



## Individuelle Förderung in der beruflichen Didaktik

### 1. Einstieg – Wie sieht alltägliche „Individuelle Förderung“ in der Berufsschule aus?

Hierzu folgendes Szenario: Eine Lehrkraft betritt das Klassenzimmer und begrüßt alle Schülerinnen und Schüler persönlich. Dabei stellt sie fest wie diese motiviert und disponiert sind. Bei erkennbaren Motivationsproblemen findet sie aufmunternde bzw. anspornende Worte für die betreffenden SchülerInnen. Aus diesen Eindrücken heraus bildet sie – in gemeinsamer Absprache mit den SchülerInnen – situationsangepasste Kleingruppen, in denen individuell der Unterrichtsstoff der letzten Stunde erörtert werden soll. Nach wenigen Minuten trägt je ein Gruppensprecher kurz vor, was verstanden wurde und was nicht, woraufhin sich neue Kleingruppen bilden, die themenspezifisch ihre Defizite selbstgesteuert aufarbeiten. Diejenigen SchülerInnen, die für sich keinen Bedarf entdecken konnten, übernehmen Verantwortung für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des heutigen Unterrichts, und handeln mit der Lehrkraft die für heute geplante Unterrichtssequenz aus. Dabei stellen sie fest, was ihnen mehr bzw. weniger liegt und ordnen sich – als ExpertInnen – den nun folgenden Schwerpunktgruppen zu. Für die anstehende Gruppenarbeit stellt die Lehrkraft Leittexte und Medien in großer Auswahl zur Verfügung, so dass diese entsprechend des individuellen Ausgangswissens und der individuellen Selbstlernfähigkeiten differenziert von den SchülerInnen zusammen gestellt werden können. Diese frisch konzipierte, den aktuellen Bedürfnissen und Interessen entsprechende Gruppenarbeit wird folgend von den SchülerInnen, die zwischenzeitlich ihre Defizite selbstständig aufgearbeitet haben, nach eigener Zuordnung bearbeitet. Die Lehrkraft geht von Gruppe zu Gruppe und klärt kontinuierlich deren Fortschritte bzw. aufgetretene Lernbarrieren. Individuell informiert sie, stellt darüberhinaus Zusatz- oder Vertiefungsfragen, interveniert oder gibt neue Impulse. SchülerInnen, die trotzdem Schwierigkeiten haben, nimmt sie aus den Gruppen heraus und klärt die jeweiligen Probleme sofort, so dass sich diese ohne Rückstände in die Gruppenarbeiten einordnen können. Am Ende dieser Sequenz stellen die Gruppen ihre Ergebnisse vor, wobei im Klassenverband alle dabei aufkommenden Fragen und Probleme so lange geklärt werden, bis alle alles verstanden haben. Anschließend werden Aufgabensätze zur Übung verteilt. Jede/r SchülerIn darf sich daraus die Aufgaben aussuchen, die sie/er für angemessen und lösbar hält. Während der Bearbeitungsphase geht die Lehrkraft herum und klärt alle individuellen Probleme und Rückfragen – immer berücksichtigend, was die SchülerInnen schon wissen und können, was nicht und welcher Minimalimpuls ihnen nun am besten weiter hilft. Danach werden alle bearbeiteten Aufgaben individuell besprochen. Und so weiter...

Inzwischen sehe ich nicht nur bei Einzelnen Erstaunen oder Skepsis oder auch ein Lächeln! Ich hoffe, dass deutlich wurde, dass ich hiermit keine umsetzbare Realität beschrieben, sondern eine

deutlich überzeichnete Situation dargestellt habe. Dabei könnte man – beim Lesen mancher Aufsätze über die Praxis individueller Förderung im Unterricht – durchaus den Eindruck einer idealisierten Darstellung gewinnen. M.E. hat diese Thematik in den letzten Jahren viele dazu eingeladen, den schmalen Grat zwischen didaktisch Interessantem bzw. Attraktivem und didaktisch Sinnvollem und Möglichem – zumindest prosaisch – zu überschreiten. Daher will ich an dieser Stelle zunächst die Spur eines „didaktischen Gassenhauers“ aufnehmen, um herauszuarbeiten, warum individuelle Förderung für eine aktuelle und zukünftige berufliche Bildung hoch relevant ist.

## **2. Historisches und Definitorisches – was ist mit „Individuelle Förderung“ gemeint und woher kommt dieses Konzept?**

Individuelle Förderung ist ein Begriff bzw. ein Konstrukt unter vielen, das sich im Zusammenhang mit schulischen Individualisierungsideen – neben den Begriffen Individualisierung und Differenzierung – etabliert hat. Im pädagogischen Sprachgebrauch hat Individuelle Förderung in den letzten Jahren einen enormen Aufschwung erfahren, der sich jedoch nicht als Neuentdeckung darstellt, sondern vielmehr als Renaissance. Schon ca. 400 vor Christus lehrte Sokrates die Mäeutik, die „Hebammenkunst“ als Vermittlung einer individuellen Erkenntnis durch ein dialogisches Erarbeiten von Zusammenhängen, an Stelle, der von den Sophisten praktizierten kollektiven Belehrungen. Im Zentrum dieser Methode steht die individuelle Schülerfrage als Gegenposition zur Lehrer-Rede. Johann Amos Comenius betonte im 17. Jh. in seiner *Didacta Magna* die „Suche nach der Unterrichtsweise, in welcher die Lehrer weniger lehren müssen, indem die Schüler mehr lernen“. Comenius sah hierzu individualisierte Lernumgebungen vor, in denen Freiheit, Eigenverantwortlichkeit und Vergnügen am Lernen vorherrschen, mit einem Lehrer als Lernbegleiter. An Stelle eines Lernens nach Vorschrift, wollte er ein Lernen mit Tat und Beispiel. Im 18. Jh. forderte Johann Heinrich Pestalozzi eine Elementarbildung als sicheres Fundament, das jeden Menschen individuell befähigen kann, sich selbst zu helfen. Nach seinen Vorstellungen kann Wissensvermittlung nur indirekt erfolgen, indem die ursprünglichen Kräfte der Schüler frei gesetzt werden. Die Philanthropen des 18. Jh. setzten die spezifische Entwicklung und Individualität des Kindes als generellen Ausgangspunkt einer Didaktik, die auf selbständiges Denken ausgerichtet ist. Die in der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jh. verfolgten Ansätze eines selbsttätigen und handlungsorientierten Unterrichts tragen ebenfalls den individualistischen Grundgedanken einer didaktischen „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Nicht zuletzt als Reaktion auf die von Georg Picht und Ralf Dahrendorf konstatierte Bildungskatastrophe wurden in den 1960er-Jahren umfassende Reformen im deutschen Schulwesen diskutiert. U.a. empfahl darauf hin der Deutsche Bildungsrat 1970 in seinem Strukturplan für das Bildungswesen, neben entdeckendem und problemlösendem Lernen das kooperative Arbeiten sowie Individualisierung und didaktische Differenzierung im Unterricht. Ähnliche Öffentlichkeitswirkung wie das beklemmende Szenario von Picht und Dahrendorf, einer demokratieuntauglichen, weil ungebildeten Gesellschaft, hatten die Befunde der ersten länderübergreifenden Schulleistungsstudie 2001. Das vermeintlich als hervorragend eingeschätzte deutsche Bildungssystem schaffte es nur ins Mittelfeld der beteiligten 43 OECD-Staaten, deutlich unterhalb des Gesamtdurchschnitts. Bei der Ursachenforschung wurde (obwohl zwei asiatische Staaten an der Spitze lagen) besonders nach Skandinavien geblickt, insbesondere nach Finnland, aber auch nach Schweden. Als zentraler Unterschied zu Deutschland, wird hier die individuelle Förderung identifiziert. Der in Deutschland immer noch anhaltende „Hype“ des Themas „Individuelle Förderung“ kann letztlich auch als Folge des Pisa-Schocks eingestuft werden.

Eine umfassende Definition für den Begriff „Individuelle Förderung“ gab Hilbert Meyer im Jahr 2008: Demnach heißt Individuelles Fördern, jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu

geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen. Ähnlich global drückte sich auch Andreas Helmke aus: Individuelles Fördern erfolgt aus seiner Sicht, indem man eine Vielfalt von Lernangeboten, Lernmethoden und Lernorten bereit stellt und dadurch den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen Rechnung trägt. Dies subsummierte er dazu noch, indem er individuelle Förderung mit Differenzierung gleichsetzte. Individuelle Förderung wird damit nicht mehr und nicht weniger als ein Gegenkonzept zu dem, was Helmke als 7G-Unterricht bezeichnet, d.h. alle gleichartigen SchülerInnen haben zum gleichen Zeitpunkt bei der gleichen Lehrkraft im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gleich gut zu erreichen. Also ein Unterricht, der sich an einem imaginären Durchschnittsschüler orientiert. Und somit an einem fiktiven Unterricht, wie es ihn wohl überhaupt nur in den Anfangszeiten von Schule gab, als 80 – 100 Schüler von völlig überforderten Lehrern (ausgedienten Unteroffizieren) dompteurartig in Schach gehalten und in restriktiv demagogischer Weise dauerbelehrt wurden.

Individuelle Förderung ist somit (und das nicht erst seit heute) zum einen ein stereotypes Gegenkonzept zu „schlechtem (weil frontalem, direktivem, insrtuierendem ...) Unterricht“, zum anderen ein didaktisches Multikonzept, dem eine Universalrolle in fast allen didaktischen Ansätzen beigemessen wird. In dieser Position, als „Allheilmittel“ für Vieles, was nicht so gut läuft in unseren Schulen, verliert die Individuelle Förderung jedoch an Schärfe und damit letztlich auch an Bedeutung. Für manche Lehrpersonen ist Individuelle Förderung ein schmückendes Attribut für ihre engagiert praktizierte Unterrichtsentwicklung, für andere ist sie ein mahnender Zeigefinger, momentan schlechten Unterricht zu praktizieren. Für die meisten aber wohl – wie so oft bei didaktischen Trends – eine Begriffshülse mit unklarem Inhalt. Sucht man aktuell nach konkreteren und differenzierten Definitionen bzw. nach theoretischen Modellen einer IF, erkennt man hier ein großes Desiderat. Unter dem Stichwort „Individualisierung“ erhält man im Deutschen Bildungsserver über 3.330 Treffer – analysiert man diese näher, erhält man ein Patchwork aus Themen und Zugängen, das sich über das gesamte pädagogische Spektrum zieht. In der pädagogischen Psychologie wird in diesem Zusammenhang vom Ansatz eines adaptiven Unterrichts gesprochen. Um die Breite und Unschärfe dieses didaktischen Rahmenkonzepts mit einer theoretischen Modellierung ein wenig zu fokussieren, bietet es sich an, zunächst die mathematischen Grundlagen der Individuellen Förderung zu erörtern.

### **3. Konstruktivismus und Kognitivismus – welche lerntheoretischen Zusammenhänge deuten auf „Individuelle Förderung“?**

Die Mathetik, d.h. die Auseinandersetzung mit dem Lernen, geht auf Comenius zurück, also bis ins 17. Jahrhundert. Comenius ist allgemein als Didaktiker bekannt, könnte aber auch als Mathetiker bezeichnet werden, da er mit diesem Begriff zwei sehr bedeutsame Perspektiven im Lehr-Lernprozess differenzierte: die des Lehrenden und die des Lernenden. Aus erster Perspektive sprach Comenius von Methodik, aus zweiter von Mathetik. Mathetik ist also die Lehre vom Lernen und wurde begrifflich noch einmal von Hartmut von Hentig aufgegriffen, jedoch in einer Zeit, in der die Lernpsychologie dieses Terrain bereits in Besitz genommen hatte. Seit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts kann in allen didaktischen Ansätze auch eine mathetische Komponente identifiziert werden. In deren Ausprägung sind jedoch große Schwankungen festzustellen. Mit dem Siegeszug des Konstruktivismus in allen Schulbereichen der zurückliegenden 20 Jahre wurde diese Komponente wieder stark akzentuiert.

Die Wurzeln des Konstruktivismus liegen in der Erkenntnistheorie. Der pädagogische Konstruktivismus beschreibt menschliche Entwicklungen als eine Selbstschöpfung im Sinne einer anhaltenden Systemanpassung. Diese sog. *Autopoiesis* erfolgt nicht durch die einfache Aufnahme von

Neuem, sondern durch die Aktualisierung des Bestehenden mit dem Ziel, Neues widerspruchsfrei in dieses einzubetten. Dies findet nicht spontan statt, oder ausgelöst von einem beliebigen äußeren Reiz. Vielmehr muss die Systemanpassung für das Individuum unbedingt relevant erscheinen – in der Sprache der Konstruktivisten heißt das *viabel*. Wird ein Reiz dann als *viabel* eingeschätzt, erfolgt kein unmittelbares Determinieren des Alten durch das Neue, sondern dessen Perturbation – also Anregung zur Anpassung. Das Alte wird nur insofern verändert, als es erforderlich ist, mit dem Neuen umgehen zu können. Jean Piaget unterschied hier Assimilation als Systemergänzung und Akkomodation als Systemerweiterung. Konsequenz einer so verlaufenden Entwicklung ist ein funktionales, hochindividuelles Wahrnehmungs- und Verständnissystem mit großer Handlungsrelevanz für den jeweiligen Bezugskontext. Beispiel wäre hier ein Jugendlicher, der gelernt hat, an seinem Fahrrad Probleme und Mängel wie abgefahrene Bremsbacken oder eine Unwucht in der Felge zu erkennen und pragmatisch zu lösen. Er muss dazu weder genau wissen, wie diese Teile im einzelnen heißen und wie sie genauer funktionieren, es genügen seine diesbezüglich subjektiven Theorien. Der Konstruktivismus erklärt somit Lernen als anhaltende, individuelle Weiterentwicklung und Verfeinerung eines nutzungsbedingten Verständnisses.

Im Gegensatz dazu der Kognitivismus: Seine Wurzeln liegen in der Psychologie – er entstand in konsequenter Weiterführung des Behaviorismus. Der lange Zeit als „Black Box“ ausgesparte Verstand des Menschen musste erschlossen werden, um die einfachen Erklärungsmuster aus Stimulus-und-Response-Ansätzen überschreiten zu können. Die Kognitionspsychologie befasst sich insbesondere mit Wissens-, Verständnis- und Problemlösungsprozessen. Menschliches Lernen erklärt sie als einen Problemlösungsprozess, der nicht kontinuierlich, sondern sprunghaft erfolgt. Wissen entsteht als ein Assoziationssystem, das – beginnend mit einfachen Mustern – zunehmend ausdifferenziert wird. Beispiel wäre hier ein Jugendlicher, der ein Buch über Fahrräder geschenkt bekommt und dieses liest. Zu Beginn lernt er nur die großen Baugruppen kennen und deren zentrale Funktionen. Je mehr er liest, desto detaillierter wird sein Verständnis über das Zusammenwirken aller einzelnen Teile, vom Reifenventil bis zum Kettenöl. Er muss dazu aber weder in der Lage sein, das Fahrrad zu montieren, noch zu reparieren.

In Gegenüberstellung dieser beiden Ansätze wurden und werden immer wieder Widersprüche vermutet. Dies aber in der irrigen Annahme, dass es hier ein „Entweder-Oder“ geben müsse. Dies ist jedoch keineswegs der Fall, denn menschliches Lernen erfolgt immer über mehrere Modi. Im Hinblick auf berufliches Lernen wirken sie als gekoppeltes Funktionspaar in dem das eine jeweils mit dem anderen korrespondieren muss, um das herbei zu führen, was wir als professionelles Handeln anstreben. Dazu gehört einerseits ein systematisches und verständnisbedingtes Wissenssystem, andererseits dessen Übertragung in effektives und effizientes Handeln. Objektives und Konstruiertes bedingen sich aber nicht nur gegenseitig in der Anwendung, sondern insbesondere in der Entstehung. Hier sind beide Wege denkbar: entweder wird objektives Wissen situiert, also in das individuelle Handeln übertragen, oder konstruiertes Wissen wird verifiziert, also in Abgleich mit objektiven Wissenssystemen gebracht. Menschliches Lernen ist also hochgradig individuell, weil es generell in einer Aktualisierung des persönlich bestehenden Wissensbestandes erfolgt. Wissen hat eine systemische Facette, um Ordnung zu schaffen, aber auch eine netzartige Facette die rein assoziativ organisiert ist. Menschliches Wissen ist somit ein biographisch generiertes Unikat, welches in permanenter Parallelität von Verstand und Gefühl ständig aus- und umgebaut wird.

Der lexikalische Funktionsbereich, in dem Wissen abgerufen werden kann und der operative Funktionsbereich, in dem Wissen zur Anwendung gebracht wird, sind nicht nur voneinander abhängig. Beide Bereiche werden von höheren Prozessen reflektiert und gelenkt. Diese Metaebene unseres Verstandes ermöglicht uns einerseits Kreativität und heuristisches Problemlösen, andererseits ein Transzendieren und Theoretisieren. Dies ist jedoch nicht als kognitive Einbahn-

straße zu verstehen. Gegenteilig stehen beide Ebenen in einem ständig bedingenden und generativen Zusammenhang. Merken bzw. Vergessen hängen in hohem Maße von der Anwendung, aber auch Bewertung des Erworbenen ab, diese werden über alle Lernprozesse (Konstruktion und Objektivierung) und später durch die Alltagsbedeutung generiert .

Zusammengefasst: Menschliches Lernen erfolgt in der Verschränkung von individuellen Wissenskonstruktionen und überindividuellen Wissensobjektivierungen. Fehlt das eine, ist das erworbene Wissen träge (also nur bedingt anwendbar), fehlt das andere, ist das erworbene Wissen aktionistisch (also nur bedingt relativierbar). Wissenserwerb erfolgt reflektiert und gesteuert und führt zu einem Metawissen, das uns hilft, mit unserem Verstand umzugehen. Je besser ein Mensch mit seinem Verstand umgehen kann, desto leichter kann er sich Zusammenhänge erschließen und merken sowie Probleme lösen. Die altbekannte Grundannahme, dass menschliches Lernen hochgradig individuell ist, kann damit in vielerlei Hinsicht bestätigt werden. Dies gilt auch für einen Grundanspruch an eine individuelle Förderung . Die Definition von Helmke muss dann jedoch ein wenig präzisiert werden: seinem Verständnis nach erfolgt individuelles Fördern, indem man eine Vielfalt von Lernangeboten, Lernmethoden und Lernorten bereit stellt und dadurch den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen Rechnung trägt. Hinzu kommen muss aber eine alternierende Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dieser Vielfalt mit einer Fokussierung auf die intendierten Handlungsziele. Meine Definition wäre also: individuelle Förderung im beruflichen Lernen erfolgt durch die Gestaltung und Bereitstellung einer komplexen Lernumgebung, die von allen involvierten SchülerInnen in einem Alternieren von Wissens- und Verständnisprozessen mit beruflichem Handeln zielbezogen erschlossen werden kann.

Soweit die Theorie. Sie lässt sich relativ einfach aus dem Abgleich des aktuellen Forschungsstands mit unseren curricularen und institutionellen Gegebenheiten am Schreibtisch erarbeiten. Ob bzw. wie dies dann in die Praxis übertragen werden kann, steht auf einem anderen Blatt.

#### **4. Was bedeutet „Individuelle Förderung“ in der Praxis?**

Das Grundproblem – hat einmal ein Kollege gesagt – liegt darin, dass wir mehr als nur eine/n SchülerIn unterrichten müssen. Was sich zunächst wie ein Scherz anhört, hat aber durchaus einen ernsten Hintergrund. Der Kollege nahm in seiner Klasse ein großes Leistungsgefälle wahr und sah sich in seinen Bemühungen, sowohl den Leistungsstärkeren, als auch den Schwächeren gerecht zu werden, schlichtweg überfordert. Das persönlich wahrgenommene Leistungsgefälle in einer Klasse ist jedoch nur ein vager Gesamtparameter für die Vielfalt, die in einer Berufsschulklasse vorliegen kann. Ich spreche hier bewusst nicht von Heterogenität, da dieser Begriff inzwischen einen negativen Beigeschmack hat. Vielfalt bei Lernenden sollte – gegenteilig – als etwas grundsätzlich Positives betrachtet werden. In den vorausgehend umrissenen lerntheoretischen Grundlagen wurde geklärt, wie sie entsteht. Mit der Vielfalt gehen Lebendigkeit, Facettenreichtum und Multiperspektivität einher.

Nichtsdestotrotz muss ein Unterricht der Vielfalt seiner Adressaten auch gerecht werden. Jede/r SchülerIn besitzt zu jedem Thema oder Teilaspekt einen individuellen Wissensstand. Mit diesem Wissensstand korrespondieren die jeweilige Anschlussfähigkeit oder auch Redundanz sowie die jeweilige Stimmigkeit oder Unstimmigkeit des Neuen. Je besser nun die Passung des Unterrichts gegenüber diesen Faktoren, desto einfacher und motivierter wird gelernt, je schlechter der Fit, desto schwieriger und anstrengender wird es. Zudem verfügen die SchülerInnen auch noch über sehr unterschiedliche Möglichkeiten, mit solchen Passungsproblemen um zu gehen: Je besser die Lernstrategien, desto eher kann hier kompensiert werden, je schlechter, desto schneller werden hier einzelne SchülerInnen abgehängt. Weitere Individualitäten liegen im Hinblick auf den Informationszugang und die Informationsverarbeitung vor. Empirische Studien haben die Alltagsbeobachtung bestätigt: schwächere SchülerInnen wollen lieber instruiert werden, während stär-

kere SchülerInnen selbstständigen Erwerb von Informationen vorziehen. Ein Grund dafür ist die zumeist mit der Leistungsfähigkeit korrelierende individuelle Lesekompetenz. Ebenso individuell sind die Rechenkompetenzen: selbst wenn ein neuer Zusammenhang verstanden wurde, ist die erfolgreiche Anwendung häufig davon abhängig, ob bzw. wie gut über mathematische Kompetenzen verfügt wird. D.h., wenn Aufgaben nicht gelöst werden können, kann das sowohl am fehlenden Grundverständnis der Aufgabe liegen als auch an defizitären mathematischen Fähigkeiten. Auch in diesem Fall spielen Lernstrategien wiederum eine bedeutende Rolle. Hier sind es aber weniger die für den Verständnisaufbau erforderlichen Elaborationsstrategien, sondern vielmehr die metakognitiven Strategien. Mit diesem Wissen über das eigene Wissen können persönliche Denkfehler gefunden oder auch angenommene Zusammenhänge relativiert werden.

Aber auch solche Primärfaktoren der individuellen Leistungsfähigkeit tragen nur zu einem Teil zum äußeren Leistungsbild bei, das eine Lehrperson wahrnehmen kann. Hinzu kommen noch Sekundärfaktoren, die jedoch von den Primärfaktoren nicht unabhängig sind. An erster Stelle steht hier die Motivation. Manche SchülerInnen zeigen sich motivierter, manche eher unmotiviert. Bei einigen ist eine konstante Motivation erkennbar, bei anderen schwankt sie erheblich. Dies liegt u.a. daran, dass es sich hier ebenfalls um eine Summenwahrnehmung handelt, zu der eine Reihe verschiedener Motivationskomponenten beitragen. Hierzu gehören die relativ konstante Ausbildungs- und Berufsmotivation sowie die generelle Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft von SchülerInnen. Schwankender stellt sich die Lernmotivation dar, denn sie ist bei den meisten SchülerInnen instrumentell, d.h. abhängig vom wahrgenommenen Nutzen des zu lernenden Inhalts bzw. damit einher gehenden Vor- oder Nachteilen. Desgleichen schwankend ist die Handlungsmotivation im Unterricht. Sie hängt unmittelbar vom methodischen Arrangement ab, also dessen Handlungsattraktivität.

Als besonders problematisch stellt sich hier ein überaus wirksamer Zusammenhang dar: Leistungsmotivation ist ein entscheidender Individualfaktor für jedwedes Lernen. Sie ist das Maß für das Streben eines Menschen, über seine aktuellen Fähigkeiten hinaus zu wachsen, unabhängig vom unmittelbaren Nutzen oder Außenvergleich. Als Konstante bestimmt sie in erster Linie die Intensität des individuellen Lernens, also wie weit ein Mensch beim Lernen bereit ist an seine Grenzen zu gehen. Diese zentrale Motivationskomponente steht in einem unmittelbaren Bedingungsverhältnis zu der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit. Je größer die eine, desto größer die andere und – leider auch umgekehrt. Daher nehmen wir SchülerInnen mit hoher Leistungsmotivation beinahe als Selbstläufer im Unterricht wahr – sie bestätigen ständig durch Lernerfolge ihre hohe Motivation. Umgekehrt stellen wir fest, dass SchülerInnen mit jedem Misserfolg den sie wahrnehmen, immer weniger Leistungsmotivation zeigen. Erkennbar wird dies z.B. durch deren Tendenz, entweder für sie zu einfache oder zu schwierige Aufgaben zu wählen. Die zu einfachen Aufgaben werden dann mit Erfolgsgarantie gelöst, das Versagen bei den zu schwierigen Aufgaben hingegen kann man der zu hohen Anforderung zuweisen. Solche Misserfolgsvermeider erscheinen uns dann wiederum sehr unmotiviert, obwohl bei ihnen einige Motivationskomponenten hoch ausgeprägt sein können.

Ein weiterer bedeutsamer Sekundärfaktor ist die individuelle Sozialkompetenz. Lernen in einem Klassenverband, in Kleingruppen oder Tandems erfordert in jedem Falle soziale Interaktion. Damit hängt der individuelle Lernerfolg auch – je nach Szenario – von den sozialen Interaktionsfähigkeiten der SchülerInnen ab. Am geringsten ist dieser Einfluss im lehrerzentrierten Unterricht, denn hier ist die Interaktion tradiert und normiert, sie verläuft über Fragen und Antworten. Ganz anders in kollektiven Lernformen. Hier müssen SchülerInnen mit anderen gemeinsam etwas leisten, dies umfasst Gespräche zur Auftragsklärung, Informationsverarbeitung, zum Verständnisaufbau und -abgleich und auch Arbeitsverteilungsgespräche. Es bedingt das Mitteilen eigener Vorstellungen und ein Verständnis für die Vorstellungen der anderen. Es bedarf dabei auch gegenseitiger Unterstützung, die sowohl geleistet, als auch angenommen werden muss.

Zudem werden hierbei auch soziale Rollen ausgehandelt. Daher gewinnen auch Kompetenzen zur Positionierung und Konfliktlösung an Bedeutung. Ähnlich wie im Zusammenhang von Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeit gibt es auch hier eine bemerkenswerte Wechselwirkung: SchülerInnen mit gut ausgeprägten sozialen Kompetenzen werden in sozialen Arbeitsformen aktiv, erfahren somit entsprechende Reflexionsprozesse und entwickeln sich weiter. Bei SchülerInnen mit schwach ausgeprägten sozialen Interaktionsfähigkeiten kann es umgekehrt verlaufen: sie ziehen sich zurück, verhalten sich defensiv und minimalistisch und werden von den anderen darin noch bestärkt. Solche SchülerInnen erscheinen für uns – je nach Bewertung – dann entweder als Drückeberger oder als Trittbrettfahrer. Ausgehend vom hierzu vorliegenden, allerdings sehr dünnen empirischen Stand, kann festgestellt werden, dass sich die LehrerInnen über kaum etwas mehr täuschen, als über die sozial-kommunikativen Aspekte ihrer SchülerInnen. Dies liegt zum einen an deren eingeschränkten diagnostischen Zugängen: zwischen der wahrnehmbaren Oberfläche von Gruppenarbeiten und dem tatsächlichen Geschehen ist oft eine große Diskrepanz. Zum anderen aber liegt es an den rudimentären diagnostischen Kompetenzen: nur wenigen LehrerInnen wurden im Studium oder Referendariat Ansätze und Instrumente zur Beurteilung sozialer Kompetenzen vermittelt. Dies ist aber den meisten bewusst, mit der Folge, dass sozial-kommunikative Aspekte entweder nur minimalistisch angegangen, oder einfach ausgespart und dem erzieherischen Gesamtgeschehen zugeordnet werden.

Bilanziert man nun diese primären und sekundären Individualisierungsaspekte, wird deutlich, mit welcher umfassender Vielfalt Lehrerinnen und Lehrer in beruflichen Schulen tagtäglich konfrontiert sind. BerufsschülerInnen unterscheiden sich in kognitiver Hinsicht durch ihren individuellen Wissensstand, ihrer Informationsverarbeitungsfähigkeit, ihren Lernstrategien und ihrer Metakognition sowie ihren Lese- und Rechenfähigkeiten. Aus motivationaler Perspektive unterscheiden sie sich bezüglich ihrer Ausbildungs- und Berufsmotivation, ihrer Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeitserwartung sowie ihrer Lern- und ihrer Handlungsmotivation. Aus sozial-interaktiver Perspektive liegen deutliche Unterschiede in den Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten vor, sowohl auf sachlicher, als auch auf persönlicher Ebene.

Interessant, aber auch irritierend ist dabei die Feststellung, dass sich schwächere SchülerInnen in lehrerzentrierten – also undifferenzierten – Unterrichtsformen am wohlsten fühlen und von diesen auch häufig am meisten profitieren. Dies wurde wiederholt empirisch belegt, z.B. im engeren Rahmen von Reinhold Nickolaus, der vor einigen Jahren schon vergleichende Studien über handlungsorientierten Unterricht durchführte, oder im weiteren Rahmen von Schwerdt und Wuppermann 2009, die die Kovarianz der TIMSS-Daten von 2003 bezüglich didaktisch-methodischer Merkmale überprüft hatten. In beiden Fällen war es weniger der individualisierte Unterricht, der den Schwächeren half, sondern der traditionelle instruktionsorientierte Unterricht. Konfrontiert man Lehrerinnen und Lehrer mit diesen Befunden, sind sie auch selten erstaunt.

Lehrerzentrierter Unterricht stellt sich – bezogen auf den Wissensaspekt – als starre, aber auch exakte Schablone dar. Einerseits nimmt er keine Rücksicht auf individuelle Aspekte, andererseits ist er klar strukturiert und offen erkennbar, so dass sich die SchülerInnen daran anpassen können. Bezogen auf den Motivationsaspekt adressiert lehrerzentrierter Unterricht meistens mittlere bis hohe Lern- und Leistungsmotivationsansprüche. Dies ist für die stark motivierten SchülerInnen in Ordnung, für weniger motivierte SchülerInnen führt es zu einem moderaten bis hohen Druck, dem sie entweder Stand halten, oder unterliegen. Der soziale Aspekt fällt heraus, da das Lernen jedem einzelnen selbst überlassen bleibt. Damit stellt sich der Anspruch einer individuellen Förderung – nach lerntheoretischen Überlegungen – in einem anderen Licht dar: Individualisierung in Form kollektiver Lernformen führt nicht per se für alle zu einem besseren Unterricht, sondern birgt – gegenteilig – sogar die Gefahr einer Verschlechterung.

Daher ist bei einem Wechsel von lehreraktiven zu schüleraktiven Unterrichtsformen die individuelle Förderung keine Option, sondern vielmehr eine unmittelbare Notwendigkeit und Pflicht.

Ansonsten läuft man Gefahr, dass hier – wie die Befunde von Schwerdt und Wuppermann andeuten – insbesondere die leistungsschwächeren SchülerInnen verloren gehen. Der Weg, von einem nicht individualisierten Unterricht zu einem Unterricht, der allen drei Facetten einer fachlichen, motivationalen und sozial-kommunikativen Differenzierung gerecht wird, ist somit schwierig und auch riskant. Angesichts der vorausgehenden Überlegungen wäre er durchaus vorsichtig zu beschreiten. Zum einen um kontraproduktive Effekte zu vermeiden, zum anderen aber auch, damit sich Lernende aber auch Lehrende darin einfinden können und nicht überfordern oder überfordert werden. Ich möchte für Sie einen möglichen Ansatz aus einem diesbezüglichen Forschungs-Projekt kurz skizzieren:

Ausgangspunkt ist hier ein Unterricht über manuelles Zerspanen für Industriemechaniker/-innen (u.a. Sägen und Feilen). Die Schülerschaft ist in vielerlei Hinsicht heterogen zu betrachten, was von der Lehrperson allerdings weitgehend undifferenziert wahrgenommen wird. Sie unterscheidet grob in Gute, Mittelmäßige und Schlechte, in Motivierte und weniger Motivierte sowie Extrovertierte und Introvertierte. Um in der vorliegenden Thematik zunächst bzgl. des Vorwissens zu individualisieren, werden den SchülerInnen eng gefasste Erschließungsaufgaben zur Verfügung gestellt und dazu entsprechende Informationsmaterialien. Die Aufgaben sind mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden in einem breiten Anspruchs-Spektrum gestaffelt. Die SchülerInnen können diese entweder seriell abarbeiten, oder auch „hin- und herspringen“. Die Lehrperson kontrolliert die individuellen Fortschritte und greift evtl. lenkend ein. Bei Problemen kann sie gerufen werden und hilft dann mit Hinweisen oder Erklärungen. Die Ergebnisklä rung erfolgt über eine Gesamtbesprechung im Klassenverband. Nach der Unterrichtsdurchführung wird im Durchschnitt ein zufriedenstellendes Ergebnis in den Aufgabenlösungen festgestellt.

Von Einzelnen ist jedoch nicht der erwartete Stand erreicht worden. Was das beobachtete Lernverhalten betrifft, ist auch noch „Luft nach oben“. Um die Lern- und Leistungsmotivation zu fördern, wird daher beim nächsten Durchgang als Abschlusstest eine Anwendungsaufgabe angekündigt und durchgeführt. Dabei gilt es, Ersatz für ein kaputtes Werkzeug über das Internet zu bestellen. Alleine durch die Ankündigung dieses Tests wird das Arbeitsverhalten der SchülerInnen erkennbar verbessert. Abgesehen von einem Einzelfall erreichen alle SchülerInnen den erwarteten Stand. Damit ist eine moderate Individualisierung bezogen auf Vorwissen und Motivation umgesetzt. Diese Individualisierung erfolgt dabei ohne dezidierte Auseinandersetzung mit der tatsächlichen Schülerindividualität. Mit den breit gestreuten Unterlagen werden unterschiedliche Wissensstände angesprochen, mit dem angekündigten Test diejenigen motiviert, deren Lernmotivation nur schwach ausgeprägt ist.

Der eben geschilderte Verlauf gelingt relativ sicher, jedoch aufgrund mehrerer Vereinfachungen:

1. Hier wird keine komplexe und umfassendere Aufgabe gestellt, sondern mehrere kleine, überschaubare. Dadurch sind Lernwege und erwartete Ergebnisse relativ klar
2. Eine lernbezogene Schülerinteraktion wird vermieden. Dies schließt Ablenkungen, Interaktionsprobleme, Abstimmungs- und Verteilungsprozesse einfach aus.
3. Die SchülerInnen sind ausschließlich mit ihrer Einzelleistung konfrontiert. Dies führt zu einer motivationalen Fokussierung auf sich und die Aufgabe.
4. Die Motivationsunterstützung erfolgt über eine external orientierte Maßnahme, bezieht sich also auf die absehbar große Gruppe der Pflichtlerner.

Gegenüber dem, was aktuell von modernem beruflichen Unterricht erwartet wird, kann dies jedoch nicht genügen. Der Erwerb von Fachkompetenz setzt komplexe Aufgabenstellungen voraus. Hinzu kommt der Anspruch, Sozialkompetenzen zu vermitteln, was entsprechende Gruppen szenarien unumgänglich macht. Außerdem wird gefordert, dass die SchülerInnen weniger external, sondern verstärkt internal lernen, sich also mit den Dingen aus Einsicht in deren Sinn und Bedeutung auseinandersetzen. Im Hinblick auf die vorausgehenden Grundüberlegungen

werden damit nicht nur erhebliche konzeptionelle Änderungen erforderlich. Durch diese anspruchsvollen Prämissen wird auch die individuelle Förderung deutlich erschwert. An Stelle überschaubarer unmittelbarer Differenzierungsmaßnahmen in kleinen Teilsegmenten, werden umfassendere mittelbare Ansätze erforderlich, mit denen Aufwand und Risiko unverhältnismäßig steigen. Um die Komplexität der Aufgaben zu erhöhen, müssen die vielfältigen unabhängigen Einzelaufgaben gegen wenige große und zusammenhängende Problemstellungen ausgetauscht werden. Zu deren Lösung sind zusätzlich Leittexte und umfassendere Informationsmaterialien bereit zu stellen.

Die Individualisierung erfolgt nun zum einen über den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, zum anderen über die Leitmaterialien. SchülerInnen mit besseren Grundkompetenzen genügen dabei meist relativ offene Leithinweise und Produktbeschreibungen. SchülerInnen mit geringeren Grundkompetenzen benötigen konkretere verfasste Zusatzmaterialien. Die nun geforderte Partner- bzw. Gruppenarbeit muss über die Leitmaterialien explizit und für die SchülerInnen verständlich erläutert werden. Je nach Individualisierungskonzept werden jetzt entweder leistungshomogene oder leistungsheterogene Gruppen eingeteilt. Im ersten Falle kann so eine gezieltere Gruppenförderung erreicht werden – diese muss aber dann durch die Lehrperson geleistet werden. Im zweiten Falle, kann man einen gruppeninternen Unterstützungseffekt erreichen – dies hängt jedoch erheblich von den einzelnen SchülerInnen und deren Kooperationsbereitschaft. Eine Ergebnisaufarbeitung kann dann wiederum im Klassenverband folgen. Wichtig ist dabei generell, dass das individuell erworbene Wissen fachsystematisch eingeordnet wird. Damit erfolgt eine Wissensexplikation und –bestätigung. Ohne diese ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass das Erlernete behalten wird und im einschlägigen Handlungskontext verfügbar ist.

Gegenüber dem ersten Ansatz muss eine solche Rückmeldung absehbar deutlich komplexer und auch individueller sein. Angemessen sind hier sog. Fachgespräche als kombinierte Reflexions- und Prüfungsansätze in den einzelnen Gruppen. Sie finden entlang eines vorbereiteten Leitfadens statt und thematisieren Sach-, Prozess und Verständniswissen. Damit können zum einen die Dokumentationen der SchülerInnen korrigiert und ergänzt werden. Zum anderen erlaubt dieser Zugang eine differenzierte Bewertung mittels einer fachspezifischen Kompetenzmatrix. In solchen Kompetenzmatrizen werden die relevanten Teilfacetten der Fachkompetenz grundlegend beschrieben und mittels sog. Verhaltensanker konkretisiert. Wenn im vorliegenden Beispiel die Facette „sachgerechte Typenbezeichnung von Werkzeugen“ zur Bewertung ansteht, können die Verhaltensanker z.B. in die folgenden 4 Stufen unterteilt werden: Stufe 1: Auch einfache Werkzeuge können nicht eingeordnet werden. Stufe 2: Einzelne Werkzeuge können nach Grundformen richtig eingeordnet werden. Stufe 3: Alle behandelten Werkzeuge können nach Grundformen richtig eingeordnet werden. Stufe 4: Alle behandelten Werkzeuge können differenziert richtig eingeordnet werden. So wird für die Lernenden ihr Leistungsstand differenziert erkennbar. An Stelle einer summarischen Note stehen Stufenwerte zu den bedeutsamen Teilaspekten einer Kompetenz.

Gegenüber dem relativ einfachen – vorausgehend vorgestellten – Ansatz, hat sich hier Einiges kompliziert. Dies betrifft sowohl die methodische Grundkonzeption, als auch die darin eingebettete Individualisierung. Aktuelle Studien belegen, dass solche Ansätze dann gelingen können, wenn sie ...

1. von eingespielten Lehrerteams sehr gut vorbereitet sind,
2. Teil eines konsequenten Gesamtkonzepts sind, in das die SuS eingewöhnt wurden,
3. stringent moderiert und unterstützt werden und
4. mit adäquaten Übungsphasen angereichert sind, in welchen das erworbene Wissen berufsrelevant umgesetzt und vertieft werden kann.

Gelingen heißt in diesem Falle, dass a) die hohen methodischen Ansprüche eines handlungsorientierten Unterrichts erfüllt werden und b) dabei alle SchülerInnen auf individuellen Lernwegen mit individuellen Lerngeschwindigkeiten zu den minimal gesetzten Zielen kommen, und c) sich leistungsstarke SchülerInnen in der verfügbaren Zeit mit der Thematik weiter führend auseinandersetzen konnten. Treffen diese Punkte zu, sind Steigerungen in allen primären und sekundären Effektbereichen des Unterrichts zu erzielen. Also hinsichtlich des Lern- und Transfererfolgs, in der Lern- und Leistungsmotivation und in den Lernkompetenzen.

Blinder Fleck bleibt jedoch immer noch der Aspekt der Sozialkompetenzen. Diesbezügliche Studien stehen noch aus, da sich hier bislang kaum methodische Ansätze etabliert haben. Wenn in diesem Segment individuell gefördert werden soll, ist zu erwarten, dass für viele Lehrpersonen die Grenzen ihrer Lehrkompetenzen erreicht werden, da sie für die anspruchsvolle Aufgabe schlichtweg nicht ausgebildet wurden, geschweige denn zur Zeit ausreichend ausgebildet werden. Sicher hat jeder, der ein Berufsschullehreramt studiert hat, das Eine oder Andere über soziale Kompetenzen theoretisch gelernt. Die Praxis für deren individuelle Förderung wird jedoch bislang nur selten adressiert, weder an den Universitäten, noch in den Studienseminaren. Dabei ist der Grundansatz einer individuellen Förderung sozial-kommunikativer Kompetenzen dem fachlichen relativ ähnlich. In beiden Fällen gilt es, die Lern-, Feedback- und Unterstützungsangebote differenziert wirksam zu machen.

Der große Unterschied liegt hier jedoch in der konzeptionellen Konkretisierung, denn im Gegensatz zu den Fachkompetenzen werden Sozialkompetenzen bislang in den einzelnen Planungseinheiten kaum expliziert. Dies erstaunt nicht, da in den Lernfeldbeschreibungen der KMK-Rahmenlehrpläne diesbezüglich kaum Ziele definiert sind. Ausgehend vom übergreifenden Teil der Rahmenlehrpläne müssen daher über größere Planungszeiträume spezifische Sozialkompetenzen akzentuiert und diesbezüglich auch Lernziele bestimmt werden. Es könnte z.B. formuliert werden, dass über ein Halbjahr die Kooperationsfähigkeit der SchülerInnen gefördert werden soll. Davon ausgehend kann dann die methodische Umsetzung erfolgen, was wiederum eine Kompetenz-konkretisierung bedingt. Auch hier wäre ein spezifisches Kompetenzraster hilfreich: damit könnte beispielweise konkretisiert werden, dass alle SchülerInnen mindestens die Stufe 2 erreicht haben sollten, oder, dass die SchülerInnen sich um mindestens eine Stufe weiter entwickelt haben sollten.

Als Beispiel nenne ich hier die 5 Abstufungen unseres Soft Skill-Rasters in der hessischen Pilotstudie „Gestufte Berufsfachschule“ (s. Anhang). Stufe 1 bedeutet dabei, dass die Kompetenz nicht vorhanden ist, Stufe 2, dass sie geringfügig vorhanden ist, Stufe 3, dass sie mit erhöhter Selbstreflexion vorhanden ist, Stufe 4, dass sie reflektiert und weiterentwickelt ausgeprägt ist und in Stufe 5 schließlich altersgemäß optimal erscheint. Bezogen auf den Aspekt „Zusammenarbeit mit MitschülerInnen“ stellt sich dies folgendermaßen dar: Stufe 1 „nicht vorhanden“: die Schülerin/der Schüler entzieht sich jeder Zusammenarbeit mit MitschülerInnen“. Stufe 2 „geringfügig vorhanden“: die Schülerin/der Schüler arbeitet träge, ohne Eigeninitiative mit MitschülerInnen zusammen“. Stufe 3 „mit erhöhter Selbstreflexion“: die Schülerin/der Schüler arbeitet teils träge, teils mit geringer Eigeninitiative mit Mitschülern zusammen. Stufe 4 „Reflektiert und Weiterentwickelt“: die Schülerin/der Schüler arbeitet mit erkennbarer Eigeninitiative mit MitschülerInnen zusammen. Stufe 5 „altersgemäß optimal“: die Schülerin/der Schüler arbeitet mit großer Eigeninitiative mit Mitschülern zusammen.

Leider fehlen aktuell derartige Raster in der Berufsschulpraxis. Wollen Lehrpersonen solche in ihre Arbeit implementieren, müssen diese aktuell selbst entwickeln werden, was nicht nur Aufwand, sondern auch große Unsicherheiten mit sich bringt. Planerisch ist mit einem solchen Raster dann zwar ein bedeutender Schritt getan, bezogen auf die individuelle Förderung müssen jedoch weitere folgen. Der formulierte Anspruch muss nun an die SchülerInnen kommuniziert und

konzeptionell entsprechend umgesetzt werden. Mit diesem Kommunizieren eines Soft Skill-Anspruchs an die SchülerInnen, erfolgt dann aber schon die erste Intervention in deren Sozialkompetenzen. Alleine die konkrete Schüler-Wahrnehmung dessen, was hier erwartet wird und die darauf hin eintretende individuelle Auseinandersetzung damit ist nachweislich wirksam. Für den Unterricht muss eine Form von Gruppenarbeit gefunden werden, die auf alle Fälle auch eine Zusammenarbeit erforderlich macht. Auch das ist nicht trivial, denn Studien zeigen, dass vermeintliche Gruppenaufgaben sehr häufig durch eine partizipierte Einzelarbeit gelöst werden können. Wir kennen das: einer macht, ein zweiter kommentiert, ein dritter sieht zu und ein vierter macht etwas anderes. Entweder muss die Gruppenarbeit eine koagierende Zusammenarbeit erfordern, also ein produktives Nebeneinander oder eine korrespondierende Zusammenarbeit, also ein ineinander verschränktes Miteinander. Damit dies dann aber auch in eine produktive Teamarbeit führt und nicht nur als Überforderung wahrgenommen wird, müssen hier evtl. zusätzliche angemessene Impulse gegeben werden. Z.B. mit der Erfordernis einer Teamleitung, von Arbeitsteilung oder mit der Beschreibung von Teil- und Zwischenergebnissen.

Wenn nun also Zusammenarbeit stattfindet, ist – bezogen auf den hier adressierten Aspekt – noch ein Monitoring erforderlich. Monitoring heißt konkrete Feststellung eines spezifischen Standes in regelmäßigen Abständen. Im vorliegenden Fall also des individuellen Stands der Sozialkompetenzen. Für die SuS sind solche regelmäßig Rückmeldung sehr wichtig, da sie sich nur so orientieren und entwickeln können. Z.B. könnten sich nach einer Gruppenarbeit die Mitglieder einer Gruppe gegenseitig mit dem Raster bewerten. Zusätzlich könnte die Lehrperson über einen 2-3-monatigen Zeitraum Beobachtungen zu jeder/m SchülerIn sammeln und dann als Zwischenstand an diese kommunizieren. Dies sind jedoch wiederum nur faktische Rückmeldungen. Ohne angemessene Aufarbeitung bleibt ein solches Monitoring sicher hinter seinen Möglichkeiten. Nur die wenigsten SchülerInnen können mit solchen Rückmeldungen unmittelbar etwas anfangen, manche tun sich damit schwer, bei manchen lösen sie sogar Frustration, Ängste oder Widerwillen aus. D.h. es müssen auch methodische Elemente eingebracht werden, in welchen die Ergebnisse des Monitorings individuell aufgearbeitet werden können. Dies müssen zum einen metakommunikative Gespräche im Klassenverband bzw. in Schülergruppen sein. Zum anderen werden absehbar aber auch Individualgespräche mit einzelnen SchülerInnen, die hier Schwierigkeiten haben hinzu kommen müssen. Gerade solche Gespräche verlaufen erfahrungsgemäß auch nicht als Einbahnstraßen. Es klären sich hier für die Lehrperson viele Dinge auf, die sie bislang nicht wahrgenommen hat. Die undurchsichtige sozial-kommunikative Oberfläche einer Schulklasse wird transparenter und viele Ansatzpunkte für konzeptionelle aber auch interaktive Korrekturen werden deutlicher. Individuell fördern erfolgt dabei nicht nur durch eine individuelle Unterstützung im Verständnis der intendierten Kompetenzen und deren Verbesserung, sondern führt häufig auch zu einer verbesserten Einbettung einzelner SchülerInnen in den sozialen Kontext der Klasse.

Zusammengefasst bedingt eine individuelle Förderung bezogen auf sozial-kommunikative Kompetenzen also eine Reihe von aufeinander abgestimmten Einzelfaktoren:

1. Einen konkreter Erwartungshorizont z.B. in Form einer Kompetenzmatrix
2. Eine explizite Lehr-Planung für die intendierten Kompetenzen über einen angemessenen Zeitraum
3. Die adäquate Vermittlung dieses Erwartungshorizonts an die SchülerInnen
4. Die längerfristige Umsetzung der sozialkompetenzbezogenen Aspekte im Fachkonzept des Unterrichts
5. Ein spezifisches Monitoring, das den SchülerInnen regelmäßig ihren Stand und damit ihre Entwicklungen erkennbar macht
6. Kollektive und individuelle Segmente der beiderseitigen Aufarbeitung des Monitorings.

Spätestens nach dieser Zusammenfassung wird deutlich, wie eng der Anspruch einer individuellen Förderung mit den Ansprüchen an einen modernen beruflichen Unterricht zusammen hängt. Ebenfalls klar wird aber auch, dass mit dem Anspruch an den Unterricht der Anspruch an die individuelle Förderung ebenfalls steigt. Dies hängt mit vielen Faktoren zusammen, insbesondere mit dem Aspekt der Schüleraktivierung. Je selbstregulierter (selbstregulierender?) eine Lernumgebung angelegt ist, desto höher muss die Lernautonomie der SchülerInnen sein. Für die leistungsschwächeren SchülerInnen bedeutet dies allerdings eine zusätzliche Verstärkung ihrer Diskrepanz zu den Leistungsstarken, denn diese wissen und verstehen nicht nur mehr, sondern können generell auch besser und eigenständiger lernen.

Individuelle Förderung hat hier also keineswegs die Rolle eines optionalen Zusatzprogramms, vielmehr ist sie darauf ausgerichtet, eine grundlegende Lernunterstützung zu leisten, also Zugangsprobleme der schwächeren SchülerInnen zu kompensieren. Um Selbständigkeit zu vermitteln, muss man von Unselbständigkeit ausgehen, sie zulassen, aber eben in einem Rahmen, in dem sie dann auch nach und nach überwunden werden kann. Maria Montessori formulierte dies in ihrem Ansatz „helf mir, es selbst zu schaffen“. Die Selbstlernschwäche von SchülerInnen ist nämlich meist die Folge einer jahrelangen didaktischen angelegten Entmündigung im Lernprozess. Entweder wurden Inhalte unmittelbar instruiert, oder die SchülerInnen bekamen rezeptartig mitgeteilt, was sie tun sollten. Diese Gewohnheiten nach einer 10-jährigen oder noch längeren Schulerfahrung dann in der Berufsschule aufzubrechen und revidieren zu wollen, ist schwierig, aber nicht unmöglich. Aus meiner Sicht ist es ein zentrales Kernstück der alltäglichen individuellen Förderung, wenn wir gemeinsam mit Lernenden klären, wo sie Schwierigkeiten haben und mit ihnen Wege finden, diese zu überwinden. Das gilt übrigens nicht nur für Ihre Arbeit an der Berufsschule, sondern auch für mich als Hochschullehrer an der Universität. Lernunselbstständigkeit wird auch in den höheren Schulen nach wie vor erzeugt, insbesondere durch sehr hohe inhaltliche Anforderungen, die ein Rekapitulationslernen fördern.

## **5. Zusammenfassung und Ausblick**

Mein Einstieg in diesen Vortrag sollte verdeutlichen, dass beim Konzept der Individuellen Förderung eine deutliche Diskrepanz zwischen Aktualität, Potenzialität und Realität liegt. Mit anderen Worten: jeder spricht darüber, alle haben große Erwartungen. In der Praxis werden jedoch bisher nur relativ kleine Brötchen gebacken. Ich habe auch einen begriffshistorischen Rückblick unternommen, in dem ich dem Phänomen „Individuelle Förderung“ nachgegangen bin. Dabei wurde deutlich, dass dieser Anspruch schon seit Langem in der Bildung von Menschen erhoben wird. Ebenso wurde verständlich, dass dieses Konzept auch aktuell noch nicht einvernehmlich definiert ist. Einigkeit herrscht vor allem in dem damit akzentuierten Anspruch, einer besseren, weil dem Menschen gerechteren, Didaktik. In einem weiteren Schritt habe ich versucht, einige lerntheoretische Hintergründe des Ansatzes zu erschließen. Dabei standen der psychologische Kognitivismus und der pädagogische Konstruktivismus im Zentrum. Trotz der unterschiedlichen Zugänge dieser beiden Ansätze, kommen sie zu relativ ähnlichen Aussagen für den Aspekt der individuellen Förderung: Lernen kann nicht erzwungen, sondern MUSS letztlich in jedem Falle individuell initiiert und gefördert werden. Lernen erfolgt in einer Verschränkung von individuellen Wissenskonstruktionen und überindividuellen Wissensobjektivierungen.

In der Praxis kann dieser Prämisse in sehr unterschiedlicher Weise Rechnung getragen werden. Je nachdem welches Verständnis von Unterricht jeweils vorliegt, bedingt dies ein geringeres oder aber höheres Maß an Auseinandersetzung und Aufwand. Für einen modernen beruflichen Unterricht, in dem die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz intendiert wird, ergeben sich dabei sehr anspruchsvolle Implikationen. Dies insbesondere dann, wenn nicht nur fachliche, sondern zusätzlich überfachliche Kompetenzen adressiert werden. Nur gut gemeint ist hier ab-

sehbar in den wenigsten Fällen wirklich gut. Es besteht hierbei eine deutlich größere Gefahr als in einfacheren Unterrichtsszenarien, mehr falsch als richtig zu machen. Es ist daher ratsam, den Anspruchsgrad der individuellen Förderung nicht sprungartig, sondern langsam mit moderaten, gestaffelten Konzepten zu erhöhen. Unumgänglich ist dabei aber stets eine gründliche und durchaus praxisgerechte Auseinandersetzung mit unserem aktuellen Kompetenzanspruch. Denn – und das konnte ich hoffentlich darstellen – die individuelle Förderung ist nicht mehr, aber auch nicht weniger, als ein methodischer Teilaspekt innerhalb eines großen didaktischen Gesamtrahmens. Will man hier insgesamt schlüssig arbeiten, müssen alle Teilkomponenten korrespondieren. Die jeweils eingebrachte individuelle Förderung kann also weder besser als das didaktisch-methodische Gesamtkonzept sein, noch dessen Schwächen oder Fehler kompensieren.

Kompetenzraster Item	Stufe 0 Nicht vorhanden	Stufe 1 Geringfügig vorhanden	Stufe 2 Mit erhöhter Selbstreflexion	Stufe 3 Reflektiert+Weiterentwickelt	Stufe 4 Altersgemäß optimal
<b>Umgang mit den Lehrpersonen</b>	Häufig schwere Verstöße gegen Regeln der Höflichkeit und gegenseitiger Wertschätzung. <input type="checkbox"/>	Verhält sich zum Teil wertschätzend und höflich gegenüber der Lehrperson; dennoch häufige Abweichung von geltenden Regeln. <input type="checkbox"/>	Verhält sich häufig wertschätzend und höflich gegenüber der Lehrperson; gelegentliche Abweichungen von geltenden Regeln. <input type="checkbox"/>	Verhält sich fast immer wertschätzend und höflich gegenüber der Lehrperson; Abweichung von geltenden Regeln in Ausnahmesituationen <input type="checkbox"/>	Verhält sich immer wertschätzend und höflich und beachtet die geltenden Regeln. <input type="checkbox"/>
<b>Generelle Arbeits- und Lernbereitschaft</b>	Arbeitet/lernt nicht, auch nach Aufforderung. <input type="checkbox"/>	Arbeitet/lernt auch nach Aufforderung nur gelegentlich. <input type="checkbox"/>	Arbeitet/lernt nach Aufforderung. <input type="checkbox"/>	Arbeitet/lernt teilweise aus eigenem Antrieb, teilweise nach Aufforderung. <input type="checkbox"/>	Arbeitet/lernt immer aus eigenem Antrieb. <input type="checkbox"/>
<b>Verhalten in Arbeitsgruppen</b>	Verhält sich in Arbeitsgruppen völlig unangepasst. <input type="checkbox"/>	Hat große Anpassungsschwierigkeiten in Arbeitsgruppen. <input type="checkbox"/>	Hat phasenweise Anpassungsschwierigkeiten in Arbeitsgruppen. <input type="checkbox"/>	Kann sich in Arbeitsgruppen weitgehend anpassen. <input type="checkbox"/>	Verhält sich immer gruppentypisch. <input type="checkbox"/>
<b>Zusammenarbeit mit Mitschülern und Mitschülerinnen</b>	Entzieht sich jeder Zusammenarbeit mit MitschülerInnen. <input type="checkbox"/>	Arbeitet träge, ohne Eigeninitiative mit MitschülerInnen zusammen. <input type="checkbox"/>	Arbeitet teils träge, teils mit geringer Eigeninitiative mit MitschülerInnen zusammen. <input type="checkbox"/>	Arbeitet mit erkennbarer Eigeninitiative mit MitschülerInnen zusammen. <input type="checkbox"/>	Arbeitet mit großer Eigeninitiative mit MitschülerInnen zusammen. <input type="checkbox"/>
<b>Sorgsamkeit</b>	Keinerlei sorgsamer Umgang mit fremdem oder eigenem Eigentum. <input type="checkbox"/>	Vereinzelt sorgsamer Umgang mit fremdem oder eigenem Eigentum. (<40%) <input type="checkbox"/>	Erkennbar sorgsamer Umgang mit fremdem oder eigenem Eigentum. (<70%) <input type="checkbox"/>	Überwiegend sorgsamer Umgang mit fremdem oder eigenem Eigentum. (<90%) <input type="checkbox"/>	Immer sorgsamer Umgang mit fremdem oder eigenem Eigentum. <input type="checkbox"/>
<b>Vorbereitung</b>	Benötigte Unterlagen/Materialien nie vollständig und ordentlich dabei. <input type="checkbox"/>	Benötigte Unterlagen/Materialien selten vollständig und ordentlich dabei (Mängel mehrmals / Woche). <input type="checkbox"/>	Benötigte Unterlagen/Materialien meistens vollständig und ordentlich dabei ( Mängel 1x / Woche) <input type="checkbox"/>	Benötigte Unterlagen/Materialien überwiegend vollständig und ordentlich dabei ( Mängel 1x / Monat). <input type="checkbox"/>	Benötigte Unterlagen/Materialien immer vollständig und ordentlich dabei. <input type="checkbox"/>
<b>Selbstständigkeit</b>	Arbeitet/lernt ausschließlich geleitet. <input type="checkbox"/>	Arbeitet/lernt überwiegend geleitet. (selbst. Lernen < 30%) <input type="checkbox"/>	Arbeitet/lernt teilweise selbstständig, teilweise geleitet. (selbst. Lernen zwischen 30% und 60%) <input type="checkbox"/>	Arbeitet/lernt überwiegend selbstständig. (selbst. Lernen zwischen 60% und 90%) <input type="checkbox"/>	Arbeitet/lernt weitgehend selbstständig. (selbst. Lernen >90%) <input type="checkbox"/>
<b>Anwesenheit</b>	Ist nie anwesend. <input type="checkbox"/>	Ist selten anwesend (mehr als 5 Std. unentschuldig/ Monat). <input type="checkbox"/>	Ist mit Einschränkungen anwesend (max. 2-5 Std. unentschuldig/Monat). <input type="checkbox"/>	Ist überwiegend anwesend (max. 1 Std. unentschuldig/ Monat). <input type="checkbox"/>	Ist immer anwesend (fehlt nie unentschuldig). <input type="checkbox"/>
<b>Pünktlichkeit</b>	Ist nie pünktlich. <input type="checkbox"/>	Ist selten pünktlich (3 x verspätet/Woche) <input type="checkbox"/>	Ist meistens pünktlich (verspätet sich 1 x /Woche) <input type="checkbox"/>	Ist überwiegend pünktlich (verspätet sich 1 x /Monat) <input type="checkbox"/>	Ist immer pünktlich verspätet sich max. 1 x /Halbjahr) <input type="checkbox"/>

Name des Schülers/der Schülerin:

Datum:

Lehrkraft: