

Heterogenität als Potenzial nutzen Möglichkeiten individueller Förderung in der vollzeitschulischen beruflichen Bildung

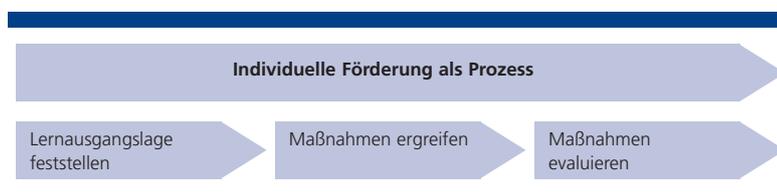
► Wer eine erhöhte Heterogenität an Berufskollegs beklagt, muss sich den durchaus berechtigten Einwand gefallen lassen, dass es Lehrkräfte immer schon mit einzigartigen Individuen in einem spezifischen Entwicklungsstadium zu tun hatten. Diese Tatsache sollte dennoch nicht die Sicht darauf versperren, dass Kinder und Jugendliche unter anderen Bedingungen aufwachsen als noch vor 30 Jahren. Individuelle Lebensverläufe werden immer spezifischer, und damit entstehen zunehmend heterogenere Lernvoraussetzungen.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, wie Schule als Organisation mit Heterogenität umgehen und diese als Potenzial nutzen kann. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Diagnose der Lernausgangslage. Das Konzept wurde im vollzeitschulischen Bildungsgang „Berufsgrundschuljahr“ am Berufskolleg Ahlen erprobt. Exemplarisch werden Maßnahmen zur individuellen Förderung dargestellt.

Individuelle Förderung als dialogischer Prozess

Die fortwährende Diagnose und Bewertung des individuellen Lernbedarfs ist zentraler Bestandteil individueller Förderung. Basierend auf der Diagnose der Lernvoraussetzungen gilt es, individuelle Lernformen und -pläne zu gestalten, die jeden Schüler und jede Schülerin einbeziehen und die Verschiedenheit in den Fähigkeiten, Interessen und Lebenskontexten nicht als Problem, sondern als Potenzial sehen (vgl. SCHLEICHER 2007, S. 123 f.). Hieran wird bereits deutlich, dass individuelle Förderung nur als kontinuierlicher Prozess verstanden werden kann, der – beginnend mit der Einschulung – den Schulalltag begleitet (vgl. Abb. 1). Die Orientierung am „Lernen im Gleichschritt“ tritt hinter eine Haltung, die die Individualität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers zunächst wahrnimmt, anerkennt und letztlich stärkt. Der Schlüssel dazu ist eine kontinuierliche Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden und den Lehrenden, aber auch unter den Lehrkräften selbst. Die Einbeziehung der Lernenden fördert dabei nicht nur Eigenverantwortung und Selbstbewusstsein, sondern ermöglicht den Lehrkräften eine präzisere Diagnose des Förderbedarfs. Der gesamte Prozess folgt einem häufig geforderten Maßstab von zeitgemäßer Bildung: Verstehen und Verständigung (vgl. VON HENTIG 1996, S. 82 f.).

Abbildung 1 Phasen individueller Förderung



Individuelle Förderung orientiert sich folglich an einer gezielten Ungleichbehandlung von Ungleichen, wobei die Zusammengehörigkeit im Klassenverband gewahrt bleibt. Es geht also um eine zweigleisige Perspektive: die Verfolgung individueller Ziele bei gleichzeitiger Wahrung allgemeiner Bildungsstandards.



ALADIN EL-MAFAALANI

Lehrer am Berufskolleg Ahlen, Doktorand im Forschungsprojekt „Bildungsaufsteiger“ der Ruhr-Universität Bochum

Phase 1: Lernausgangslage feststellen

Jedes Fördern beginnt mit dem Diagnostizieren. Die Diagnose selbst basiert auf Beobachtungen und Hypothesen (vgl. HORSTKEMPER 2006, S. 4). Ziel ist es, jene Beobachtungen und Hypothesen, welche Lehrkräfte immer – in der Regel implizit – machen, zu beschreiben, also zu explizieren, und somit für andere zugänglich und kommunizierbar zu machen. Denn verschiedene Lehrkräfte können das Verhalten einer Schülerin bzw. eines Schülers auf unterschiedliche Weise einschätzen, was einerseits auf unterschiedliche Beobauungskriterien und Interpretationen der Lehrenden, andererseits auf tatsächlich divergierendes Verhalten der Schülerin bzw. des Schülers zurückzuführen ist. Durch kooperatives Diagnostizieren (u. a. mittels einheitlicher Beobauungskriterien und gemeinsamen Interpretierens) können Wertungsfehler vermieden oder abweichende Beobachtungen erkannt werden. Eine Lernstandserhebung, die Selbsteinschätzung der Lernenden, Fördergespräche mit Zielvereinbarungen, Beobachtungen der Lehrkräfte und ein strukturierter Austausch zwischen den Lehrkräften sind Elemente, die die Konzeption und Evaluation von Fördermaßnahmen unterstützen sollen (vgl. Abb. 2). Eine solche gezielte Diagnose der individuellen Lernentwicklung bedarf einer Strukturierung und Fixierung, um sowohl der Beliebbarkeit als auch dem Vergessen entgegenzuwirken. Um eine sorgfältige Beobachtung und daran anschließend eine systematische Förderung zu gewährleisten, werden alle Schritte schriftlich dokumentiert und allen Beteiligten transparent gemacht.

Abbildung 2 Teilprozesse der Diagnose von Lernausgangslagen



Der zentrale Bestandteil dieser Phase ist das Fördergespräch. Dieses Gespräch ist durch wenige Leitfragen strukturiert und orientiert sich an den Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse des Lernstandstests sowie des Selbstbeobachtungsbogens dienen der Lehrkraft zur spezifischen Vorbereitung auf jedes Einzelgespräch. Der Dialog erfüllt folgende Funktionen:

- Zunächst einmal leistet dieses Interesse an der einzelnen Schülerin bzw. am einzelnen Schüler einen großen Beitrag dafür, dass sich die Schülerin bzw. der Schüler, die/der in der Regel lediglich als Teil des Klassensatzes in

Erscheinung tritt, als Individuum wahrgenommen, akzeptiert und wertgeschätzt fühlt. Das Zwischenmenschliche muss bei jedem Bemühen um individuelle Förderung im Vordergrund stehen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2007, S. 16). Daher ist es von größter Bedeutung, dass das Gespräch inhaltlich und atmosphärisch offen gestaltet wird, um den jeweiligen persönlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen.

- Das Gespräch soll Informationen über die Schülerin bzw. den Schüler liefern, insbesondere bezüglich individueller Besonderheiten des sozialen Umfelds, der Stärken und Schwächen, des Selbstbildes und der Ressourcen, aber auch im Hinblick auf schulische Erfahrungen.
- Die Lernenden sollen ihre Ziele formulieren. Dabei ist es ihnen selbst überlassen, ob sich diese Ziele auf die selbst formulierten Schwächen oder Stärken beziehen. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit negativem Selbstkonzept empfiehlt es sich, im Gespräch die individuellen Ressourcen zu betonen.

Das Gespräch ist somit der erste große Schritt zur Entwicklung verbindlicher Zielvereinbarungen zwischen der Schülerin bzw. dem Schüler und den Lehrkräften (und ggf. den Eltern). Die Ergebnisse des Lernstandstests, der Selbstbeobachtung und insbesondere des Fördergesprächs werden durch die Klassenleitung den Fachlehrkräften auf dem Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt. Ein solcher Beobachtungsbogen liegt für alle Schüler/-innen vor. Nach einem zuvor festgelegten Zeitraum werden die Beobachtungen der Lehrkräfte zusammengetragen.

TYPISCHE LERNAUSGANGSLAGEN IM BERUFSGRUNDSCHULJAHR

Exemplarisch werden die Ergebnisse der Beobachtungsphase einer für den Bildungsgang Berufsganbschuljahr typischen Lerngruppe skizziert. Daran anschließend wird das weitere Vorgehen für zwei Lernende ausführlicher dargestellt.

Die Klasse setzt sich aus fünf Schülerinnen und 15 Schülern zusammen, zwölf von ihnen mit Migrationshintergrund. Die kulturelle Vielfalt der Lernenden ist genauso unterschiedlich wie ihre Sprachkompetenz. Die Herkunftsländer liegen in süd- und osteuropäischen, in euroasiatischen sowie nordafrikanischen Gebieten. Von den zwölf Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind drei nicht in Deutschland geboren.

Die Lernenden sind zwischen 17 und 24 Jahre alt und kommen hauptsächlich von Haupt-, Real- und Gesamtschulen – in seltenen Fällen von Gymnasien bzw. Förderschulen. Etwa ein Drittel der Klasse hat mindestens einmal ein Schuljahr wiederholen müssen. Die Erfahrungen mit Lehrkräften sind ebenso unterschiedlich wie die generelle Haltung gegenüber der Schule. Daraus lassen sich auch ganz unterschiedliche Fehlzeiten erklären.

Die familiären Lebenssituationen liegen ebenfalls weit auseinander. Zwei Schülerinnen sind selbst Mütter und mussten ihre Schullaufbahn aufgrund von Schwangerschaft und Erziehungsjahr für zwei Jahre unterbrechen. Einige leben bei nur einem Elternteil, viele Eltern sind von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen, andere leben in „normalen“ Verhältnissen. Insgesamt geben zehn Lernende an, die einzigen in ihrem Haushalt zu sein, die morgens aufstehen. Hingegen werden vier andere täglich von den Eltern zur Schule gebracht und auch wieder abgeholt. Drei Schüler arbeiten mehrmals pro Woche nach der Schule in familien-eigenen Betrieben. Die monatlich zur Verfügung stehenden Einkünfte (hauptsächlich Taschengeld) liegen zwischen 30 und 250 Euro. Ebenso unterschiedlich sind die Lernenden bezüglich Körperpflege und Kleidung.

Von großer Bedeutung für die Förderung von Schülerinnen und Schülern ist das Motiv des Schulbesuchs. Die Fülle an Beweggründen reicht von erzielbaren Transferzahlungen (u. a. Kindergeld) bis zur stringenten Verfolgung eines bestimmten beruflichen Ziels. Dementsprechend ergibt der Blick auf das Arbeits- und Sozialverhalten sowie auf die Leistungsbereitschaft kein einheitliches Bild. Einige Schülerinnen und Schüler wurden schon sehr früh von der Mehrheit der Lernenden ausgegrenzt. Insgesamt ist bemerkenswert, dass sich die Selbsteinschätzungen der Lernenden in Bezug auf ihr Verhalten sowie auf ihre Stärken und Schwächen weitgehend mit der Beurteilung der Lehrkräfte decken.

All diese Informationen lagen bereits nach wenigen Wochen vor. Dadurch kann gewährleistet werden, dass

Anastasia ist eine 20-jährige russischstämmige Mutter, die nach einer zweijährigen Pause ihre Schullaufbahn fortsetzt. Sie lebt seit acht Jahren in Deutschland und beherrscht dennoch die deutsche Sprache in Wort und Schrift überdurchschnittlich gut. Sie ist außergewöhnlich zuverlässig, ordentlich, hilfsbereit und ehrgeizig. Ihre Schwächen liegen im Bereich Mathematik. Sie hat Prüfungsangst und große Hemmungen, einen Vortrag zu halten bzw. einen Wortbeitrag zu geben.

Rüdiger ist 18 Jahre alt und zeichnet sich durch überdurchschnittliche Fähigkeiten im Bereich Mathematik aus. Allerdings hat er auffällige Lese- und Schreibprobleme sowie Schwierigkeiten, sich über längere Zeit zu konzentrieren. Nach eigenen Angaben sind in seinem Haushalt weniger als zehn Bücher vorhanden – überwiegend alte Schulbücher. Er hat effektive Strategien entwickelt, seine Schwächen zu verbergen, u. a. meidet er die Zusammenarbeit mit anderen und ist häufig unkooperativ. Rüdiger ist mehrmals durch diskriminierende Äußerungen gegenüber Ausländern und Frauen aufgefallen.

Anastasia und Rüdiger haben aber auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten: Ihre Eltern sind von Arbeitslosigkeit betroffen, beide streben das Fachabitur an und haben noch keine konkreten Berufsvorstellungen. Bei beiden kann ein negatives Selbstkonzept vermutet werden: Sie geben an, dass sie immer das Gefühl hatten, dass ihre Schwächen in der Schule überbetont wurden, und glauben selbst nicht daran, dass sie mit ihren Stärken etwas erreichen können. Die konkrete Herausforderung in beiden Fällen ist die lernförderliche Zusammenführung der jeweiligen Stärken und Schwächen mit dem Ziel einer Stärkung beider Persönlichkeiten.

bereits sehr früh diese unterschiedlichen Lernausgangslagen berücksichtigt werden können. Es erscheint sinnvoll, die Möglichkeiten, Heterogenität zur Gestaltung von Lernprozessen zu nutzen, exemplarisch zu skizzieren. Hierfür wird die lernförderliche Einbeziehung verschiedener Besonderheiten und Fähigkeiten an zwei Lernenden vorgestellt und davon ausgehend das weitere Vorgehen beschrieben (vgl. Kasten).

Phase 2: Maßnahmen ergreifen

Nach der Diagnose müssen Maßnahmen ergriffen werden, die im Idealfall auf drei Ebenen wirken. Dabei wird darauf geachtet, dass jeder Schritt im Einvernehmen mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern geplant und durchgeführt wird.

1. Klassenunterricht: In der Unterrichtsgestaltung können die Fähigkeiten, Ängste und Vorerfahrungen der Schüler/-innen durch alle Lehrkräfte berücksichtigt werden. In Bezug auf Anastasia bedeutet dies, dass sie nicht unfreiwillig aufgefordert wird, etwas vorzutragen. Rüdiger hat betont, dass er nichts vorlesen oder für andere sichtbar aufschreiben möchte. Beide verpflichten sich im Gegenzug, mit Unterstützung der Lehrkräfte an ihren Zielen zu arbeiten.

2. Lernteams: Auf Vorschlag der Klassenleitung bilden beispielsweise Anastasia und Rüdiger ein Lernteam. Sie arbeiten kontinuierlich zusammen und lernen voneinander. Wenn ein Plakat entworfen werden soll, dann schreibt es Anastasia, Rüdiger stellt es vor. Sie arbeiten gemeinsam an ihren Schwächen – Ziel ist, dass in einer schriftlich festgehaltenen Zeit diese Arbeitsteilung umgedreht werden kann. Gleichzeitig bauen beide ihre Stärken weiter aus und erhalten regelmäßig positive Feedbacks. Sie sind füreinander die primären Ansprechpartner und sind gemeinsam verantwortlich für ihre Zielerreichung. Diese kooperative, dezentrale Lernform entlastet nach einiger Zeit die Lehrkräfte und ermöglicht Freiräume zur fokussierten persönlichen Beratung einzelner Schülerinnen und Schüler (vgl. SEIFRIED 2005, S. 248).

3. Selbstreflexion: Bezogen auf fachliche Schwächen kann von den Lernenden ein Lerntagebuch geführt werden. Dieses Instrument fördert individualisiertes Lernen und ermöglicht Selbstorganisations- und Reflexionsprozesse. Dadurch kann ferner die Berufsorientierung der Lernenden unterstützt werden. Gleichzeitig dient es den Lehrenden als Orientierungshilfe bei der Bewertung des Förderbedarfs und bei der Beurteilung von Fördermaßnahmen. Bei Anastasia geht es darum, langsam und aufeinander aufbauend Fähigkeiten im Bereich Mathematik zu entwickeln. Die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeit steht im Mittelpunkt des Lerntagebuchs von Rüdiger. Beide bekommen syste-

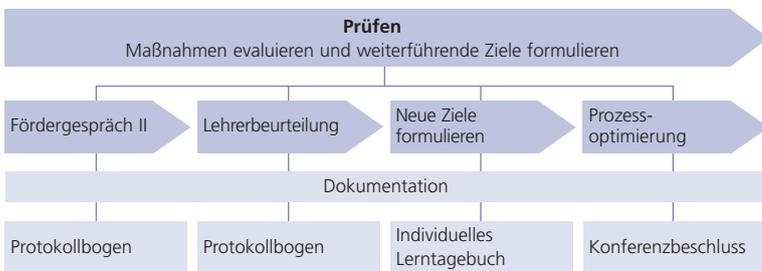
matische Unterstützung von Lehrkräften, aber auch voneinander. In regelmäßigen Abständen verfassen die Lernenden einen kurzen Aufsatz, in dem sie über ihre Lernentwicklung berichten.

Klassenunterricht, kooperative Lernformen und Selbstreflexionsprozesse begleiten parallel den Schultag, wenn möglich werden Verknüpfungen zwischen den Ebenen angestrebt (vgl. Voß 2005, S. 57).

Phase 3: Maßnahmen evaluieren

Durch ein zweites Fördergespräch mit jeder Schülerin bzw. jedem Schüler und einer Beurteilung der Lernentwicklung durch die Lehrkräfte werden die Fördermaßnahmen evaluiert (vgl. Abb. 3). Daraufhin können neue Ziele formuliert oder bereits dokumentierte nachjustiert werden.

Abbildung 3 Teilprozesse der Evaluation von Fördermaßnahmen



Individuelle Förderung benötigt individuelle Lernbegleitung

Die Tatsache, dass die Lernenden zunächst verhalten, distanziert und passiv auf diese Maßnahmen reagieren, sollte nicht dazu führen, den Prozess voreilig in Frage zu stellen. Die Betrachtung der Ergebnisse nach einem Halbjahr zeigt, dass das beschriebene Vorgehen bemerkenswerte Potenziale zum Vorschein bringen kann. Die zuvor eher passive Rolle der Schüler/-innen änderte sich im Laufe der Zeit mehrheitlich hin zu einer fordernden und aktiven Haltung. Lernerfolge und Zielerreichung wurden – in unterschiedlichem Tempo – festgestellt. Zusätzlich konnten Vorurteile einiger Lernender bzw. Vorbehalten gegenüber anderen Lernenden abgeschwächt werden. Das Arbeits- und Sozialverhalten sowie das Lernklima wurden deutlich verbessert.

Am Beispiel von Rüdiger kann der Lernfortschritt greifbar beschrieben werden. Er hat bereits nach drei Monaten das erste Mal ein ganzes Buch gelesen. Er arbeitete auch in seiner Freizeit zielstrebig mit Arbeitsblättern und später mit einem E-Learning-Programm. Seine Lese- und Schreibfähigkeit konnte sichtbar verbessert werden.

Die Arbeit mit dem Lerntagebuch wurde von einigen Lernenden intensiv – auch außerhalb des Unterrichts – durchgeführt. Durch die Reflexion des Lernprozesses konnten sie ihren Lernfortschritt nachvollziehen und effizientere Lernstrategien entwickeln. Dadurch konnten sie an ihrem Selbstkonzept arbeiten, was ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstständigkeit deutlich förderte.

Das insgesamt positive Fazit muss um einige Einschränkungen ergänzt werden. Die Diagnose des Lernstandes war der bisherige Schwerpunkt der Bemühungen und wurde für alle Schüler/-innen durchgeführt. Konkrete Fördermaßnahmen konnten jedoch (noch) nicht für alle Lernenden umgesetzt werden. In der Prozessoptimierung liegt die zukünftige organisatorische Herausforderung. Allerdings ist ebenso festzustellen, dass nicht alle Schüler/-innen mit dieser Vorgehensweise erreicht werden können. Ein Mindestmaß an Eigeninitiative ist Grundvoraussetzung für den Lernerfolg. Hohe Fehlzeiten und Schulabbrüche sind nicht selten Hindernisse dafür, ein vollständig positives Ergebnis zu ziehen. Die äußeren Rahmenbedingungen (Schüler-Lehrer-Relation, zeitliche Belastung der Lehrkräfte etc.) erschweren die intensive Arbeit mit einzelnen Lernenden zusätzlich. Das Förderkonzept ist noch in der Entwicklungsphase und bedarf noch weiterer Bearbeitung.

Letztlich ist hervorzuheben, dass individuelle Förderung eine gewisse Geisteshaltung erfordert, die statt Defiziten und Problemen die Potenziale von Heterogenität in den Vordergrund stellt (vgl. SCHLEICHER 2007, S. 124; SOLZBACHER 2008, S. 40; Voß 2005, S. 53). Die Rolle der Lehrenden verschiebt sich zunehmend in Richtung einer individuellen Lernbegleitung und -beratung. Eine Organisationsstruktur, die dialogisches und kooperatives Arbeiten in der Schule fördert, kann diesen Wandel nachhaltig unterstützen. ■

Literatur

HENTIG, H. von: *Bildung – Ein Essay*. München 1996

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM: *Individuelle Lernpläne und kompetenzorientiertes Unterrichten – Berichte aus der Praxis der Sekundarstufe I*. Wiesbaden 2007

HORSTKEMPER, M.: „Fördern heißt diagnostizieren“. In: BECKER, G. u. a. (Hrsg.): *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln*. Seelze 2006, S. 4–7

SCHLEICHER, A.: *Individuelle Förderung*. In: *Schule NRW – Das Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 59 (2007) 3, S. 122–127

SEIFRIED, J.: *Lernmotivation in lehrer- und schülerzentrierten Unterrichtssequenzen – Analyse des Unterrichtserlebens mit Hilfe von Selbstberichts- und Videodaten*. In: GONON, P. u. a. (Hrsg.): *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Wiesbaden 2005, S. 237–252

SOLZBACHER, C.: *Was denken Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung? Eine Studie zu Positionen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I und Konsequenzen für Schulentwicklungsarbeit*. In: *Pädagogik* 60 (2008) 3, S. 38–42

Voß, R.: *Unterrichten ohne Belehrung. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivwechsel*. In: Voß, R. (Hrsg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Weinheim 2005, S. 40–62