

4. Die Bedingungen des Lernens

4.1 Die drei Seiten der Teilhabe

Inklusion ist zu einem Leitbegriff unserer Gesellschaft geworden. Im Mittelpunkt steht die Teilhabe aller Menschen und somit die Entwicklung der Fähigkeiten jedes Einzelnen. Die Schule hat die Aufgabe, sich den vielfältigen individuellen Voraussetzungen anzupassen – räumlich, sächlich, personell, mit differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen. Aber woran kann die Teilhabe im Unterricht gemessen werden? Gewiss *keine* vernünftigen Kriterien dafür sind der Unterricht in einem gemeinsamen Raum und die Beschäftigung aller mit dem gleichen Lerngegenstand. Der Index für Inklusion (deutsche Übersetzung: Boban & Hinz, 2003), ein wichtiges Arbeitsinstrument für die Schulentwicklung, bezieht sich auf die inklusiven Strukturen und Arrangements, fragt aber nicht nach der Teilhabe des Einzelnen im psychologischen Sinn.

Teilhabe am Unterricht und schulischen Leben hat drei Seiten (s. Abb. 5):

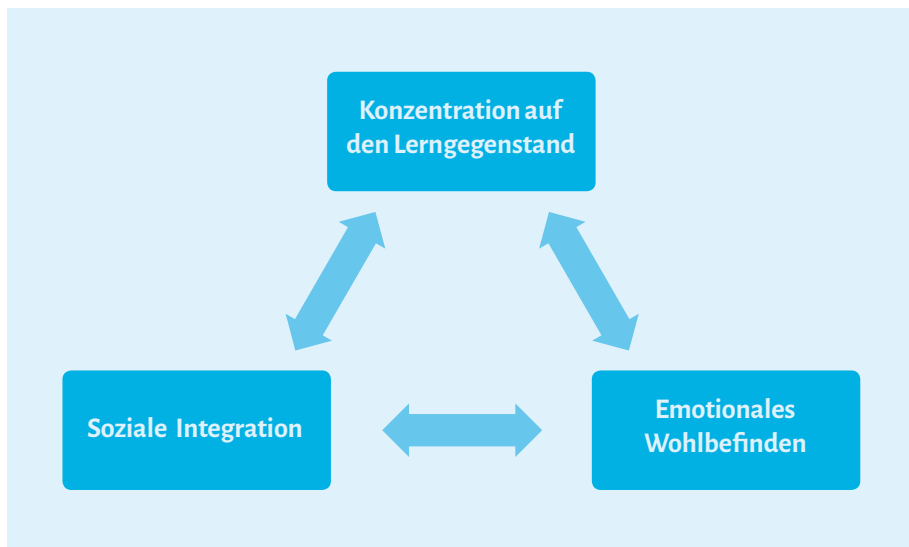


Abbildung 5: Die drei Seiten der Teilhabe

1. *Konzentration auf den Lerngegenstand*: Der Schüler beschäftigt sich mit für ihn geeigneten Lerngegenständen. Anderenfalls kann man nicht von Teilhabe sprechen.
2. *Soziale Integration in die Schüलगemeinschaft*: Der Schüler fühlt sich aufgehoben und akzeptiert. Im Rahmen seiner Möglichkeiten kommuniziert er mit anderen Schülern.
3. *Emotionales Wohlbefinden*: Der Schüler geht gern zur Schule und fühlt sich dort wohl.

4.2 Voraussetzungen des Lernens

Gutes Lernen (und somit auch die Teilhabe) hat vier Voraussetzungen:

1. den Anschluss des Unterrichts an das Wissen und Können im Lernbereich,
2. die Orientierung am Stand basaler Kompetenzen, die der Lernende einbringen kann,
3. die Motivation des Schülers und
4. seine Handlungssteuerung.



Abbildung 6: Die Voraussetzungen des Lernens

Die Abbildung 6 (vgl. Matthes, 2009, S. 26) zeigt zwei große Blickwinkel (oben und unten) und ordnet jedem zwei Aspekte zu:

- › Blickwinkel „Lernangebote“: Sind die Lerninhalte und Methoden dem Lernenden zugänglich? Kann er die Informationen auffassen und verarbeiten?
 - Wie schließt der Unterricht am Wissen und Können im jeweiligen Lernbereich an?
 - Wie berücksichtigt er den Entwicklungsstand in der Sprache, den kognitiven Funktionen, den sozial-kommunikativen und anderen Kompetenzen?
- › Blickwinkel „Lernaktivität“: Lernt der Schüler gern, und wie setzt er sich mit den Lerngegenständen auseinander?
 - Wie ist der Schüler motiviert?
 - Wie steuert er sein Handeln?

Bei Lernschwierigkeiten wirken meist Probleme beider Blickwinkel zusammen: die mangelnde Fasslichkeit der Lehrinformationen und eine geringe Motivation und Handlungssteuerung. Manche Probleme erkennt man nur aus dem einen Blickwinkel, aus dem anderen aber nicht, und umgekehrt. Auch Grünke (2008) unterscheidet „Bedingungen erfolgreichen Lernens auf Seiten der Lernenden“ und „Bedingungen erfolgreichen Lernens auf Seiten der Aufgabenstruktur“. Dem Überblickswerk „Intervention bei Lernstörungen“ (Lauth, Grünke & Brunstein, 2014) liegt diese Einteilung ebenfalls zugrunde.

Die eigentlichen Prozesse der Beschäftigung mit den Lernaufgaben sind in der Abbildung 6 nicht dargestellt. Die vier Felder zeigen nur die Voraussetzungen des Lernens. Die Lernaktivität als solche könnte man nun aber in den großen Wechselwirkungspfeil „hineinsehen“. Im besten Fall ist das eine Aktivität in der sogenannten Zone der nächsten Entwicklung. Wygotskis Theorie zufolge soll der Unterricht, ausgehend von der aktuellen Leistung, die Zone der nächsten Entwicklung ansprechen. Diese Zone ist das „Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse“ (1987 a, S. 298 ff.).

„Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung“ (Wygotski, 1987 b, S. 83).

Lernfortschritte erzielt das Kind, wenn es sich motiviert und möglichst selbstständig mit Anforderungen beschäftigt, die ein Stück über sein aktuelles Leistungsniveau hinausgehen. Zur neuen Kompetenzstufe verhilft ihm die Unterstützung kompetenter Peers oder Erwachsener. Die Aufgaben bergen ein bestimmtes Momentum, einen die aktuellen Grenzen überschreitenden Impuls. „Es ist wie beim Wettlauf von Hase und Igel: Von der Ziellinie aus winkt der heraneilenden biologischen Entwicklung immer schon etwas zu. Dieses Etwas ist im Idealfall eine vorbereitete soziale Umgebung voller Verheißungen und Erwartungen“ (Zimpel, 2012, S. 54).

Ein Unterricht „voller Verheißungen und Erwartungen“, in dem das Kind den Sinn und die Bedeutung seiner Tätigkeit unmittelbar empfindet – Welch außerordentlicher Anspruch, doch als Idealziel durchaus wichtig. Die emotionale Beziehung zum Lerninhalt, die Motive und die Sinnggebung entwickeln sich vor allem implizit, weniger durch das bewusste Nachdenken über verbale Appelle und Begründungen. Eigenaktivität resultiert daraus, dass das Kind sich in seinen Erlebnis- und Erfahrungsbereichen ganzheitlich angesprochen fühlen kann. Das Lernen des Kindes ist weitgehend abhängig davon, inwieweit es sich der wohlwollenden Anteilnahme von Mitschülern und Lehrern gewärtig sein kann und voller Zuversicht und Hoffnung auf Erfolg ist. Die Zone der nächsten Entwicklung wird von diesen unbewussten Prozessen mitbestimmt.

In Abbildung 7 sind die vier Felder der Abbildung 6 weiter aufgegliedert. Der Viererpfel in der Mitte wird durch ein abgerundetes Rechteck ersetzt. Dieses kann, so müssen wir uns vorstellen, größer oder kleiner werden; die Doppelpfeile deuten es an. Das mittlere Rechteck soll das Aufmerksamkeits- und Aktivitätsfenster darstellen, in dem die Lernprozesse ablaufen und Lernende sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen. Klein ist das Lernfenster, wenn der Schüler sich kaum mit dem Lerngegenstand beschäftigt, vielleicht sogar innerlich abwesend ist. Groß ist es dann, wenn der Schüler ein Lernziel hat, motiviert ist und seine Fähigkeiten einsetzt. Kleines Lernfenster – kleine Lern- und Entwicklungsfortschritte, großes Lernfenster – große Fortschritte. Am größten sind sie, wenn der Schüler völlig bei der Sache ist. In die Beschäftigung mit einem Gegenstand versunken blendet er Ablenkungen aus, verarbeitet alle wichtigen Informationen und entdeckt neue Seiten und Zusammenhänge. Man denkt dabei an das Phänomen der Polarisation der Aufmerksamkeit, das Maria Montessori beobachtete und beschrieb (1984, S. 185). Die Verwandtschaft zum Flow-Zustand, den Mihaly Csikszentmihalyi (2013) populär gemacht hat, ist offenkundig: In diesem Zustand wird die Person durch die Aufgabe gefesselt, geht in ihrem Tun auf, setzt ihre kognitiven Ressourcen ein.

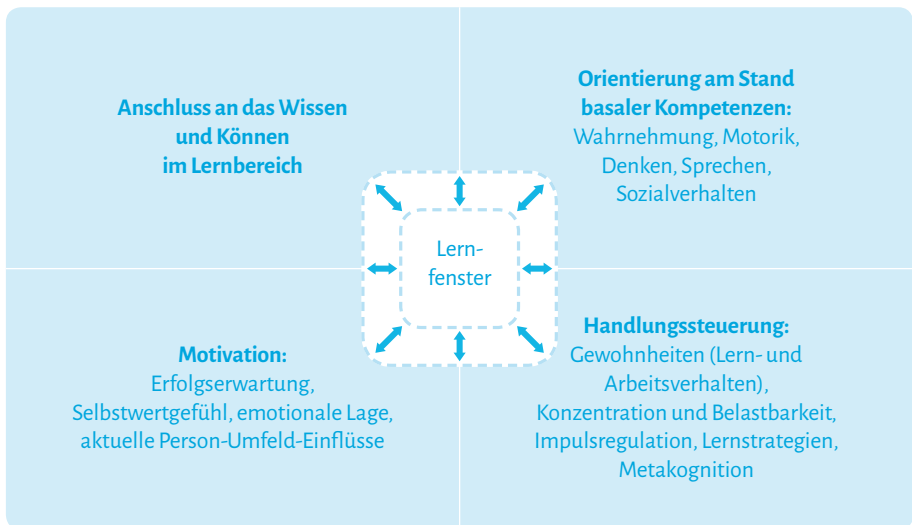


Abbildung 7: Das Lernfenster und die Voraussetzungen des Lernens

Die hochintensive Beschäftigung mit dem Lerngegenstand ist nur zeitweise erreichbar, eine Annäherung aber doch ein wichtiges Ziel der Unterrichtsgestaltung. Bei einem großen Lernfenster haben die Anforderungen die Zone der nächsten Entwicklung erreicht. Der Lernende ist willens, seine bisherigen Grenzen zu überschreiten, und findet die Anregungen, die er benötigt.

In der folgenden Aufzählung werden den vier Feldern der Abbildung 7 bestimmte Fragen zugeordnet, praktisch als Raster zum Erkennen von Gründen für ein „kleines Lernfenster“.

- › Anschluss an das Wissen und Können im Lernbereich: Verfügt der Lernende über das benötigte Vorwissen? Bei welchen Lerninhalten und bei welchen Unterrichtsmethoden ist er kognitiv über- oder unterfordert?
- › Orientierung am Stand basaler Kompetenzen: Fordert und fördert der Unterricht die Basiskompetenzen im kognitiven, sprachlichen, emotionalen und sozialen Bereich, überfordert sie aber nicht? Versteht der Lernende die Zusammenhänge oder sind diese zu komplex?
- › Motivation des Lernenden: Interessiert er sich für den Lerninhalt? Möchte er sich anstrengen? Nehmen ihn Konflikte in Anspruch? Gibt es Lernblockaden?
- › Handlungssteuerung: Ist der Lernende zu müde oder zu angespannt und hat deshalb kein ausreichendes Aktivitätslevel? Kann er mit dem Beginnen warten, bis er die nötigen Informationen gelesen oder gehört hat? Kontrolliert er seine Zwischenergebnisse ausreichend? Halten sich die Ablenkungen in Grenzen?

4.3 Bedingungen der Förderung

Förderung hat die Aufgabe, die Voraussetzungen für ein gelingendes Lernen zu schaffen, richtet sich also auf die bereits genannten vier Bereiche:

1. *Anschluss an das Wissen und Können im Lernbereich:* Feedbacks zu den Lernprozessen erhalten die Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen, mit Probeaufgaben und in mündlichen oder schriftlichen Lernkontrollen. In Abhängigkeit von den Ergebnissen werden Anforderungen variiert, Inhalte gekürzt oder vertieft, Vermittlungsmethoden individualisiert. Besonders aussagefähig sind individuelle Aneignungsprozessanalysen (Moog, 1990), mit denen man sich an fassliche Aufgabenstellungen, Informationsangebote und abgestufte Hilfen herantastet. Der modernen Unterrichtspraxis stehen differenziert ausgearbeitete Systeme der Lernzielkontrollen zur Verfügung. Wer Wege zur Prävention und Förderung sucht, schaut mit großem Interesse auf das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Das ist ein Schulversuch, der von den Prinzipien des amerikanischen Response-to-Intervention-Ansatzes (RTI) ausgeht. In den Grundschulen auf der Insel Rügen wird „kontinuierlich geprüft, ob die eingesetzten Unterrichts- und Förderangebote auch tatsächlich bei allen Schülerinnen und Schülern zu ausreichenden Lernerfolgen führen. Dafür werden [...] Daten zur Lernentwicklung der Kinder erhoben. [...] Die Lernverläufe der Schülerinnen und Schüler und die quantitative und qualitative Analyse von Ergebnissen standardisierter Verfahren bilden die Grundlage für pädagogische Förderentscheidungen, beispielsweise die Auswahl von individualisierten Lernzielen und Methoden sowie die Förderebenenzuweisung“ (Mahlau, Blumenthal & Hartke, 2016, S. 105). Für Schüler, die von realisierten Fördermaßnahmen kaum profitieren, wird die Förderung optimiert, bis sich wieder Lernfortschritte einstellen.

2. *Orientierung am Stand der basalen Kompetenzen*: Es ist selbstverständlich und soll doch an dieser Stelle erneut gesagt werden: Damit Unterricht gelingt, muss sich die Sprache des Lehrenden am Sprachniveau des Lernenden orientieren und kann diesem ein Stück voraus sein. Bei allem „Vorausseilen“ verdient nur der Unterricht seinen Namen, der sich an den individuellen kognitiven und sozialen Möglichkeiten des Lernenden ausrichtet. Deshalb sind Entwicklungsbeobachtung und funktionelle Entwicklungsdiagnostik so überaus wichtig. Die im Rügener Inklusionsmodell realisierten Prinzipien gelten auch hier: Erreichen Lernangebote und Fördermaßnahmen den Lernenden nur ungenügend, so müssen sie verändert werden, bis sie den individuellen Voraussetzungen entsprechen und Erfolge möglich sind. Bei individuellen Rückständen sind kompensatorische Maßnahmen notwendig, die dafür sorgen, dass die Lernenden sich ihren Möglichkeiten entsprechend einbringen und vom Angebot profitieren können. Besondere Trainingsprogramme (z. B. Denktraining, soziales Kompetenztraining, grafomotorisches Training) sollen möglichst in den normalen Unterricht eingebunden werden. Es besteht sonst immer das Problem, dass die Schüler jene Fertigkeiten, die sie in dem Trainingsprogramm erworben haben, im Alltag und im Unterricht nicht anwenden.

3. *Motivation*: Einzelne Bedingungen dafür sind:

- › Gute Lehrer-Schüler-Beziehungen: Eine Atmosphäre des Vertrauens ist der Boden der Lernmotivation. Oft strengen sich Schüler ihrer Lehrerin zuliebe an.
- › Hoffnung auf Erfolgserlebnisse: In jeder Unterrichtsstunde muss der Schüler einen Erfolg erleben. Meint ein Schüler, dass er beim Lesen oder in Englisch viel größere Schwierigkeiten hat als die allermeisten seiner Mitschüler, kann er nur mit Angst und Widerstand reagieren.
- › Intrinsische Motivation: Bei einer Aufgabe, die Freude bereitet und die Gedanken- und Vorstellungswelt anspricht, folgen Konzentration und Anstrengung aus eigenem Antrieb.

4. *Handlungssteuerung*: Einzelne Bedingungen dafür sind:

- › Eine ablenkungsarme Lernumgebung: Der Unterricht muss eine klare Struktur aufweisen, Ablenkungen abschirmen und den Rhythmus von Beanspruchung und Erholung beachten.
- › Anforderungen an die Selbstständigkeit: Ein Übermaß an gut gemeinten Hilfen schadet. Manches Kind kann sich viel zu selten als hilfreich für andere erleben.
- › Feste Rituale, Lern- und Arbeitsabläufe: Sie entlasten die Handlungssteuerung, denn die gewünschten Handlungen müssen sich innerlich nicht jedes Mal gegen andere Impulse durchsetzen.

5. Das individuelle Förderkonzept

5.1 Was ist ein individuelles Förderkonzept?

Ein individuelles Förderkonzept ist ein mehr oder weniger bewusstes Arbeitsmodell für die Förderung eines Schülers. Es beinhaltet die Vorstellungen vom „Wohin“ und „Wie“ der individuellen pädagogischen Arbeit. Bilder von Handlungsabläufen und Situationen lenken das Förderhandeln. Sie dienen der Entscheidungsfindung bei Fragen, wie: Wobei muss der Schüler in Mathematik oder Englisch unterstützt werden? Welche besonderen Ermutigungen benötigt er, um sich am kooperativen Lernen zu beteiligen? Welche Lern- und Arbeitssysteme erleichtern ihm die Handlungssteuerung?

Das Förderkonzept ist also ein innerer Plan, gerichtet auf das Oberziel einer Lernsituation, in der der Schüler gern lernt, sich in seiner Lerngemeinschaft wohlfühlt und seine Fähigkeiten erprobt. Einfühlsame Lehrpersonen können einschätzen, inwiefern ein Schüler sich diesem Idealziel annähert, und daraus Förderziele ableiten.

Oft werden darüber hinaus schriftliche Planungen erwartet. Auf einem Papier mit der Überschrift „Förderplan“ oder „Förderkonzept“ sollen Ziele, Maßnahmen, Termine und die verantwortlichen Personen festgehalten werden. Im Vergleich mit den inneren Vorstellungen ist die Papier- oder Computerform inhaltlich ärmer und relativ starr. Sie kann sinnvoll sein, vor allem, wenn sie kooperativ erarbeitet wird und der Schüler selbst und seine Eltern einbezogen werden. So wird der Förderplan zu einer Art „Ziel- oder Entwicklungsvereinbarung“.

5.2 Grundannahmen bei der Entwicklung individueller Förderkonzepte

Wie das spätere Förderkonzept aussieht, ist zu einem großen Teil bereits durch die Grundkonzepte und -prinzipien einer Lehrperson vorherbestimmt. Abbildung 8 zeigt eine Reihe von Vorentscheidungen, die das individuelle Förderkonzept prägen: Sie beinhalten das Menschenbild (Stehe ich dem humanistischen oder dem behavioristischen Menschenbild nahe?), die Erziehungsprinzipien (Habe ich eine Erziehungshaltung, die Eigenständigkeit fördert und gewährt, oder denke ich in Erziehungsfragen eher dirigistisch?), das Grundverständnis von Förderung (Verstehe ich Förderung als Ermöglichung oder als Training?) und die Unterrichtskonzepte (Favorisiere ich eher einen handlungsorientierten oder einen lehrerzentrierten Unterricht?).

Menschenbild	Humanistisches Menschenbild	versus	Behavioristisches Menschenbild
Grundverständnis von Erziehung, Erziehungsprinzipien	Gewähren und Fördern von Eigenständigkeit, Anleitung und Übung	versus	Machtorientierte, emotional distanzierte oder permissive Erziehung
Grundverständnis von Förderung	Förderung als Ermöglichung	versus	Förderung als isoliertes Training
Unterrichtskonzept	Handlungsorientierter Unterricht, signifikantes Lernen	versus	Lehrerzentrierter Unterricht

Abbildung 8: Grundannahmen bei der Entwicklung des Förderkonzepts

Das Menschenbild

Bevor wir überhaupt über die Förderung eines Schülers nachdenken, bestimmt unser Menschenbild, was wir von einem Menschen wahrnehmen und wie wir es bewerten. Schlee fasst das humanistische Menschenbild so zusammen: „Menschen werden somit als aktive und konstruierende Subjekte verstanden, die sich in ihrem Handeln an Sinn und Bedeutung orientieren. Sie reagieren nicht auf äußere Reizkonstellationen, sondern steuern ihr Handeln durch die in einem aktiven Konstruktionsprozess vorgenommenen Interpretationen, Deutungen, Einordnungen, Verknüpfungen und Bewertungen dieser äußeren Gegebenheiten“ (2007, S. 179). Mutzeck (2005, S. 49 ff.) gliedert die menschlichen Fähigkeiten wie folgt:

- › *Reflexivität*: Der Mensch ist in der Lage, eigenes Verhalten und Erleben zu analysieren. Er kann sein Handeln auf Notwendigkeit und Effektivität überprüfen, Verhaltensvarianten entwickeln, Folgen vorhersehen und kalkulieren.
- › *Emotionalität*: Zum Wesen des Menschen gehört seine Emotionalität. Sie ist die Grundlage der Aktivität.
- › *Verbalisierungs- und Kommunikationskompetenz*: Über die Sprache und nonverbale Kanäle (Mimik, Gestik etc.) kann der Mensch seine Gefühle, Gedanken und Absichten ausdrücken und mit anderen Menschen kommunizieren.
- › *Handlungskompetenz*: Der Mensch handelt ziel- und sinnorientiert. Sein Handeln ist bewusst, zielgerichtet, willentlich, norm- und wertorientiert.
- › *Autonomie*: Der Mensch trifft Entscheidungen selbstständig, aus der eigenen Vernunft heraus und handelt aus eigener Kraft.

Die hier genannten Fähigkeiten sind Potenziale. Das wirkliche Verhalten kann sich ihnen annähern.

Grundverständnis von Erziehung

In ihrem Buch „Die Mutter des Erfolgs: Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte“ schildert Amy Chua (2011), wie sie ihre beiden Töchter mit großer Strenge und direkter Führung zu Höchstleistungen im Klavier- beziehungsweise Geigenspiel bringen wollte. Sie widmete ihren Töchtern viel Zeit, aber ihre Aufmerksamkeit galt weniger der Entfaltung der Persönlichkeit der Kinder als vielmehr den Fortschritten oder der Stagnation im Hinblick auf das große Ziel. Dafür hat Amy Chua ihre eigenen natürlichen, mitfühlenden Regungen vollständig unter Kontrolle genommen, ihr unmittelbares Empfinden einer Zensur unterworfen. Das ist kein guter Dienst am Kind.

Aber auch eine entgegengesetzte Position, die die Selbstentfaltung und das Wohlbefinden des Kindes verabsolutiert, hat Nachteile: Sie vernachlässigt die Lenkung und Orientierung, die Heranwachsende unbedingt benötigen, und gerät leicht zur Erziehungsvergessenheit. Nur ein mittlerer Weg kann richtig sein: Für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit benötigen Kinder sowohl das Vorbild an Empfindsamkeit, Mitgefühl und Verständnis als auch klare Forderungen und Grenzen. Dann können sie lernen, ihre emotionalen Erfahrungen zu spüren und zu regulieren.

Grundverständnis von Förderung

Wie ein hoffnungsvolles Versprechen breitete sich der Begriff „Förderung“ aus. In der Sonder- und Inklusionspädagogik ist er in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten immer stärker in den Vordergrund getreten. Das liegt an seiner positiven Konnotation: „Förderpädagogik“ klingt besser als „Sonderpädagogik“. Wir kennen das Förderzentrum, den Förderplan, die Förderlehrer, das Förderkonzept, die Förderdiagnostik, den Förderunterricht und dergleichen mehr.

Etymologisch heißt „Fördern“ etwas voranbringen. Das Verb „fördern“ ist transitiv. Ein Akkusativobjekt folgt. Es gibt jemanden, der fördert, und etwas, das gefördert wird. Erziehung ist jedoch immer ein Interaktionsprozess. Bildung setzt Autonomie und Eigenständigkeit voraus. Vielleicht ist der Förderbegriff gar nicht so ideal für die Sonderpädagogik? So warnt Otto Speck: „Bei einer Überbetonung des Begriffs der Förderung kann eine Verengung und Einlinearität des pädagogischen Agierens eintreten“ (Speck, 2008, S. 355). Der Begriff der Förderung kommt dem gewohnten linearen Ursache-Wirkungs-Denken entgegen. Die Gefahr besteht in einem Einwirkungsdenken: Ich wirke auf einen anderen ein und erwarte, dass meine Einwirkungen bei ihm ein bestimmtes Denken und Verhalten bewirken. Ich muss die „pädagogischen Einwirkungen“ nur gut genug durchdenken und koordinieren.

Angemessen ist ein ganz anderes Grundverständnis von Förderung, nämlich eines, das von der Selbstorganisation des Menschen ausgeht. Wie alle Menschen tun Kinder das, was ihre emotional-kognitiven Erfahrungen ihnen vorgeben. Das Kind erfährt, wie andere Menschen sich ihm gegenüber verhalten, und es reagiert mit den Beziehungsmustern, die sich in seinem Erleben herausgebildet haben. Von kaum jemandem lernen wir das besser als von „verhaltensgestörten“ Kindern oder autistischen Persönlichkeiten.