: **Lernen!**

Uns allen wurde ein Bild vom Lehrberuf vermittelt, in dem wir die Agenten des Lernens sind; wir sind es die beim Lehren des Lernen der Kinder managen, den Stoff auswählen, aufbereiten, vermitteln. Und damit wir das Interesse der Kinder wecken und anstacheln, bedienen wir uns ansprechender Verfahren, der sogenannten Motivation.

Hinter dieser Vorgehensweise steckt unausgesprochen immer ein bisschen die Befürchtung, die Kinder wollten vielleicht eigentlich gar nicht lernen. Doch das ist eine gravierende Fehlannahme!

Auch die neuere Hirnforschung belegt: Der Mensch kann gar nicht anders als lernen. Indem er sich von Geburt an mit der sächlichen, natürlichen und sozialen Umwelt auseinandersetzt, sich auf das Wechselspiel von Aneignung und Anpassung einlassen muss, erweitert er seinen Aktionsradius. Lernen ist ein Lebensprinzip und immer eine Eigenwelterweiterung (Bergmann) des Einzelnen.

Im industriellen Zeitalter hieß Lernen im Rahmen öffentlicher Bildung: soviel wie möglich eintrichtern. Und auf Seiten der Schüler/innen: wie ein Schwamm soviel wie möglich aufsaugen und ansammeln.

Das aber hat heutzutage seinen Sinn verloren, denn

- in der Informationsgesellschaft ist der Bestandswert von Wissen stark verkürzt: während sich das Wissen der Menschheit zwischen 1800 und 1900 verdoppelte, hat heutiges Wissen eine durchschnittliche Halbwertszeit von etwa drei Jahren.
- Zusätzlich ist es hoch komplex und vernetzt.

- Heute kann niemand mehr alles wissen, sondern es kommt darauf an, die Informationsflut geschickt zu filtern und Zusammenhänge zu erkennen.

Um Wissen in vernünftiges Handeln münden zu lassen, muss es „übersetzt“ werden. D. h. der einzelne muss zu ständigen Transferleistungen fähig sein, muss entscheiden können „Was bedeutet diese Information für mein Tun?“ und „Wie kann ich mein bisheriges Wissen an neue Erkenntnisse anpassen?“

Lernen ist ein aktiver Prozess des Einzelnen im sozialen Dialog mit anderen und erweitert sich selbst exponentiell durch neuronale Vernetzungen und Transferleistungen.

Beispiel:

Der Vater entzündet ein Streichholz und verwehrt dem Zweijährigen das Anfassen: „Nein, heiß!“ Das Kind plappert nach „heiß“, ohne dem Wort eine Bedeutung zumessen zu können. Bei nächster Gelegenheit gelingt es ihm, ein verglimmendes Streichholz anzufassen. Es verbrennt sich die Finger und sagt weinend: „Heiß, aua!“ Den Anblick des Herbstfeuers kommentiert es ohne Körperkontakt mit denselben Worten. Das Anfassen eines Kochtopfs auf dem Herd lehrt es schmerzlich, dass „heiß“ nicht nur auf offenes Feuer zutrifft.

An dem einfachen Beispiel wird deutlich, dass Lernen immer dann sehr schnell und effektiv erfolgt, wenn es eine unmittelbar einsichtige Bedeutung hat, wenn das Subjekt ihm einen Sinn geben kann.

Das heißt in Konsequenz: Lernangebote können aufgenommen und verarbeitet werden, wenn sie sich am jeweiligen Entwicklungsstand und den lebensweltlichen Erfahrungen orientieren. Gute Lernangebote zeichnen sich inhaltlich durch Passung (Viabilität; v. Glasersfeld) und in ihrem Anforderungsgrad durch Anschlussfähigkeit aus.

Können nun alle alles lernen?

Um es gerade heraus zu sagen: Nein!

Menschen beschreiten unterschiedliche Wege, die Wirklichkeit zu verstehen und ihre Wahrheit zu finden. Während manche den Zugang über die Mathematik suchen, wählen andere die Literatur oder aber den praktischen Umgang mit Natur oder Technik.

Zwar mag im Einzelfall offensichtlich sein, was jemand nie lernen wird – so z. B. ich die Gesetze der Atomphysik -, jedoch vermag niemand verbindlich vorauszusagen, was oder wie viel jemand lernen kann.

Letztlich ist aber die Lernfähigkeit jedes Einzelnen unendlich, denn jeder Mensch lernt lebenslang weiter (Wygotski), und sie ist unbestimmbar. Wäre es anders, wären wir alle triviale Maschinen (v. Foerster), die nach dem vorhersagbaren Prinzip Input-Operation-Output funktionieren.

Spielräume nutzen

Natürlich müssen wir als Lehrkräfte zu Recht befürchten, dass nicht unbedingt alle Kinder den Stoff erlernen, den die Lehrpläne vorgeben. Und damit komme ich zu meinem zweiten Punkt: den **Standards**.

Sie werden oftmals als bedrohliche Messlatte empfunden, die an den Lernentwicklungsstand und die schulischen Leistungen von Kindern angelegt werden. Damit setzen sie uns und die Kinder, setzen sie unserem Umgang miteinander unter einen gewaltigen Druck.

Wir können diese Standards aber auch anders interpretieren: als Richtschnur für unseren Unterricht und die außerunterrichtlichen Angebote, als Zielvorgabe und Orientierungshilfe. Lassen wir uns nicht verunsichern! Die Kinder sind alle unterschiedlich. Sie lassen sich nicht in Standardschubladen pressen. Und sogar jedes einzelne Kind, das wissen Sie so gut wie ich, lernt das eine leicht, das andere schwieriger, lernt manchmal schnell und ein andermal langsamer. Im Übrigen: Das Lernen selbst können wir ja nicht sehen. Es findet im Verborgenen statt. Und gelegentlich finden gerade dann die größten Entwicklungen statt, wenn man den Eindruck hat, es herrsche Stillstand. In Wahrheit spielt sich aber ein verarbeitungs- und Vernetzungsprozess von verschiedenen Informationen ab.

Um es ganz eindeutig zu sagen: Standards sind anzulegen an das Bildungsangebot und seine Qualität, nicht indes an die Kinder! Das bedeutet nichts anderes, als das Sie als Verantwortliche mit Geschick die Lerngegenstände und die Schwierigkeitsgrade auswählen, die zu Ihren Schülerinnen und Schülern passen, an denen jedes Kind etwas zu lernen findet und in seine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) fortschreitet.

Vertrauen fassen

Nun zum dritten Aspekt: Lehrkräfte stehen ja im Verruf, Kontrollletztis zu sein und weniger in das verantwortungsbewusste, bereitwillige Tun der Kinder zu **vertrauen**. Und in der Tat – dem Berufsbild haftet viel Kontrollierendes an. Hausaufgaben, Klassenarbeiten, die Disziplin im Klassenraum werden kontrolliert, ob alle Schülerinnen und Schüler arbeiten und nicht zuletzt das eigene Verhalten: Da heißt Fassung zu wahren, auch wenn man provoziert wird. Dass ein einzelner Erwachsener unter 25 bis 30 Kindern um sein psychisches Überleben fürchtet, ist keine Ausnahme und leicht nachzuvollziehen.

Gute Erfahrung hingegen habe ich damit gemacht loszulassen, die Verantwortung für das eigene Fortschreiten den Kindern in die Hand zu legen und sie beratend und unterstützend zu begleiten, ihnen Rückmeldung zu ihren Fortschritten zu geben. Projekte, Freie Arbeit, Offener Unterricht, Stationenlernen, Gruppen- und Partnerarbeit, individuelle Pausenzeiten, Selbst- und Partnerkontrolle, von den Schülern selbst geführte Lernfortschrittslisten ... all das nahm mir die Anstrengung, immer alle mitzunehmen, und gab mir Zeit für einzelne und ihre Schwierigkeiten und Anliegen. Ich verspürte größere Direktheit, Nähe, Dichte und Aufrichtigkeit zwischen den Kindern und mir. Wenn jemand im Stuhlkreis Störmanöver lancierte, konnte ich im eigenen Interesse und ohne pädagogischen Zeigefinger sagen: „ich habe keine Lust, mir von dir die Laune verderben zu lassen.“ Und umgekehrt habe ich erlebt, dass, als eine Schülerin „Frau Knauer, Frau Knauer“ rief, um mir etwas zu zeigen, eine andere sagte: „Sei doch still, Du siehst doch, dass die arbeitet.“ Ich saß am Tisch und trug ins Klassenbuch ein.

Das sind berührende Momente des Respekts auf Augenhöhe, denn früher hatten mich gelegentlich jüngere Schüler gefragt: „Arbeitest du eigentlich auch?“ Sie konnten mein Tun im Klassenraum nicht als Arbeit betrachten.

Fragen bildet

Noch etwas anderes, sehr, sehr Wichtiges habe ich in meiner Arbeit als Lehrerin gelernt: zu **fragen**.

Lehrer sind ja immer die Wissenden. Daher werden sie nicht selten verlacht, weil sie zwar alle Antworten, aber nicht das Leben kennen.

Sie sollen ja auch immer und auf alles eine Antwort finden. Das funktioniert fast wie ein Automatismus: Sie wissen die Antwort schon, bevor überhaupt jemand eine Frage gestellt hat. Eine Fragehaltung einnehmen zu können, wenn man soviel kennt, soviel gesehen hat, bedarf einer gezielten Anstrengung. Aber sie lohnt, weil das Leben kein Kochrezept ist, das man beliebig viele Male übernehmen kann.

Antworten sind oft langweilig. Das wissen wir aus dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch. Die Antworten wissen wir im Voraus und einigermaßen intelligente Schüler auch. Wie viel spannender ist demgegenüber die Frage nach den Motivationen, Interessen, Bedrängnissen, Wünschen, Hoffnungen, Ängsten, Bedrohungen. Pädagogik heißt doch, das Handeln auf eine gemeinsame Sinnenebene zu stellen. Warum verhält sich ein Schüler so und nicht anders? Warum macht eine Schülerin immer denselben Fehler bei der Subtraktion?

Ein Verfahren der alltagspädagogischen Diagnostik ist die Fehleranalyse (Straßburg 2003). Im Unterschied zum herkömmlichen Vorgehen, als Fehler die Grundlage für schlechte Zensuren bildeten und ein fehlerhaftes Bearbeiten von Testfragen als ein Beleg für mangelnde Intelligenz galt, sucht die Fehleranalyse nach Hinweisen für die Ursache von unrichtigen Lösungen. Treten Mängel unsystematisch und breit gestreut auf? Das ist in den seltensten Fällen so. Meinst häufen sie sich an bestimmten Punkten, beispielsweise am Ende einer Arbeit, oder bei bestimmten Schwierigkeiten, wie z. B. der Division oder der S-Schärfung. Treten sie vermehrt in einigen Fächern, an manchen Wochentagen, zu unterschiedlichen Unterrichtsstunden auf? Kann der Schüler, die Schülerin erklären, wie sie zu dieser Lösung gelangt sind? Gibt es vielleicht Fehlannahmen über das Regelwerk? Die Fehleranalyse gibt Aufschluss über die Art der zugrundeliegenden Irrtümer oder Lernrückstände. Mit diesem Wissen kann die Förderung gezielt ansetzen. Oftmals nützt es auch, den Schülern Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsniveaus zu bieten und sie nach der schwierigsten Aufgabe zu fragen, die ihnen lösbar erscheint.

Ein häufiger Grund für Lernprobleme ist auch Angst (vgl. Kretschmann 2004, S. 184) – Angst vor der Schule im Allgemeinen, vor einzelnen Unterrichtsfächern, vor Mitschüler/innen, Lehrkräften, den Erfolgserwartungen der Eltern, dem eigenen Versagen ... Acht- bis Neunjährige haben zu 44 Prozent Angst, in der Schule zu viele Fehler zu machen. 30 Prozent der Siebtklässler haben Schulversagensängste (vgl. Enderlein 2007, S. 4). Die Elf- bis 13-Jährigen reagieren auf diese Belastungen zu 22 Prozent mit psychischen Auffälligkeiten, 27 Prozent der Jungen entwickeln Verhaltensprobleme und 23,5 Prozent der Mädchen Essstörungen (ebd., S.8). Schülerinnen und Schüler der 5., 7. und 9. Klassen leiden zu 46 Prozent regelmäßig an Müdigkeit und Erschöpfung, zu 25 Prozent an Kopfschmerzen, 27 Prozent haben Einschlafstörungen und 30,5 Prozent schlechte Laune und sind reizbar (ebd., S. 10). „Hinter

diesen psychosomatischen Symptomen verbergen sich Stress, Burnout/Erschöpfung und Depressionen. Tatsächlich diagnostizieren Kinderärzte immer häufiger Depressionen bis hin zum Wunsch, nicht mehr leben zu wollen, bei immer jüngeren Kindern – schon bei achtjährigen!“ (ebd., S. 11) Wenn die Angstproblematik nicht erkannt und nicht beachtet wird, scheitern alle Fördermaßnahmen, sie bleiben ein Herumdoktern am Symptom. Wer befürchtet, am Rechnen oder Lesen zu scheitern, ist nicht frei für Freude am Lernen. Eine angemessene, angepasste Förderung muss in diesem Falle an der Bewältigung der Ängste ansetzen, z. B. mit spielerischem Tun, das vordergründig betrachtet wenig oder auch gar nichts mit der Lernproblematik zu tun haben mag.

Besondere Erwähnung verdienen auch die vielen Kinder, die unter Mangelbedingungen aufwachsen, sei es, dass es ihnen an Zuwendung, an Fürsorge, an geeigneten Entwicklungsanreizen und -bedingungen oder an finanziellen Mitteln fehlt. Die Lebensprobleme dieser Kinder überlagern regelmäßig ihre Lernproblematik.

Um aber etwaigen Lern- oder Lebensproblemen von Kindern auf den Grund zu kommen und nach Möglichkeiten ihrer Überwindung zu suchen, ist eine offene Fragehaltung und sensible Gesprächsführung unverzichtbar.

Handeln ist Silber, Schauen ist Gold

Diese Fragehaltung leistet auch einen wesentlichen Beitrag zur kontinuierlichen pädagogischen Diagnostik („Pädagnostik“) im Schulalltag.

Ein außerordentlich nützliches Instrument steht mit der „Teilnehmenden Beobachtung“ zur Verfügung.

„**Teilnehmende Beobachtung**“ heißt, dass ein Situationsteilnehmer sich aus seiner aktiven Rolle zurückzieht und die Verhaltensweisen und Interaktionen anderer Situationsteilnehmer ohne Wertung beobachtet. Ein Gütemerkmal ist das der „ökologischen Validität“, d. h. die Ergebnisse einer Beobachtung, Befragung, Untersuchung ... müssen in Einklang zu bringen sein mit Umfeldbedingungen – andernfalls stünden sie beziehungslos im Raum und böten keine pädagogischen Handlungsoptionen. Wenn beispielsweise eine Klasse aufgefordert wird, die Bleistifte auf den Tisch zu legen, und ein Schüler der Aufforderung keine Folge leistet, kann das verschiedene Ursachen haben: Er hat keinen Bleistift, er will nicht mit dem Bleistift arbeiten, er hat die Aufforderung nicht gehört, nicht verstanden, kann sie wegen eines Hörproblems bei Hintergrundgeräuschen nicht verstehen, ist abgelenkt, weil es zu Hause Streit gab, hat Schmerzen ... Die häufig so schnell gefällten Urteile „ist faul“ oder „ist bockig“ führen oft in die Irre und sind keine produktiven Berater zum Umgang mit Auffälligkeiten. Um den tatsächlichen Gründen auf die Spur zu kommen, sind häufigere, gezieltere Beobachtungen erforderlich. Tritt das Verhalten wiederholt auf, in bestimmten Situationen, zu bestimmten Zeiten, bei bestimmten Fächern, Lehrkräften ...? Sollten sich Hinweise verdichten, dass das Verhalten zu einem festen Handlungsmuster des Schülers zählt, muss dem gezielt nachgegangen werden, z. B. indem ein Gespräch mit ihm über diese Beobachtung geführt und er nach seiner Einschätzung dazu und seinen Gründen gefragt wird („kommunikative Validierung“).

Ganztägige Schulen leben auch aus der Kooperation. Unter dieser Voraussetzung wird es möglich, dass abwechselnd verschiedene Personen die Rolle des Teilnehmenden Beobachters übernehmen. In Teamsitzungen – oder bei Bedarf auch eilig einberufenen Zwischen-Tür-

und-Angel-Gesprächen – werden die jeweiligen Beobachtungen ausgetauscht und abgeglichen, gemeinsame Interpretationen versucht („intersubjektive Validierung“). Es werden pädagogische Interventionen diskutiert und Pläne entworfen. In der folgenden Zeit werden diese pädagogischen Angebote auf ihre Wirkung überprüft, fortgesetzt, verbessert, verworfen. Immer bleibt die Grundhaltung eine fragende. Ob die eigenen Erklärungsmuster auf die Sinnenebene des Schülers treffen, kann sich nur in der Praxis zeigen.

Ganztägige Vielfalt: eine Chance für alle

Bevor ich schließe, möchte ich noch einmal auf wesentliche Gesichtspunkte ganztägiger Grundschulen hinweisen.

Der Anspruch der individuellen Förderung in Vielfalt beruht auf der Erkenntnis, dass es nicht äußere Differenzierungsmaßnahmen sind, die allen Kindern zugutekommen. Wir wissen aus einer Vielzahl von Studien, dass weder das Sitzenbleiben noch die Unterrichtung in Sonderklassen oder Förderschulen zu den gewünschten Erfolgen führen. Gerade das Lernen in heterogenen Lerngruppen bietet die größte Fülle an Lernanreizen und damit die größte Chance, dass jedes Kind an seinen Voraussetzungen abgeholt werden kann.

Ganztägige Schulen eröffnen durch ihre zusätzlichen Angebote die Möglichkeit, viele unterschiedliche Interessen zu bedienen oder zu wecken und zu fördern. Sie greifen das Bedürfnis nach informellen Lernanlässen auf und nutzen durch die Berücksichtigung verschiedener Neigungen die Gelegenheit zur Förderung ohne Leistungsdruck. Je besser außerunterrichtliche Angebote und der Unterricht aufeinander abgestimmt sind und sich wechselseitig ergänzen, je reibungsloser die Kooperation zwischen den Erwachsenen läuft, desto mehr gewinnen die Kinder. Auch die gemeinsamen Mahlzeiten sollten stärker in die pädagogischen Überlegungen einbezogen werden, weil das Essen ja nicht nur Nahrungsaufnahme, sondern durchaus auch kulturelle Begegnung ist und darüber hinaus Gelegenheit zu Gesprächen bietet.

Der längere Aufenthalt in der Schule kann helfen, soziale Benachteiligungen auszugleichen und gerade Kindern mit „Mangelscheinungen“ bessere Lebenschancen zu ermöglichen. Gleichzeitig kann aber auch die Förderung von Kindern mit besonderen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten berücksichtigt werden.

Schließlich verändern sich das berufliche Umfeld und das berufliche Selbstbild von Lehrkräften durch die Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen und nicht pädagogischen Personen und den förderorientierten Ansatz maßgeblich. Das hat, wie oben beschrieben, ein verändertes Aufgabenverständnis zur Folge. Daher sei Lehrkräften noch einmal Mut zum Annehmen dieser Herausforderung zugesprochen und Angst vor Überforderung genommen: Sie werden nicht weniger Arbeit haben als früher, aber wenn der Perspektivwechsel hin zur Vielfalt in Gemeinsamkeit auch unter den Erwachsenen gelingt, fällt die Arbeit leichter und macht mehr Freude!

Literatur

Begemann, Ernst: Zum Begriff und Phänomen Lernen. Vom Lernen zum Selbstlernen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim 1996, S. 95-114.

- Enderlein, Oggi: Ganztagschule ... aus Sicht der Kinder: weniger oder mehr Lebensqualität? Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Themenheft 08 der Publikationsreihe im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ Berlin 2007.
- v. Foerster, Heinz/Pörksen, Bernd: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg 1998.
- v. Glasersfeld, Ernst: Einführung in den Konstruktivismus. München 1985.
- Keiler, Peter: Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie eines gesellschaftlichen Menschen. Argument: Berlin/Hamburg. 1997.
- Knauer, Sabine: Verstehen und Fördern: Von der Diagnostik zum pädagogischen Handeln. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.), Berlin 2005.
- Knauer, Sabine: Wächst jetzt zusammen, was zusammengehört? Ganztagschule und Integrationspädagogik. In: Kahl, Heike/Knauer, Sabine (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen. Weinheim und Basel 2007, S. 46-57.
- Kretschmann, Rudolf: „Pädagogik“ – Zur Förderung der Diagnose-Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 118, des Grundschulverbands. Frankfurt/M. 2004, S. 180-217.
- Straßburg, Katja: Die Fehleranalyse als diagnostische Methode im Prozess des Lernens. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, 2. Aufl. 2003, S. 209-218.