

Text 9:

Vom Umgang mit ‚Widerständen‘, auf die man stößt, wenn man sich daran macht, individuelles Arbeiten im Unterricht einzuführen - Erfahrungen aus der Workshoparbeit mit Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulformen

[Stand: 1.2.2011]

Dr. Michael Wildt, Münster
(Kontakt: miwildt@freenet.de)

Widerstände sind für jemanden, der Schulentwicklung betreibt, lästig - für ihn es wäre angenehmer, Widerstände träten nicht auf. Doch sie sind wichtig, denn sie zeigen die Bereiche auf, in der das eigene Konzept der Weiterentwicklung bedarf. Aus systemischer Sicht steht daher die Entwicklung von Verständnis für Widerstände vor der Suche nach Wegen zu deren Abbau.

Der Aufsatz analysiert mögliche Motive für Widerstände aus den Bereichen der Kollegen¹, der Eltern und der Schüler gegen Unterrichtsformen, die auf individuelle Förderung hin ausgerichtet sind. Die Überlegungen basieren auf einem systemisch-konstruktivistischen Blick auf Schule. Sie sind angeregt durch viele Diskussionen im Kreise von Kollegen, die sich für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts hin zu individuellem Lernen in Verbindung mit kooperativen Arbeitsformen engagieren.

Zu jedem der drei ‚Widerstandsbereiche‘ werden Anregungen zu einem Konzept entwickelt, mit dem innovative Lehrkräfte sich zeigenden Widerständen stellen oder, noch besser, durch präventive Gestaltung des Innovationsprozesses Widerstände gar nicht erst aufkommen lassen. Konkretisierungen der Überlegungen, die nur unter Beachtung der spezifischen Bedingungen der Einzelschule möglich sind, zeichnen sich in etlichen Berichten von Projektgruppen an Erprobungsschulen ab, die im Rahmen des BLK-Modellprojekt SINUS-Transfer entstanden sind.²

Eine Erfahrung teilen wohl viele Schulgruppen von Kollegen, die sich auf den Weg begeben, in ihrem Unterricht Methoden zur Förderung individuellen Lernens und kooperativen Arbeitens einzusetzen: Sie stoßen, oft unterwartet, auf vielfältige Widerstände. Konstruktive Formen des Umgangs mit den Widerständen zu entwickeln ist Voraussetzung dafür, dass sie die eigene innovative Arbeit als erfolgreich erleben.

¹ Bei geschlechtsgebundenen Begriffen wird nur die einfachere Form genannt. Das andere Geschlecht ist stets auch gemeint.

² Über Konzeption, Ablauf und Ergebnisse des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen getragenen Modellprojekts SINUS-Transfer in Nordrhein-Westfalen mit insgesamt etwa 400 Schulen informiert eine DVD des NRW-Ministeriums für Schule, die im Jahre 2007 erschienen ist. Die DVD enthält einen Materialteil, in dem die Arbeit vieler Projektschulen ausführlich ‚transferorientiert‘ dokumentiert ist.

Zum Zwecke der gegenseitigen Unterstützung der Kollegen im Projekt hat im Rahmen der Arbeit mit Kollegen der von mir betreuten Schulen³ ein Workshop stattgefunden, in dessen Mittelpunkt die Suche nach gangbaren Wegen für den Umgang mit Widerständen stand. Bei einer vorher durchgeführten Befragung per Mail nannten die Teilnehmer einige exemplarische Hindernisse:

Widerstände bei der Realisierung individuellen Arbeitens im Unterricht von Seiten der Kollegen

- der ‚Mitmach- Effekt‘ bleibt auf wenige Kollegen beschränkt; ‚herkömmlicher‘ Unterricht wird aus unterschiedlichsten Gründen bevorzugt, Neuerungen werden skeptisch bewertet ("... dann kannst du ja mal erzählen wie es war..."),
- die Ausarbeitung und Durchführung von Projektreihen sind oft auf eine oder ganz wenige Personen beschränkt,
- die Arbeit wird nicht von der Breite des Kollegiums gestützt, man bleibt ein wenig Exot, obwohl viele den ‚neuen‘ Weg als zukünftig sinnvollen und Ressourcensparenden erkennen können,
- die Einbindung der naturwissenschaftlichen Fächer findet trotz der erstellten Materialien (Texte, Kopiervorlagen, Material-CD) nur wenig Akzeptanz bzw. Begeisterung.

b) Widerstände bei der Realisierung individuellen Arbeitens im Unterricht von Seiten der Schüler sowie der Eltern:

- es zeigen sich Ängste bei Eltern und Schülern, insbesondere bei schlechterem Ausfall der Arbeiten,
- zu starke und vor allem zu frühe Einmischung der Eltern, die ihre Kinder beim individualisierten Arbeiten überfordert sehen, ist problematisch,
- es treten Anlaufschwierigkeiten auf, weil Probleme in der Vorbereitung und Durchführung anfangs übersehen oder nicht erkannt werden.

c) Widerstände bei der Realisierung individuellen Arbeitens im Unterricht, die mit der eigenen beruflichen Arbeitssituation zu tun haben:

- Es bleibt unklar, wie die Erfahrungen und Ergebnisse aus der Projektgruppenarbeit in das Alltagsgeschäft integriert werden können,
- es fehlen geeignete ökonomische Arbeitsformen zur Fortführung der Arbeit.

Wohl jeder, der die - bezogen auf das Lernen der Schüler - durchweg sehr positiven Erfahrungen der Arbeit aus den Schulgruppen für seinen eigenen Unterricht nutzbar machen möchte, wird über kurz oder lang auf diese oder ähnliche ‚Widerstandsquellen‘ stoßen. Beim Umgang damit können Erfahrungen aus der Projektarbeit vielleicht hilfreich sein.

³ In meiner Funktion als Schulberater für heterogenitätsorientierte Unterrichtsentwicklung.

Widerstände sind wichtig! Sie zeigen, in welche Richtung Entwicklung notwendig ist

Wenn man nach Strategien zum Umgang mit Widerständen sucht, ist es hilfreich, ein konstruktives Verständnis von der Bedeutung und dem Sinn der Widerstände zu Grunde zu legen. Gerade Widerstände, die jemand erlebt, der Veränderungen der eigenen Handlungspraxis vorantreibt oder vorantreiben will, offenbaren die Bedingungen, unter denen der Veränderungsprozess stattfindet: Widerstände sind im systemischen Sinne der Ausdruck des Sinnempfindens der Handlungspartner. Nur über Lösungen, die auf die Sinnfragen der Partner überzeugende Antworten geben, kann die Entwicklung produktiv weiter gehen.

Bei systemischer Betrachtung sind Widerstände nicht in erster Linie ‚Überwindungstatabstände‘. Es geht auch nicht darum, die Widerstände auszuräumen oder zu umgehen. Der Weg zum Umgang mit Widerstandsproblemen besteht darin, sich ‚mitten hineinzubegeben‘. Konstruktiv ist die Differenzen in der eigenen Sinnsicht und der von Handlungspartnern zu erkennen und wichtig zu nehmen. Es lohnt sich, bei Widerständen zu ‚verharren‘, darüber nachzudenken, deren Struktur zu ergründen. Die vorschnelle Suche nach Lösungen ist oft hinderlich.

Hilfreich ist stets die ‚systemische Sicht‘: Nach einer genauen Analyse des Sachverhalts („was tut jeder Beteiligte genau?“) steht die perspektivische Sinnsicht der Beteiligten im Zentrum der Betrachtungen („wozu tut jeder Beteiligte das, was er tut, genau“; „wohin führt es, wenn er so weitermacht, wie es seinem Sinnverständnis entspricht“). Erst dann, wenn die Intentionen der Handlungspartner gegenseitig anerkannt werden können, ist der Zeitpunkt für die Suche nach Lösungen gekommen.

Widerstände können nicht bearbeitet werden, indem sie überwunden werden. Wo das gelingt, handelt es sich um Scheinlösungen. Der ‚Klügere, der nachgibt‘ macht das nur, um sich im nächsten Widerstandsloch umso verbissener festzusetzen. Die Lösung eines Widerstandsproblems zeigt sich darin, dass die Widerstände einfach verschwinden. Sie lösen sich auf, weil die Unverträglichkeiten in der Sinnsicht der Handlungspartner nicht mehr bestehen. Widerstandsprobleme sind dann gelöst, wenn die Kooperation ohne Reibungsverluste klappt.

Wenn in den folgenden Betrachtungen Lösungsvorschläge für Widerstandsprobleme gemacht werden, sind sie daher mit Vorsicht zu genießen. Wesentlich sind die vorangegangenen Analysen der als positiv aufgefassten Handlungsziele der Konfliktpartner. Über sie haben wir uns im Workshop bei jedem betrachteten Fall zunächst verständigt, bis wir ein ‚klares Bild des Falls‘ hatten.

Erst nach der systemischen Analyse erfolgte die assoziative Suche nach Ideen zur Lösung des Widerstandsproblems. Dann passt der Begriff ‚Lösung‘ gut, denn eine vorher durch konträre Positionen verfestigte Situation kommt wieder in Bewegung und ‚löst sich‘ durch eine gemeinsame Handlungsperspektive. Sie besteht im Wesentlichen in einem Angebot einer vermittelnden Handlungspraxis, mit der auch der Konfliktpartner leben kann, weil er seine wichtigen Ziele damit ebenfalls realisiert sieht.

In einer anderen Situation könnte eine Lösung bei gleicher systemischer Analyse des Falls wegen der Individualität der Handlungspartner vielleicht ganz anders aussehen - nicht die ‚Lösung‘, sondern ‚das Lösen‘ ist der Schlüssel zum Erfolg.

a) Widerstände bei der Realisierung individuellen Arbeitens im Unterricht von Seiten der Kollegen

Es ist wohl zu erwarten, dass die Kollegen einer Schule nicht uneingeschränkt positiv darauf reagieren, wenn an ihrer Schule eine Projektgruppe anfängt, punktuell Unterricht im Sinne der Stärkung individualisierenden Lernens der Schüler umzugestalten. Wenn nicht nur ein (beliebiger) Kollege, sondern eine ganze Gruppe damit beginnt, so ist eine ‚kritische Masse‘ erreicht. So etwas hat auf mittlere Sicht Auswirkungen auf die Arbeit jedes Mitglieds der Fachgruppe.

Mit ihrer Reaktion erkennen die Kollegen zuerst einmal an, dass sie sich betroffen fühlen. Offenbar geschieht etwas, das sich auch auf ihren Unterricht auswirkt oder auswirken könnte. Diese Wahrnehmung ist positiv zu werten.

Eine Arbeitsvereinbarung mit der Fachkonferenz herbeiführen

Aus dieser Überlegung heraus erscheint es sehr wesentlich, dass eine Projektgruppe, die sich in einer Schule bildet, den Prozess der Gruppenbildung transparent durchführt, ihre Ziele beschreibt und die Mitarbeit jedem interessierten Mitglieder der Fachgruppe anbietet. Im SINUS-Projekt galt die Regel, dass eine Projektgruppe die Zustimmung der Fachkonferenz und der Schulleitung einholen musste, um im Projekt mitarbeiten zu können. Schon vor dem Beginn der Arbeit führt eine in Entstehung begriffene Projektgruppe mit der Fachkonferenz eine Arbeitsvereinbarung herbei, die die Ziele der Unterrichtsentwicklung ausweist. Aus der Vereinbarung geht hervor, dass die Gruppe die Erprobung ‚im Auftrag der Fachkonferenz‘ durchführt und die Ergebnisse der Fachkonferenz zurückmeldet.

Inzwischen dürften sich wohl viele Schulen so weit bewegt haben, dass eine Zielvereinbarung zwischen einer Projektgruppe und der zuständigen Fachkonferenz zur Entwicklung individueller Lerngelegenheiten im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich gefunden werden kann. Wenn das nicht der Fall ist, so kommen die einzelnen Kollegen, die aktiv werden wollen, nicht weiter. Individuell können sie sicherlich ihren Unterricht umgestalten. Tun sie das aber als Gruppe, so bedroht das das Gleichgewicht in der Fachgruppe. Dann ist ‚Hilfe von außen‘ erforderlich.

Widerstände von Kolleg/innen: Neuerungen werden berechtigt skeptisch gesehen

Wenn Projektgruppen gemeinsam an der Arbeit sind, machen sie spannende neue Entdeckungen und Erfahrungen. Das ist der Gewinn der ‚aktiven Auseinandersetzung mit den Dingen‘, im Grund der eigentliche ‚Lohn‘ für diejenigen, die sich engagieren. Die Erfahrungen, die sie sammeln, sind die ‚Früchte der eigenen Arbeit‘. Sie sind, gerade wenn Mühe und Anstrengung darin stecken, meist positiv besetzt.

Aus der Sicht der Kollegen in der Beobachterperspektive stellen sich die Erfahrungen der Projektgruppe jedoch nicht nur positiv dar. Gerade in der Verbindung mit dem Engagement, das deutlich wird, verstärken sie die Differenzwahrnehmung zwischen der eigenen Berufspraxis und möglichen Alternativen. Veränderungsmöglichkeiten, die bisher nur als ‚abstrakte Gedanken‘ in Lehrerkreisen kursieren, werden durch deren Umsetzung in der Projektgruppe konkret.

Leicht wird die Differenz als Kritik erlebt: Daraus, dass die Mitglieder der Projektgruppe ihre Praxis ändern, ziehen die beobachtenden Kollegen den Schluss, damit sei ihr eigenes Unterrichtshandeln negativ bewertet.

Diese Denkfigur ist nachvollziehbar. Wenn Mitglieder der Projektgruppe ihre eigene Praxis als ‚veränderungsbedürftig‘ auffassen und sich auf den Weg machen, so beurteilen sie damit zwar nicht die Praxis der Kollegen. Aber sie erzeugen tatsächlich für die beobachtenden Mitglieder der Fachgruppe eine kognitive Dissonanz: Die eigene Praxis erscheint, unter dem Eindruck des Veränderungsprozesses an der eigenen Schule, plötzlich in einem anderen Licht. Die Arbeit der Projektgruppe hat also tatsächlich Einfluss auf die berufliche Selbstwahrnehmung der Kollegen der Schule.

Für den Umgang mit dieser nicht zu vermeidenden Nebenbedingung der Initiative einer Projektgruppe an einer Schule gilt es, eine ‚gute Lösung‘ zu suchen. Sie lässt sich über die Anerkennung finden, dass die Sicht der Kollegen auf die Erprobungen eine wichtige Bedeutung hat, wenn sie in angemessener Weise eingebracht werden kann. Skeptische Kollegen sind als ‚kritische Co-Evaluatoren‘ die idealen Bündnispartner jeder innovativen Projektgruppe.

Die skeptischen Kollegen als Bündnispartner gewinnen - wie?

Aus systemischer Sicht repräsentieren die skeptischen Kollegen vor allem die negativen oder potentiell negativen Aspekte der Neuerungen. Gerade zu diesen Aspekten müssen Innovationen den Nachweis erbringen, dass sie tatsächlich nützlich sind. Die skeptischen Kollegen haben die Funktion darauf zu dringen, dass die möglichen negativen Aspekte gründlich betrachtet werden.

Daher sind die skeptischen Kollegen für die Projektgruppenarbeit unverzichtbar: Sie sorgen dafür, dass die Arbeit nicht ins ‚Abgehobene‘ abdriftet, sondern auf dem Boden der für alle Kollegen gemeinsamen Arbeitsbasis bleibt. Die skeptischen Kollegen verlangen, dass die relevanten Fragen der ‚Alltagstauglichkeit‘ und der ‚Aufwand-Ertrags-Relation‘ im Blick bleiben. Dass sie das tun, ist gut und wichtig.

An Erprobungen zur individualisierenden Unterrichtsgestaltung werden vielfältige kritische Fragen aus Sicht der Kollegen gestellt. Eine Teilauswahl ist

- Wie halte ich den Überblick (und behalte die Kontrolle), wenn verschiedene Schülergruppen selbstständig arbeiten?
- Werden individualisierende Arbeitsformen den schwachen Schülern gerecht?
- Wie verkraftet es die Lerngruppe, wenn durch individuelle Förderung die ‚Sche-re‘ zwischen den schwachen und den starken Schülern immer mehr auseinander geht?
- Wie lassen sich zieldifferente Lernprozesse innerhalb einer Lerngruppe überhaupt organisieren?
- Sind Schüler eigentlich in der Lage, ihren eigenen Lernprozess selbst ‚sinnbestimmt‘ zu steuern, - schließlich wissen sie doch noch gar nicht, was dabei herauskommen soll?
- Was mache ich mit Schülern, die, sobald der Druck der Lehrerzentrierung nachlässt, ihre Lerninitiative ganz einstellen? Kommt das eigentlich vor? Ist Individualisierung für solche Schüler nicht verantwortungslos?

- Wie kann ich in individualisierten Lerngruppen eine den Standards entsprechende Leistungsbewertung durchführen?
- Erhöht sich mein Arbeitsaufwand für die Vorbereitung des Unterrichts auf kurze und auf lange Sicht?
- Wie entwickelt sich meine Belastung als Lehrkraft in der zunächst einmal höchst unüberschaubaren Unterrichtssituation des individuellen Arbeitens?

Ich bin ein überzeugter Verfechter individualisierender Unterrichtsformen und verrete die Ansicht, dass alle diese Probleme nicht nur zufriedenstellend gelöst sind. Zu jeder einzelnen Frage sind auch die gefundenen Antworten für mich überzeugender als das traditionelle Konzept des lehrerzentrierten Unterrichts.⁴

Dieser Text handelt aber nicht von Mitteln und Wegen individueller Förderung innerhalb des Unterrichts, sondern davon, wie Projektgruppen konstruktiv mit den Einwänden der Kollegen umgehen können.

Eine Kooperation in der Fachgruppe ‚auf Augenhöhe‘ und zum ‚gegenseitigen Nutzen‘ anstreben!

Der Kern einer konstruktiven Lösung liegt in der Suche nach einer Struktur für die gemeinsame Arbeit in einer Fachgruppe, in der eine Projektgruppe ihren innovativen Ideen gut nachgehen kann. Schule in Deutschland ist eine durch hierarchische Strukturen gekennzeichnete Institution. Es ist daher wichtig, dass ein Setting gefunden wird, in dem die Mitglieder der Projektgruppe von den übrigen Fachkollegen als gleichberechtigte Kollegen wahrgenommen werden. Wenn die Mitarbeit in einer Projektgruppe mit der impliziten Anmaßung einer ‚Vorgesetztenfunktion‘ identifiziert werden könnte, ist eine ‚Kommunikation auf Augenhöhe‘ im Fachkollegenkreis nicht mehr möglich.

Die Position der Kollegen unterscheidet sich in dieser Hinsicht fundamental von der von Mitgliedern der Schulleitung. Schulleitungsmitglieder können die Auseinandersetzung mit schulischen Innovationen mit dienstlicher Begründung einfordern. Der gleichberechtigte Kollege kann das nicht. Er sollte daher genau darauf achten, nicht in den Ruf zu geraten, er wolle sich klammheimlich eine ‚Vorgesetztenposition‘ anmaßen - einem ‚Aktivisten‘ Karrieregeilheit zu unterstellen und auf diese Weise die von ihm eingebrachten Ideen kaltzustellen, ist eines der beliebten Kampfmittel im Kollegendschugel.

⁴ Wie ich mir das vorstelle, geht aus dem Text 1 ‚Individuelles Fördern durch kooperatives Lernen - Überlegungen zum Mathematikunterricht der Sekundarstufe‘ in dieser Textsammlung hervor. Dort - oder über den Einführungstext zur Textsammlung - finden sich Erörterungen zu vielen der angesprochenen Fragen. Die Sichtweise der an der Projektarbeit beteiligten Schulen findet sich in den vielfältigen Materialien der DVD des Ministeriums für Schule NRW zum SINUS-Projekt [vgl. Anm. 2].

Arbeitsvereinbarungen - das Mittel, zu einer gemeinsamen Praxis zu kommen

Eine gleichberechtigte kollegiale Position lebt von der Wertschätzung der skeptischen Kollegen. Der Zugang zu ihnen findet sich über die Frage, ‚wozu‘ ihre skeptischen Beiträge für die eigene Arbeit wichtig sind. Die Antwort darauf ist klar: Sie sorgen dafür, dass aus ‚Luftschlösser‘ alltagspraktische Lösungen entstehen. Gerade die ehrliche Auseinandersetzung im Diskurs mit den berechtigten Fragen der ‚Skeptiker‘ sorgt dafür, dass sich die Ergebnisse der Projektgruppe weiter verbessern.

Das Setting könnte beispielsweise in einer Arbeitsvereinbarung einer Fachgruppe wie folgt aussehen:

- 1) Die Projektgruppe stellt ihre Erfahrungen und ihre Arbeitsergebnisse vor. Sie verdeutlicht vor allem, welche Aspekte für sie wichtig dafür sind ihre Arbeit weiterzuführen und zu vertiefen
- 2) Die übrigen Kollegen artikulieren die Aspekte, die es ihnen schwer machen, selbst einmal die Ideen der Projektgruppe in einer eigenen Erprobung in einer Lerngruppe umzusetzen.
- 3) Die Projektgruppe präzisiert ihre Erfahrungen. Sie stellt aus ihrer Sicht dar, wie sie die Einwände einschätzen, und mit welchen Strategien sie die befürchteten negativen Auswirkungen umgehen würde, bzw. wie sie das Problem konstruktiv lösen würde.
- 4) Es wird gemeinsam vereinbart, die Einwände genauer zu untersuchen. Dazu soll jeder Kollege eine Unterrichtsreihe in individualisierter Arbeitsform durchführen, aber mit verschiedenen Zielsetzungen: Die Projektgruppe versucht, möglichst positive Erfahrungen zu sammeln. Die ‚Gruppe der Skeptiker‘ versucht, Argumente für die Berechtigung der Einwände zu finden. Die Unterrichtseinheit wird so weit wie möglich gemeinsam geplant, ggf. für verschiedene Jahrgänge, damit sich jeder Kollege daran beteiligen kann.
- 5) Die Unterrichtseinheit wird durchgeführt. Dabei sammeln die Kollegen insbesondere Informationen, die als Pro- oder Contraargumente zu den verschiedenen Einwänden dienen können.
- 6) Die Fachgruppe wertet die Erfahrungen gemeinsam aus. Insbesondere interessieren sich die Mitglieder der Projektgruppe für die Weiterentwicklung der Einwände der übrigen Kollegen, damit sie in ihrer weiteren Arbeit in dieser Hinsicht ‚bessere Lösungen‘ finden können.

Die Grundidee des dargestellten idealtypischen Arbeitsverlaufs ist, dass die Projektgruppe echtes Interesse für die Einwände der Skeptiker aufbringt. Für sie gibt es wohl kaum eine bessere Möglichkeit die eigenen Ideen konstruktiv weiterzuentwickeln. Aus der Insidersicht stellen sich eigene Vorhaben oft idealisiert-positiv dar. Die skeptischen Kollegen sind daher zur Erzeugung von ‚Praxistauglichkeit‘ die ideale Kooperationsgruppe.

Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die skeptischen Kollegen sich darauf einlassen, die Ideen der Projektgruppe im Rahmen einer Erprobung an sich heranzulassen. Die dafür erforderliche Offenheit entsteht, wenn sie spüren, dass ihre Skepsis wichtig genommen wird und nicht auf Abwehr trifft. Damit wächst die Bereitschaft, ebenfalls Offenheit zu zeigen und den neuen Ideen mit Akzeptanz zu begegnen. Das

wiederum ist die Grundlage für die Herbeiführung einer gemeinsamen Arbeitsvereinbarung, die niemanden verpflichtet, eine Neuerung zu übernehmen, ohne davon auch überzeugt zu sein.

Wenn es nicht aus ‚eigener Kraft‘ gelingt, eine Arbeitsvereinbarung zu schließen...

Manchmal gelingt es leichter eine Arbeitsvereinbarung herbeizuführen, wenn ein externer Moderator hinzugezogen wird⁵. Eine externe Person kann im Konflikt vermitteln, weil sie, bezogen auf die Gruppendynamik der Schule, eine neutrale Position hat. Wenn eine Projektgruppe Bedenken hat, ob sich die Kollegen - im oben skizzierten Sinne - auf ihren Vorschlag einer Arbeitsvereinbarung einlassen, so sollte sie überlegen, ob sie einen Gesprächsmoderator hinzuzieht.

Als ‚externe Personen‘ in Frage kommen beispielsweise Moderatoren aus der Lehrerfortbildung, Kollegen anderer Schule mit einschlägigen Erfahrungen, Fachberater oder Fachleiter in Studienseminaren aus dem Bereich des Fachs Mathematik.

Ansonsten: Konfliktkurs halten! Die Schulleitung ‚ins Boot‘ holen!

Wenn es in der Fachgruppe auch mit Hilfe eines Moderators nicht gelingt eine Arbeitsvereinbarung herbeizuführen, die die skeptischen Kollegen einschließt, so lässt sich - systemisch gesehen - auf der Ebene der Fachkollegen wohl nichts machen. Das sollte eine Projektgruppe nicht daran hindern die eigene Arbeit voranzutreiben, auch wenn es die innerkollegiale Konfrontationssituation verschärft. Besonders wichtig ist dann jedoch, sich bei jedem Arbeitsschritt die Rückendeckung der Schulleitung zu holen.

Die Absicherung durch die Schulleitung ist wichtig, denn die Arbeit der Fachschaft treibt in diesem Fall auf eine Krise zu. Da die Fachschaft keine gemeinsame Arbeitsvereinbarung zu Stande bringt, arbeiten die Kollegen der Schule in den verschiedenen Klassen tendenziell gegeneinander. Über Schüler- und Elternschaft sind die Arbeitsfelder der Kollegen jedoch verknüpft.

Spätestens dann, wenn ein Kollege, der hauptsächlich lehrerzentriert arbeitet, eine Klasse übernimmt, die individualisierende Arbeitsformen gewöhnt sind, kann es zum ‚Clash‘ kommen. Sowohl die Schüler als auch die Eltern werden, wenn sich individualisierende Lernformen bewährt haben, von der Schule fordern, dass ein derartiger Unterricht auch weiter erteilt wird. Und schon steht der betreffende Kollege unter Druck.

Das ist eine Situation, in der die Schulleitung einzuschalten ist. Je frühzeitiger die Projektgruppe deren Mitglieder ‚ins Boot geholt‘ haben, desto eher kann sie darauf setzen, in der Konfliktlage von dort Rückendeckung zu erhalten. Rechtzeitige Information der Schulleitung von einer drohenden Konfliktlage versetzt die Leitung überdies in die Lage, frühzeitig präventiv einzugreifen. Und die Schulleitung verfügt über systemische Möglichkeiten, die der ‚normale Kollege‘ nicht hat!

⁵ Vor allem, wenn einzelne Akteure an einer Schule eine derartige Arbeitsform initiieren wollen, aber damit im System nicht weiter kommen, kann ein ‚Externer‘ den Prozess unterstützen. Vgl. hierzu Text 12: Wie kommen Schulen in Bewegung? Erfahrungsbericht eines Schulberaters für heterogenitätsorientierte Unterrichtsentwicklung.

Und wenn das auch ‚nichts bringt‘? Dann würde ich persönlich mit dem Gedanken spielen die Schule zu wechseln....

b) Widerstände bei der Realisierung individuellen Arbeitens im Unterricht von Seiten der Eltern

Es ist wohl zu erwarten, dass die Eltern unruhig werden, wenn in der Klasse ihres Kindes der Unterricht im Sinne der Stärkung individualisierendes Lernens der Schüler umgestaltet wird. Die Eltern fangen an, ihrerseits auf die Neuerungen zu reagieren. Dabei kommt es leicht zu Konflikten, die von der Lehrkraft nicht intendiert werden. Das kann so weit führen, dass die Eltern die Rückkehr zu den ‚bewährten Unterrichtsverfahren von früher‘ fordern.

Derartige Entwicklungen erleben Kollegen ebenfalls als Widerstände gegen die von ihnen zu erprobenden Unterrichtsformen. Beschwerden bei der Schulleitung, Verweise auf die ‚erfolgreiche Praxis der bewährten Kollegen‘, die Projizierung eigener elterlicher Schulerfahrungen auf die Lernentwicklung des Sprösslings, Co-Unterricht durch Eltern in der Absicht, vermeintliche Disfunktionalitäten für das eigene Kind zu mildern, und der massive Einsatz von Nachhilfelehrern macht der engagierten Lehrkraft das Leben schwer. Wenn Eltern ihren Kindern gegenüber unverblümt erklären, sie hielten die neuen Methoden für unsinnig, wirkt sich das in vielen Fällen dämpfend auf die Lernzuversicht der Schüler aus.

Der positive Aspekt des Eltern-Widerstandes: Eltern nehmen Anteil an dem, was die Schule macht!

Auch für den Umgang mit diesem Typ von ‚Widerständen‘ benötigt eine innovative Lehrkraft Strategien, wenn sie erfolgreich arbeiten will. Um Ideen zu entwickeln, lohnt auch hier der Blick auf die Absichten, die Eltern mit ihren Aktionen verbinden. Schließlich zeigt der Widerstand, dass Eltern Veränderungen wahrnehmen. Das wird wahrscheinlich in Schulformen besonders deutlich, in denen Eltern die Lernentwicklung ihrer Kinder genauer beobachten. Gut, dass Eltern das machen!

Und mehr noch: Der Widerstand zeigt, dass Eltern aktiv werden im Sinne ihrer Kinder. Sehr erfreulich, dass Initiative kommt! ‚Gute‘ Strategielösungen für den Umgang mit den Widerständen verbinden die Initiative der Eltern und die der Lehrkraft, so dass beide in die gleiche positive Richtung gehen. Darüber lohnt es sich nachzudenken.

Erfahrungsgemäß sind Eltern keineswegs immer begeistert, wenn die Schule ihren Kindern ein höheres Maß an Autonomie und Selbstständigkeit geben will, als es früher der Fall war. Wenn der direkte Leistungsdruck durch den Lehrer reduziert und die Selbstverantwortung der Kinder bestärkt werden, befürchten sie das Nachlassen der Lernleistung ihrer Kinder.

In der Anfangsphase einer Schullaufbahn mag das, so denken viele Eltern, ja noch angehen („Kuschelpädagogik erhöht die Freude meines Kindes zur Schule zu gehen“). Aber wenn dann Abschlüsse und Selektion drohen, ist der Moment erreicht, wo Eltern knallhart von der Schule Druck auf ihre Kinder verlangen, damit sie die erwartete Qualifikation erreichen („Jetzt ist Schluss mit Lustig“). Ansonsten drohen sie damit, für das Scheitern ihres Kindes die Schule wegen ‚Unterlassung‘ haftbar zu machen.

Die Schulerfahrung der Eltern

Zwar erleben Eltern aus eigener Anschauung, dass es ihren Kindern nicht gut damit geht, wenn sie durch die Lehrkraft in ein direktes Druckverhältnis gesetzt werden. Daher bejahen sie die Bestärkung der kindlichen Autonomie durchaus. Doch gerade Eltern, die selbst zu den Gewinnern des selektiven Schulsystems gehören, haben bei ihrer oft unerfreulichen Schullaufbahn die Erfahrung gemacht, dass der Druck, dem sie selbst ausgesetzt waren, sich letztlich als eine der Ursachen für den Erfolg ihrer Schulkarriere darstellt. Daher leiten sie die Ansicht her, der Druck ‚müsse sein‘ und sei ‚letztlich zum Besten des Kindes‘. Folglich verfolge eine Schule, die den persönlichen Lehrerdruck abbauen wolle, implizit die Absicht dem eigenen Kind zu schaden.

Als Lehrkraft weiß man, dass diese Elternsicht auf schulischen Druck die einer Gewinnerperspektive auf ein durch Selektion bestimmtes Schulsystem ist. Die Verlierer des Systems, deren Lernmotivation unter dem ständigen Lehrerdruck zusammengebrochen ist, haben einen anderen Blick. In der Anhäufung von stressbedingten Misserfolgerlebnissen haben sie ihre Zuversicht eingebüßt, dann man durch eigene Anstrengung Erfolge erzielen kann. Die Eltern, die vielleicht durch Formen des ‚privaten Sich-Entziehens‘ Umgehungsstrategien für den Druck entwickelt und ‚irgendwie‘ doch noch durch die Schule gekommen sind, sehen das aus ihrer Sicht noch anders.

Lernen in einem individualisierenden Unterricht erfordert die Bereitschaft zur persönlichen Anstrengung von jedem Schüler, gerade auch von den besonders leistungsschwachen und den besonders leistungsstarken Lernenden. Auch sie sollen an ‚ihre Grenzen gehen‘ und ‚mehr‘ lernen. An unseren Schulen trifft man bisweilen auf Eltern, die ihren Kindern eine angemessene Anstrengungsbereitschaft nicht vorleben. Auch solche Eltern machen manchmal gegen eine Individualisierung Front.

Die Elternschaft ist stark durch die in der Öffentlichkeit verbreitete Ansicht geprägt, Schule könne nicht gleichzeitig erfreulich und lerneffektiv sein. Kaum ein Erwachsener berichtet, er sei gern in die Schule gegangen, weil es dort sehr interessant gewesen sei, er dort eine anregungsreiche Lernumgebung und freundliche Lehrer vorgefunden habe und er dort erfolgreich und viel gelernt habe. Kein Wunder, dass jedem, der in der Schule versucht, eine Entwicklung in diese Richtung im Detail voranzutreiben, Idealismus, Traumtänzerei oder Fahrlässigkeit vorgeworfen wird.

Das Problem: ‚Druck‘ in der Erziehung

Die Problematik wird verschärft dadurch, dass die skizzierte Befürchtung hinsichtlich der Reaktionen ihrer Kinder auf das Nachlassen von Druck sehr realistisch ist: Kinder, die bisher vor allem unter Druck gelernt haben, werden wahrscheinlich erst einmal entspannen und ins Nichtstun verfallen, wenn der Druck nachlässt.

Vermutlich gilt das gerade für die Kinder der Eltern, die diese Befürchtung äußern: Aufgrund ihrer Erziehungseinstellung operieren diese Eltern selbst mit relativ viel Druck in ihrer Erziehung, so dass ihre Kinder eine Lernnotwendigkeit gerade an dem Vorhandensein des Drucks erkennen. Durch das Ausüben des Drucks haben die Eltern bei ihren Kindern bereits die intrinsische Motivation zur Lernaktivität durch die äußere, druckbezogene Motivation ersetzt. Die diffuseren Lernanreize aus der Sache kommen bei diesen Kindern gar nicht mehr an.

Das ist das bekannte Problem mit dem ‚Druck beim Lernen‘: Kurzfristig führt Druck in etlichen Fällen - in etlichen Fällen aber auch nicht - zu einer kurzfristigen Erhöhung der Lernaktivität und damit zu einer Leistungsverbesserung. Aber eben nur kurzfristig. Langfristige Leistungssteigerungen entstehen nur bei einer positiven Lerneinstellung der Schüler.

Überlegungen zu einer passenden Position der Lehrkraft

Welche Position könnte man als Lehrkraft zu diesem Typ von Eltern-Widerständen gegenüber individualisierenden Lernformen einnehmen, die aus dem Verstehen der elterlichen Sorge um das Wohlergehen des eigenen Kindes resultieren?

Eines ist sicher: Den Druck, den einzelne Eltern (möglicherweise) von der Schule auf ihre Kinder ausgeübt sehen wollen, kann ein individualisierender Unterricht nicht bieten. Zentrales Mittel der Individualisierung ist die Selbststeuerung der Schüler. Die Lernenden sollen ihrer eigenen Sinnsicht folgen. Und wenn ein Kind die ‚Sinnsicht‘ hat, dass es sofort die Arbeit einstellt, wenn es die Chance dazu sieht, so hat das Kind ein Lernproblem. Und die Eltern haben das Problem, dass ihr Kind ein Lernproblem hat.

‚Druckbedürftigkeit‘ ist aus schulischer Sicht ein ‚Fördertatbestand‘

Soweit sich aus der Untätigkeit des Kindes keine Folgen für das Lernumfeld ergeben (z.B. Disziplinprobleme), so ist das Verhalten des Kindes kein ‚Problem‘ für die Schule, sondern ein Fördertatbestand. Aus Sicht der Schule ist das Ziel des Förderprozesses darauf hinzuwirken, dass das Kind so schnell wie möglich seine eigene Sinnsicht ändert und (wieder) zu einem aktiven Lernverhalten findet. Das ist die ‚Geschäftsgrundlage‘ der Schule. Sie Eltern gegenüber klar zu vertreten ist ein wichtiges Element der Elternarbeit.

Wenn die Schule tatsächlich im ‚Drucksinne‘ der Eltern agieren würde, so würde lediglich das bisher schon wirksame Sinnkonzept des betreffenden Kindes verstärkt, das lautet: „Ich lerne nur, wenn ich Druck verspüre“. Damit würde auf lange Sicht gesehen das Problem nur immer größer, weil erfahrungsgemäß der Druck immer mehr zunehmen müsste, um die gleiche Lernleistung zu erreichen - das ist so ähnlich wie das Hineingleiten in Alkoholismus: Die Dosis muss immer mehr steigen. Auf lange Sicht droht eine Katastrophe.

Das, was man üblicherweise als ‚Druck machen‘ bezeichnet, kann eine Lehrkraft immer nur einer ganzen Klasse, kaum aber ‚wohldosiert‘ gegenüber einzelnen Lernenden - die ‚Kollateralschäden‘ sind stets unkalkulierbar. Daher könnte die Schule diese Strategie schon allein mit Rücksicht auf die Kinder in der Lerngruppe nicht einschlagen, deren Lernverhalten durch Druck geschädigt würde.

Doch das Argument mag Eltern nicht überzeugen, die von der Sorge um das Wohlergehen des eigenen Kindes geplagt werden. Daher ist es wichtig, diesen Eltern gegenüber zu vertreten, dass das Arbeiten mit Druck auch gegenüber dem speziellen Kind keine langfristig wirksame Perspektive ist. Stattdessen gilt es ihnen Alternativen anzubieten.

In Systemikerkreisen kursiert ein altes Sprichwort, das den Sachverhalt schön wiedergibt: „Man kann das Pferd zur Tränke führen. Aber man kann es nicht zum Trinken zwingen.“ Infolgedessen hat die Schule den Nachweis zu führen, dass sie dem

einzelnen Kind - auch dem mit ‚Druckbedürftigkeit‘ - ein passendes Lernangebot macht. Die Philosophie des Lernens in einem individualisierenden Unterricht muss den Eltern vermittelt werden. Wie gesagt, in diesem Sinn ist ‚Druckbedürftigkeit‘ ein Fördertatbestand: Es geht um die Verfügbarmachung einer für das Kind ‚passenden‘ Lernumgebung.

Strategie: Individuelle Ziele vereinbaren

Bei Kindern, die ‚Druck zum Lernen brauchen‘, ist eine Konfusion hinsichtlich der Zielorientierung des Lernens eingetreten. Als Antwort auf die Frage „wozu lerne ich eigentlich“ steht bei diesem Kind nicht die Freude am Lernergebnis. Das Kind lernt mit dem Ziel, das ‚Druckgefühl‘, das auf ihm lastet, zu reduzieren. ‚Lernerfolg‘ konstruiert sich das Kind als die Erreichung des Zustandes, in dem es den Druck abgeschüttelt hat. Dabei setzt es sicherlich viel Kreativität ein, um diesen Zustand zu erreichen. Dass die Lösungen, die es findet, aus Sicht der Schule funktional oder sogar wünschenswert sind (z.B. im Sinne, dass die Freude an den Lerngegenständen wächst), ist - gerade bei kreativen Kindern - dabei eher unwahrscheinlich.

Die Lösung besteht darin, dem Kind die Chance zu bieten die Zielkonfusion wieder rückgängig zu machen. Das geschieht, in dem die Motive des Kindes zur Auseinandersetzung mit dem Lernstoff gestärkt werden. Der Impuls an das Kind ist „Bitte erkläre einmal die Umstände, unter denen Du tatsächlich selbstständig am Lernstoff lernen würdest!“ Die Äußerungen, die es dann macht, führen weiter.⁶

Damit Schüler individuelle Ziele finden können, muss die Schule ein breites Zielangebot machen

Das echte Interesse am Gegenstand⁷ ist nur eine der Varianten, die weiter führen können. Ein vom Schüler als langweilig empfundener Lernstoff wird nicht dadurch interessanter, dass man über die Langweiligkeit spricht.

Wesentlicher ist, dass der Schüler sich selbst realistische Ziele steckt, die er aus eigenem Antrieb heraus glaubt erreichen zu können. Das Erreichen des selbst gesteckten Ziels und die damit verbundene Anerkennung in der Umgebung des Schülers liefern Motivation auch für weniger interessante Lernstoffe. Dazu braucht er Perspektiven: Mit welchen Arbeitsschritten und mit welchen Materialien kann er das von ihm selbst gesteckte Ziel voraussichtlich erreichen?

Ob sich ein Subjekt Ziele zu eigen macht, bestimmt es selbst. Wenn es den Zielen folgt und dabei Erfolgserlebnisse sammelt, wird es sich anspruchsvolleren Zielen

⁶ Sicher ist das eine theoretische Überlegung. So, wie sie formuliert ist, ist es Leitidee der Lehrkraft beim Umgang mit Schüler und Eltern. Sicherlich betätigt sich die Lehrkraft beim Gespräch als ‚Geburtshelfer‘ beim Finden günstiger Lernumstände. Verwiesen sei zur Illustration auf zwei Beispiele im Text 1 ‚Individuelles Fördern durch kooperatives Lernen - Überlegungen zum Mathematikunterricht in der Sekundarstufe‘ in dieser Textsammlung. Aufgrund von Karls Erzählungen aus seinen bisherigen Lernerfahrungen kann ich mit ihm gemeinsam das Angebot des ‚Einzelforscherauftrags‘ als ‚für ihn gute Lernbedingung‘ erfinden. Peter erklärt mir auch nicht explizit, wie für ihn eine gute Lernumgebung aussehen würde. Sondern ich versetzte ihn mit seiner Lernpartnerin Paula in eine Situation, in der ich, zusammen mit den beiden, die Umstände genauer bestimmen kann, unter denen sie gut miteinander lernen können. Nach meinem Verständnis ‚verraten‘ sie mir, wie sie gut lernen können, allerdings in ihrer Sprache, die zu entschlüsseln mein Beitrag als Lehrkraft ist.

⁷ Die Form des zielorientierten Unterrichtens skizziert Text 11: Zielorientiertes Arbeiten im Unterricht - eine wichtige Voraussetzung für individuelles und kooperatives Lernen.

zuwenden. Dazu bedarf es der Beratung. Wichtig ist daher, dass die Schule den Lernenden Zielperspektiven vermittelt, die aus deren Sicht passen. Wegen der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen müssen Ziele auf verschiedenem Niveau im Angebot sein.

In Erweiterung des Systemiker-Sprichworts könnte man daher sagen: Wenn sich Pferde mit dem Trinken schwer tun, sollte man mit der Pferdeherde über die Gewinne sprechen, die das Trinken mit sich bringt. Na ja, Pferde werden das wissen. Kinder wissen aber oft nicht, welche Gewinne ihnen selbstständiges Lernen bringt - sonst würden sie ihre Intelligenz und ihre Kommunikationsfähigkeit schon aktivieren, diesen Gewinnen näher zu können. Einem Kind, das nicht lernt, fehlt die positive Zielperspektive - die (wieder) zu finden ist seine Aufgabe, bei dem die Schule unterstützen soll.

Was können Eltern tun?

Eltern können ihre Kinder dadurch unterstützen, dass sie vor allem die Zielorientierung fördern. Das tun sie, indem sie mit ihren Kindern über die Ziele des Lernens sprechen. Hilfreich ist, wenn sie sich, beispielsweise im Umgang mit den Hausaufgaben, vor dem Beginn der Arbeit des Kindes erkundigen: „Was willst Du heute denn erreichen?“ Nach der Antwort auf die Frage lassen sie ihr Kind am besten alleine werkeln. Wenn es mit den Hausaufgaben fertig ist, könnten sie fragen: „Und? Hast Du Dein Ziel erreicht? Willst Du es mir mal zeigen? Erzähl doch mal genauer: Was hat gut geklappt, und was hat noch nicht gut geklappt!“

Wenn Eltern in der skizzierten Weise mit ihren Kindern über Lernen sprechen, werden sie häufig auf große Orientierungslosigkeit stoßen: Das Kind hat ‚keinen Plan‘, wie es die von ihm eigentlich selbst gewünschte Lernleistung erbringen soll. Es benötigt Hilfe bei der Orientierung, sonst wird es auf Dauer die Ziele gleich ganz aufgeben.

Das Problem der Orientierung beim Lernen verstärkt sich bei individualisierenden Unterrichtsformen in heterogenen Lerngruppen. Im lehrerzentrierten Unterricht mag vielleicht noch zu bewerkstelligen sein, dass jeder Schüler von der Lehrkraft Aufgaben zugewiesen bekommt. Im selbstgesteuerten Lernprozess muss der Lernende aus dem Angebot selbstständig auswählen. Zwar gibt es dazu Beratung. Doch die Verantwortung für die Auswahl aus dem jeweiligen Lernangebot liegt beim Schüler. Die Mühe sich selbst sinnvoll zu orientieren, wird ihm dabei nicht abgenommen.

Das gilt - in Grenzen - auch für die häusliche Arbeit, die von den Eltern schwerpunktmäßig wahrgenommen wird. ‚Eine Hausaufgabe‘ für alle wird der Heterogenität der Lerngruppe nicht gerecht. Auch zu Hause müssen die Schüler auswählen. Sie müssen diejenigen Aufgaben aus dem Angebot zur häuslichen Arbeit auswählen, die ihr Lernen am besten vorantreiben. Das mag für den einen leistungsstarken Schüler die vollständige Bearbeitung aller Aufgaben einer Wochenhausaufgabe sein, für einen schwachen Schüler vielleicht nur die Bearbeitung von drei Aufgaben aus einem Angebot von sechs⁸.

⁸ Siehe dazu Text 8 ‚Wochenhausaufgaben - eine Lösung für die Hausaufgabenfrage bei individualisierendem Unterricht‘ in dieser Textsammlung.

Viele Eltern sind in einer Schule mit der strikten Regel großgeworden: ‚Der Schüler macht die Aufgabe, die der Lehrer ihm aufgibt - ohne wenn und aber‘. Für solche Eltern ist so etwas eine mittlere Kulturrevolution. Für Eltern ist nicht leicht zu sehen, dass ein schwacher Schüler mit drei von sechs Aufgaben vielleicht individuell eine höhere Leistung vollbringt als ein stärkerer Schüler, der alle Aufgaben lustlos hinschmiert. Dagegen sollen Leistungsfähige Schüler nach dem Absolvieren der ‚Pflicht-Hausaufgaben‘ noch mehr tun, wenn sie ihr ‚Zeitpensum‘ noch nicht ausgeschöpft haben: Vertiefungsaufgaben, Freiarbeitsaufgaben, Zeit zum Helfen für Schwächere investieren - das wird im individualisierenden Unterricht von den leistungsfähigen Lernenden erwartet. Das verunsichert Eltern, die so etwas aus der eigenen Schulzeit nicht kennen.

Eltern können ihren Kindern bei der Orientierung im Lernprozess unterstützen

Hilfreich ist, wenn Eltern ihre Kinder bei der Orientierung im Lernstoff unterstützen. Sie können ihrem Kind ergänzend zur Schule dabei helfen, die Aufgaben auszuwählen, mit denen das Kind gut weiterkommt. Wichtig ist, dass sie die Entscheidung vom Kind treffen lassen. Hilfreich ist, wenn sie dabei Interesse zeigen, das Kind beraten und es vor allem bei dem ‚in den Blick nehmen‘ des erwünschten Lernergebnisses unterstützen.

Wenn Eltern dagegen in die Rolle des Lehrers schlüpfen, stören sie den pädagogischen Bezug zwischen Lehrkraft und Kind. Wenn sie bei der Beratung feststellen, dass das Kind fachliche Mängel hat und daher die von ihm ausgewählten Aufgaben nicht erfolgreich lösen kann, so sollten sie darauf hinwirken, dass das Kind die Lernschwierigkeiten in der Schule einbringt. Für den inhaltlichen Teil des Lernens ist die Schule zuständig - wenn Eltern sich dort einmischen, ist die Gefahr der Verwirrung und Verunsicherung beim Kind sehr groß.

Perspektive für die Elternarbeit: Interesse zeigen, aber nicht den Lehrer ersetzen

Das Gegenmittel gegen den Widerstand von Elternseite gegen individualisierendes Lernen in der Schule ist eine konstruktive Elternarbeit, bei der - durch gegenseitiges Gespräch und Beratung - die Rollen klar abgesteckt werden. Eltern können, wenn sie es für richtig halten, ihren Kindern klare Leistungsvorgaben machen; daran kann sie niemand hindern. Das ist aber Entscheidung der Eltern und fällt - auch bei Disfunktionalität - in ihre Verantwortung.

Die Schule dagegen fördert jedes Kind nach seinen Fähigkeiten so gut wie möglich. Dazu gehört vor allem, dass sie darauf hinarbeitet, dass alle Schüler das jeweilige Klassenziel erreichen: Je schwächer ein Lernender ist, desto mehr Bedarf nach Aufmerksamkeit durch die Lehrkraft hat er.⁹

Die ‚Hoheit‘ der Gestaltung der fachlichen Lernprozesse liegt bei der Schule, vertreten durch die Lehrkraft. Dazu gehört auch die Entscheidung über die Form der Lernangebote. Eltern haben Informationsrecht hinsichtlich Konzeption und Struktur

⁹ Es scheint dem gängigen Gerechtigkeitsverständnis zunächst zu widersprechen, wenn die knappe Ressource ‚Lehrerzuwendung‘ schwerpunktmäßig den ‚benachteiligten‘ Schülern zugeordnet wird. Mit der Problematik setzt sich der Text 2 ‚Fördern von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I innerhalb des Lerngruppenverbandes - Überlegungen zur Gestaltung schulischer Lernräume‘ in dieser Textsammlung auseinander.

der Lernangebote - über die Mitwirkungs-gremien entscheiden sich auch mit. Im Einzelfall können sie beraten; ihre Rückmeldung aus Elternsicht ist für die Gestaltung der Arbeit der Schule wichtig. Doch die eigentliche Aufgabe der Lehrkraft, die Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses für ihr Kind, sollten Eltern der Schule nicht streitig machen.

Elternarbeit!

Eltern können im Umgang mit ihren Kindern konstruktiv wirken, wenn sie die Kinder bei der Orientierung im Lernprozess unterstützen und begleiten. Sie benötigen Informationen, wie ihr Kind mit der Fülle der ‚reichen Lernumgebung‘ erfolgreich umgehen kann. Sobald sie in die Grundüberlegungen des individualisierenden Arbeitens eingebunden werden, haben sie eine konstruktive Perspektive der Partizipation und lassen sich nicht verunsichern. Wenn Eltern verstehen, wie die Schule, in die ihr Kind geht, funktioniert, und für ihr Beteiligungsbedürfnis passende Mitwirkungsmöglichkeiten bestehen, so unterstützen sie schülerorientierte Lernformen. Das zeigen die Erfahrungen der Projektschulen.

Der Kern der Vermeidung unproduktiver Widerstände von Elternseite ist eine präventive und informierende Elternarbeit. Mit dem erweiterten Selbstständigkeits-Anspruch schülerorientierter Lernformen wandelt sich die Rolle der Eltern, die ihre Kinder im Lernprozess betreuen wollen. Die Gelegenheit, das (auch weiterhin) zu tun, sollte die Schule bieten: Durch Informationen beim Elternabend, Telefonate des Fachlehrers mit den Pflegschaftsvorsitzenden, bei Elternsprechtagen und bei jeder anderen Gelegenheit, bei der sich Eltern und Lehrkräfte begegnen. Wenn Eltern spüren, dass ihre Sorgen wahrgenommen werden und dass die Schule vernünftige Antworten darauf hat, so werden sich Widerstandsprobleme auf Elternseite zu Randerscheinungen entwickeln.

c) Widerstände bei der Realisierung individuellen Arbeitens im Unterricht von Seiten der Schüler

Es ist wohl zu erwarten, dass die Schüler unruhig werden, wenn in ihrer Klasse der Unterricht im Sinne der Stärkung individualisierenden Lernens umgestaltet wird. In der Berufsschule oder der gymnasialen Oberstufe kommt es schon mal vor, dass Schüler der Lehrkraft erklären: „So, wie Sie wollen, dass wir lernen, kann man gar nicht Mathematik lernen. Mathe lernt man nur, wenn Sie - als Lehrer - uns das vormachen, und wir machen es nach. Selbstständiges Arbeiten ist beim Mathe lernen unsinnig, weil man selbst gar nicht darauf kommen kann, wie es geht.“

Derartigen Widerstände liegt ein merkwürdiger Lernbegriff der zugrunde. Von den Lernenden wird ja nicht erwartet, dass sie die gesamte Mathematik ‚selbst erfinden‘. Es geht vielmehr darum, dass sie Informationsquellen, wie beispielsweise das Lehrbuch, und ihren eigenen Verstand sowie den der Lernpartner in einem selbst-gesteuerten Prozess des ‚verstehenden Lernens von Inhalten‘ miteinander in produktive Beziehung setzen.

In den Widerständen zeigen sich die Vorerfahrungen der Lernenden

In solchen Äußerungen zeigen sich einerseits die Vorerfahrungen aus früheren Lernprozessen der Schüler. Es gibt schon zu denken: Wie kommt es, dass Schüler nach vielen Jahren Mathematikunterricht ein derartiges Sinnverständnis vom Lernen in

diesem Fach entwickelt haben? Dass sie so gar nicht glauben, eigene Denkanstrengungen könnten dabei zielführend sein? Dass sie sich vollständig auf die ‚Instruktion von außen‘ verlassen wollen?

Eine durchgängige Erfahrung aus der Arbeit der Projektschulen ist, dass die Widerstände von Seiten der Schüler altersabhängig sind: Je älter die Lernenden sind, desto heftiger sind erfahrungsgemäß die Widerstände¹⁰. Schüler, die frisch aus der Grundschule kommen, zeigen derartige Widerstände kaum.

Ganz im Gegenteil: Offensichtlich werden die Lernenden durch die Grundschule überwiegend gut auf individualisierende Lernformen vorbereitet. Die Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit, die dafür erforderlichen Prozessentscheidungen zu treffen, korrelieren nach unseren Erfahrungen in der Klasse 5 wohl mit den allgemeinen kognitiven Kompetenzen der Kinder: Leistungsstarke Kinder sind in der Regel auch gut in der prozessbezogenen Selbststeuerung.

Was in dieser Hinsicht Ursache und was Wirkung ist, wäre lohnend genauer zu betrachten: Einiges spricht dafür, dass viele Schüler in Klasse 5 deswegen weniger lernstark sind, weil es ihnen an den Kompetenzen hinsichtlich der Steuerung des eigenen Lernens mangelt - mehr als umgekehrt. Insofern verspricht eine Investition in die Steigerung der prozessbezogenen Kompetenzen auf lange Sicht eine Steigerung der fachlich-inhaltlichen Lernerfolge.

Individualisieren: jedem den Lernrahmen geben, in dem er sich zurecht findet

Aus Sicht unserer Erfahrungen ist es keinesfalls zielführend, schwächeren Lernenden die Selbstverantwortung beim Lernen zu entziehen. Stärkere Lenkung durch die Lehrkraft, mehr ‚An-die-Hand-Nehmen‘ würde bei ihnen das Lernproblem eher verschlimmern. Schwächere Lerner brauchen wohl klarere Orientierungshilfen und mehr Beratung bei ihren lernbezogenen Prozessentscheidungen, keinesfalls aber ‚mehr Gängelei‘.

Wie viel Orientierungshilfen und Beratung die einzelnen Lernenden benötigen, ist offensichtlich sehr personenabhängig. Bei jüngeren Schülern zeigt sich Orientierungsmangel oft in Disziplinproblemen, bei älteren Lernenden vor allem in großer Passivität gegenüber dem Lernprozess. Bei beiden Problembereichen bewährt es sich sehr, nicht bei der ‚Behandlung‘ des Phänomens zu verharren, sondern die dahinter liegende Orientierungsproblematik in den Blick zu nehmen.

Lösungen lassen sich stets finden, wenn jeder Lernende das Maß an Orientierung bekommt, das er benötigt. Der ‚Rahmen‘, in dem er sich selbstständig bewegt, sollte gerade so weit gesteckt sein, dass er sich dort noch selbstständig orientieren kann. Dann kann das Lernsubjekt selbstverantwortlich seinen Lernprozess gestalten, ohne in Verunsicherung und damit in inneres Chaos zu stürzen.

Die aus den Grundschulen mitgebrachten Lernkompetenzen erhalten und entwickeln!

Erschreckend ist die Beobachtung, wie rasch es vielen weiterführenden Schulen gelingt, Klassen von aktiven, selbstbewussten und prozessbezogen auf selbstständigen

¹⁰ Widerstände von Jugendlichen lassen sich allerdings auch auf deren Entwicklungsprozesse zurückführen. Vgl. dazu ‚Text 16: Cool sein im Unterricht‘.

ges Arbeiten vorbereiteten Schülern, die aus der Grundschule in die Sekundarstufe I strömen, in passive und unselbstständige Lerngruppen zu verwandeln. Offensichtlich besitzt die relativ triviale Botschaft des lehrerzentrierten Unterrichts „Tue das, was der Lehrer von dir verlangt“ erstaunliche Durchsetzungsstärke: Sie ‚verdirbt‘ die Bereitschaft der Lernenden, ihren Lernprozess selbst zu verantworten und eigenständig zu gestalten.

Wenn Lernende sich erst einmal eine passive Lernhaltung eingenommen haben, ist es in vielen Fällen schwer, ihnen das wieder ‚abzugewöhnen‘. Sie rebellieren bisweilen heftig, wenn eine Lehrkraft anfängt damit aufzuhören, passivitätsfördernde Botschaften auszusenden. Je länger Lernende an die passive Lernkonzeption der Lehrerzentrierung gewöhnt werden, desto schwerer wird es offensichtlich, sie in dieser Hinsicht wieder in ein anderes Fahrwasser zu begleiten.

Disziplinprobleme und passives Lernverhalten

Hinsichtlich des generellen Lernkonzeptes der Schule Alternativen einzuführen und dann auch durchzuhalten, erfordert von der einzelnen Lehrkraft große Beharrlichkeit. Insbesondere, wenn Lerngruppen auf Disziplinprobleme und Lärm im Klassenraum verweisend dem Lehrer erklären: „Sie müssen sich doch nur durchsetzen. Dann würden wir schon gut arbeiten. Oder können Sie das vielleicht nicht?“ Welche Lernkraft gerät da nicht in Panik? Das schlechte Gewissen bohrt: „Ist es nicht doch meine Aufgabe, hier mal durchzugreifen und für ‚geregeltere Verhältnisse‘ zu sorgen?“ Und schon droht der Rückfall in alte Traditionen, die womöglich sogar kurzfristig erfolgreich sind und die Ratschläge der Lernenden im Nachhinein zu bestätigen scheinen¹¹.

Doch das wäre ‚keine Lösung auf Dauer‘. Selbstverständlich müssen Disziplin- und Lärmprobleme gelöst werden, aber in Zusammenarbeit und Absprache mit der Lerngruppe. Bei dem Klärungsprozess sind Aufgaben und Verantwortlichkeiten transparent zu benennen auch passend aufzuteilen.

Die entscheidende Frage ist die nach der Verantwortung des einzelnen Schülers für seinen Lernprozess. Diese Frage muss - nach den Erfahrungen aus unserer Projektarbeit - jede Lehrkraft für sich fundiert klären. Sie ist unmittelbar verknüpft mit der eigenen Lernbiographie und dem eigenen Lehrer-Leitbild. Das ist - unvermeidlich - eine die eigene Persönlichkeit heftig ansprechende Problematik.

Individualisierendes Lernen geht davon aus, dass die Verantwortung für das individuelle Lernen beim Individuum liegt - die gleiche Frage ist schon im Zusammenhang mit dem Umgang mit den Widerständen der Eltern betrachtet worden. Die persönliche Sichtweise in dieser Hinsicht mag für den einen oder anderen vielleicht anders sein, aber die Kognitionspsychologie weist unmissverständlich nach, dass es zu dieser Position keine Alternative gibt. Doch wenn eine Lehrkraft sich diese Sicht nicht in ihrem Innern tatsächlich zu Eigen macht, ist sie den bei ihrer Umsetzung auftretenden Konflikten letztlich hilflos ausgeliefert.

¹¹ Ohne dass die Lehrkraft weiß, wozu der Schüler sich in Disziplinprobleme verstrickt, anstatt konstruktiv zu lernen, ist eine adäquate Reaktion zufällig und die Gefahr von ‚Kollateralschäden‘ des ‚Druckmachens‘ groß. Eine Richtung, in die die Motiverforschung eines sich so verhaltenden Schülers gehen kann, zeigt Text 15: Von Risiken und Nebenwirkungen des Nützlichkeitsarguments beim Lernen - eine Betrachtung nicht nur für Mathematiklehrkräfte.

Wer soll die Verantwortung für das Lernen des Lernenden tragen?

Wenn sich also Schüler undiszipliniert verhalten oder in Lernpassivität verharren, so ist das ihre Form der Aufforderung an die Lehrkraft, dem Individuum die Verantwortung für dessen Lernen abzunehmen. Wer als Lernender so handelt, will sich selbst von der Verantwortung entlasten. Das mag Schülern attraktiv erscheinen. Schön wäre es zu lernen, ohne sich selbst dabei anzustrengen. Weil das aber unmöglich ist, verfolgen Schüler, die das wollen, eine erfolglose Lernstrategie. Wer als Lehrer dennoch darauf eingeht, tut den Lernenden keinen Gefallen, sondern hilft ihnen dabei ihre unergiebigere Lernstrategie noch länger beizubehalten. Das ist, bei allem guten Willen, Hilfe beim ‚Dummbleiben‘, sonst nichts! Leider!

Es ist eine perfide Strategie der Lernenden, jemandem Verantwortung aufzuladen, der aus der Sachstruktur her die Verantwortung gar nicht tragen kann. Das ist Bestandteil eines Machtkampfes - üblicherweise eines Machtkampfes aus der subalternen Position. Wer sich als Lehrer auf Machtkämpfe einlässt, vergeudet seine Lebensenergie und unterliegt der Gefahr zu verlieren - jedenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit langfristig.

Man kann es nicht oft genug betonen: Die Verantwortung der Schule ist es, eine reiche und passende Lernumgebung (nach Möglichkeit) für alle Schüler zur Verfügung zu stellen. Das fällt in die Zuständigkeit der Lehrkraft. Wenn Lernende dort Orientierungsprobleme haben, benötigen sie vielleicht mehr Orientierung. Das ist vor allem so zu erreichen, dass über die Ziele des Lernens und über Indikatoren für ein ‚gutes Gelingen‘ des Lernprozesses gesprochen wird.

Gerade ‚schwache Lerngruppen‘ benötigen individualisierenden Unterricht

Es ist zwecklos, dass die Lehrkraft darüber entscheidet, welcher Schüler welches Maß an Orientierung benötigt. Wenn sie etwas über den Orientierungsbedarf von Lernenden erfahren möchte, um ihre Unterrichtsangebote entsprechend auszurichten, richtet sie die Frage an Schüler: „Wie viel Orientierung benötigst Du, damit Du Dich im Lernprozess gut zurecht finden kannst?“ Falls sich die Wünsche und Bedürfnisse in der Lerngruppe als verschieden herausstellen, so macht die Lehrkraft unterschiedliche Lernangebote.¹²

Wenn das immer wieder und konsequent erfolgt, so versuchen die Lernenden auf lange Sicht nicht mehr die Verantwortung für das eigene Lernen an andere Personen abzutreten. Sie werden vielmehr durch die Schule in die Lage versetzt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst erfolgreich zu übernehmen.

Es ist eine durchgängige und positiv stimmende Erfahrung aus der Arbeit der Projektgruppen: Gerade in schwierigen Lerngruppe ist die Stärkung der individuellen Lernchancen eine Erfolgsstrategie, wenn man eine langfristige ‚Besserung‘ des Lernklimas erzielen will. Ratsam ist die Strategie der ‚kleinen Schritte‘. Wenn man einer pubertierenden Schülergruppe Aufgabe A oder Aufgabe B zur Wahl stellt, so ist die Wahrscheinlichkeit dafür, dass sich einzelne Schüler weder für A noch für B,

¹² Bedeutsam ist, dass die artikulierten Bedürfnisse der Lernenden ernst genommen werden. Nicht in jedem Fall wird die Lehrkraft jedem Schülerwunsch folgen. Sie setzt Schülerwünsche dann um, wenn sie mit ihrer Sicht auf das Lernen des jeweiligen Schülers verträglich sind. Andernfalls besteht weitergehender Klärungsbedarf. Mit der Frage des Umgangs der Lehrkraft mit Schülerkommentaren zum eigenen Lernen befasst sich der Text 4 ‚Selbsteinschätzungsbögen, kommentierte Lösungen, Dialoghefte und mehr - Strategien für schriftliche Kommunikation über Lernprozesse im Unterricht in dieser Textsammlung.

sondern für ‚Null‘ entscheiden, kleiner, als wenn man ihnen keine Wahl lässt. Damit ist ein erfolgreicherer Lernen der Gruppe angelegt.

Das oft genannte Argument gegen individualisierende Lernformen „meine Klasse ist noch nicht so weit“ sticht daher überhaupt nicht. Anders herum ist es richtig: Wenn man gar nicht damit anfängt, so wird die Lerngruppe ‚nie so weit kommen‘, dass man damit anfangen kann. Sicherlich ist der Übergang zu individualisierenden Lernformen anstrengend, anspruchsvoll und bisweilen frustrierend. Aber dennoch kommt man nur weiter, wenn man damit beginnt ...

Der Grad der Widerstände zeigt an, wenn man als Lehrkraft die Orientierungsfähigkeit einzelner Lernender zu überspannen beginnt. Für diese - individualisiert - ist dann zu überlegen, welche Lösung des Problems für sie jeweils ‚gut wäre‘.

In den Widerständen zeigen sich die Ängste der Lernenden

Die Widerstände der Lernenden ist eine mögliche Reaktion auf die vielfältigen Ängste, die durch die neuen Unterrichtsformen bei Schülern geweckt werden. Es gibt auch andere Formen, in denen sich Ängste ausdrücken, wie z.B. Depressionen, Suchtverhalten oder Fluchtendenzen. Solche Formen der Angstbewältigung fallen in der Schule weniger auf. Sie werden daher leicht übersehen.

Widerstände, die der Lehrkraft entgegenschlagen, sind zwar nicht besonders erfreulich - besser ist, es treten keine auf. Aber erfreulich an Widerständen, die sich zeigen, ist die relativ konstruktive Form der dahinter liegenden Angstbewältigung. Wer Widerstand übt, impliziert damit, dass er über eine Vision verfügt, in welche Richtung als leidvoll erlebte Zustände verändert werden können. Er fordert, dass eine Änderung eintritt. Das ist immer noch besser als die ‚Lösung‘ durch Flucht und sukzessive Selbstzerstörung.

Daher gilt es, die hinter den Widerständen liegenden Ängste zu entschlüsseln - gerade auch, weil die ‚Widerständler‘ auch stellvertretend für die Lernenden agieren, die zu individuellen Ausstiegslösungen tendieren. Die Ängste zu sehen und wahrzunehmen ist wichtig, wenn es gelingen soll, sie zur Bejahung der der Individualisierung zu Grunde liegenden Idee der Selbstverantwortung beim Lernen zu gewinnen.

Schließlich hat jeder Schüler der Sekundarstufe I ja bereits Lernroutinen, -strategien und -wege entwickelt, sich an die bisher an ihn gerichteten Anforderungen von Schule anzupassen. Diese Kompetenzen, die vielleicht sogar relativ erfolgreich waren - Schüler von Fachoberschulen und gymnasialen Oberstufen sind ja eher auf der Gewinnerseite des Schulsystems gesegelt - werden durch individualisierende Lernformen in Frage gestellt, teilweise sogar entwertet.

Wenn individualisierendes Lernen in heterogenen Lerngruppen neu eingeführt wird, so verlangt es von den Schülern, dass sie ‚umlernen lernen‘. Das ist schwierig! Je weiter sie von positiven Erfahrungen mit dieser Lernform entfernt sind, desto schwieriger! Es macht Stress, wenn ‚bisher bewährte Lernmuster‘ nicht mehr greifen.

Die folgende Aufzählung nennt nur einige Aspekte, zu denen sich Schüler Sorgen machen können, wenn sie plötzlich selbstständig lernen sollen, ohne enge Lehrerbindung und -beobachtung, in kooperativen Arbeitsformen mit den Mitschülern:

- die Sorge um die mündliche Note,

- die Unsicherheit vor der Klassenarbeit bei selbstständigem Arbeiten,
- die Ablehnung der Verantwortlichkeit für das eigene Lernen,
- die stärkere Notwendigkeit selbst für das Herbeiführen von Disziplin zu sorgen,
- die Notwendigkeit, sich selbst als ‚kooperierendes Subjekt‘ anzusehen,
- die Abhängigkeit von den Lernpartnern,
- die Unsicherheit, ob die für das eigene Lernen getroffenen Entscheidungen ‚gut‘ sind.

Hilfreich ist es den Lernenden Angebote und Erfahrungsmöglichkeiten in den Bereichen zu geben, in denen sie sich Sorgen machen. Viele Bedenken lösen sich dadurch ‚in Nichts‘ auf.

Auf Ängste eingehen!

Beispielsweise sehen Schüler rasch ein, dass die Lehrkraft bei individualisierenden Arbeitsformen mehr, und nicht - wie vermutet - weniger Beobachtungsmöglichkeiten hat, die in die Leistungsbewertung einfließen. Dazu müssen sie nur einmal eine Viertelstunde den Arbeitsprozess der ganzen Lerngruppe beobachten. Voraussetzung ist selbstverständlich: Die Schüler erleben, dass die Lehrkraft ihre Lerngruppe tatsächlich beobachtet und nicht die Gelegenheit zur Korrektur von Heften nutzt¹³.

Die Abhängigkeit von den Mitlernenden ist bei individualisierenden Lernformen offensichtlicher als bei lehrerzentrierten Arbeitsformen. Die Notwendigkeit zur Kooperation beim Lernen besteht generell, entspricht aber besonders dem Wesen des Fachs Mathematik, in dem relevantes Wissen sozial konstituiert wird.¹⁴ Die bei Schülern gelegentlich vorhandene Vorstellung, Mathematik könne man auch ohne Kooperation erlernen, ist irrig - schlimmstenfalls reduziert sie sich darauf, dass die Lehrkraft für jedes Lernsubjekt die einzige Kooperationsfigur sei. Das wäre aber eine wahrhaft kümmerliche Lernumgebung.

Für Schüler, die die Sorge haben, durch die Kooperationsnotwendigkeit in Abhängigkeit von den Mitlernenden zu geraten, hilft also eine gründliche Reflexion über die Ziele mathematischen Lernens und deren Bedingungen. Dann sehen sie, dass individualisierende Unterrichtsformen in dieser Hinsicht dem Einzelnen nicht weniger, sondern mehr Lernchancen bieten - vorausgesetzt natürlich, sie akzeptieren die generelle Gleichberechtigung aller Lernenden in der Lerngruppe und fordern keine privilegierte Behandlung, die aus sozialen Gründen unakzeptabel wäre.

Dass Lernende sich oft schwer damit tun ihre Selbstverantwortung beim Lernen - dazu gehört auch ihre aktive Beteiligung bei der Herstellung disziplinierter Arbeitsverhältnisse - zu akzeptieren ist ebenfalls nachvollziehbar. Die Sorge, dass ihnen das misslingen könnte, ist berechtigt¹⁵.

¹³ Es geht tatsächlich um Beobachten! Nicht jedes ‚Zeitfenster‘, das sich durch Gruppenarbeit und Schüler-Eigentätigkeit auftut, sollte mit Gruppenberatung, Einzelunterricht oder anderen lehrerbezogenen Vermittlungsformen gefüllt werden. Wichtig ist, dass auch ‚echte‘ Beobachtungszeit abfällt. Vgl. hierzu den Text 5 ‚Leistungsbewertung in individualisierendem Unterricht - grundsätzliche Überlegungen und Vorschläge zur praktischen Durchführung‘ in dieser Textsammlung.

¹⁴ Vgl. den ‚Text 3: Kooperatives Lernen - eine Begriffsbestimmung aus konstruktivistischer Sicht‘ in dieser Textsammlung.

¹⁵ Ein wunderbar wirkendes Arbeitsmittel gegen diese Angst ist die Lernlandkarte. Vgl. ‚Text 10: Schüler/innen erstellen eigene Lern-Landkarten - ein Beitrag zur gemeinsamen Evaluation von Unterricht und zur Planung individueller Lernprozesse‘ in dieser Textsammlung.

‚Erfolgsgeschichten‘ austauschen und auswerten!

Als ‚Gegenmittel‘ kann die Lehrkraft ‚Lern-Erfolgsgeschichten‘ von Schüler der Lerngruppe sammeln. Statt immer wieder darüber zu sprechen, dass bei einzelnen Lernenden Lernprozesse missglückt sind, macht es Sinn, die Lernenden berichten zu lassen, die mit der Individualisierung gut klar gekommen sind. Wie haben sie das gemacht? Mit welchen Materialien haben sie erfolgreich gearbeitet? Wie haben sie ihre Prozessentscheidungen getroffen? Was können sich diejenigen, die nicht so erfolgreich waren, bei den ‚Erfolgsträgern‘ abgucken?

Die Kompetenzen, die Schüler benötigen, um in individualisierenden Lernsituationen erfolgreich zu lernen, sind in jeder Lerngruppe der weiterführenden Schule vorhanden. Nicht bei jedem Schüler. Aber es gibt stets - mehr oder weniger - viele, die das schon ganz gut können. Damit ist die Voraussetzung für ‚voneinander Lernen‘ in der Lerngruppe gegeben. Für jede der Sorgen, die sich einzelne Schüler machen, gibt es einen anderen Schüler, der sie aufgrund seiner positiven Erfahrungen zerstreuen kann.

Das ist ein gemeinsamer Lernprozess innerhalb der Klasse. Er gelingt, wenn die Lehrkraft den Fokus der Betrachtung nicht auf die Defizite legt. Probleme, Sorgen, Ängste müssen artikuliert werden, damit sie bearbeitbar werden. Aber dann gilt es, die positiven Erfahrungen dazu zu sammeln, auszutauschen und auf eine breite Basis zu stellen!

d) Widerstände - sie zeigen, dass die Veränderungsinitiative wahrgenommen wird!

Die Erfahrungen aus der Projektarbeit in allen drei ‚Widerstandsbereichen‘ zeigt, dass für jemanden, der Innovation und Veränderung möchte, der Blick auf Widerstände als ‚Überwindungstatbestände‘ in die Irre führt. Weiter führt es, die sich in den Widerständen äußernden individuellen Sichtweisen der Kollegen, der Eltern und der Schüler als Ausdruck deren Erfahrungen und deren Kompetenzen zu sehen. Die ‚Widerstandspartner‘ zeigen ihr Engagement, ihre Betroffenheit und damit ihr Wunsch nach einer guten Lösung. Die zu finden, gelingt umso eher, je mehr vor der Suche nach der Lösung des Problems die Phase der Artikulation und der Würdigung der ‚guten Absichten‘ der Widerstandspartner Raum erhält.

So zu denken ist eine Herausforderung, nicht nur für Lehrkräfte. Es lohnt sich, wie die Erfahrungen der Projektschulen zeigen. Selbst wenn das eine oder andere Widerstandsproblem sich als nicht kurzfristig lösbar erweist, ist das Erlernen der systemischen Konzeption für Lehrende sinnvoll, denn die Schulung dieser Denkweise ist gleichzeitig eine zentrale Voraussetzung für die Gestaltung individualisierender Lernprozesse in der Klasse.

Bedingungen zur Nutzung der Texte der Textsammlung!

Die Texte der Textsammlung gelten als online publiziert. Jeder einzelne Text ist unter Angabe der URL mit Datum zitationsfähig. Er darf für wissenschaftliche Zwecke sowie zum Zwecke der Lehre unter Angabe von Verfasser, Quelle und Publikationsbedingungen als Ganzes oder auszugsweise vervielfältigt oder weiter gegeben werden (in Papierform oder als pdf-Datei). Auch Online-Publikationen sind mit Aufwand verbunden. Das Institut für pädagogische Beratung in Münster (IfpB) freut sich daher über einen kleinen Kostenbeitrag Publikationsarbeit (Bankverbindung: Konto 509257 bei der Sparkasse Münsterland-Ost, BLZ 400 605 60, IBAN DE46 4005 0150 0000 509257; BIC: WELADED1MST).

Wie viel könnte das sein? Einfach nur lesen, kostet nichts - denke ich. Wenn Sie aber einen Text nutzen, ihn ausdrucken und damit arbeiten - z.B. in ihrer Schule - und er also für Ihre Berufsarbeit wichtig ist, freut sich das IfpB über eine Beitrag von 5 €!