

Die Voraussetzungen individueller Förderung seitens der Lehrperson: Grundhaltungen und Handlungskompetenzen

Martin Schweiger, stellvertretender Seminarleiter

Bei der Erziehung wirkt nicht so sehr das, was der Erzieher oberflächlich betrachtet konkret tut, wie vielmehr aus welcher Grundhaltung heraus er etwas tut oder lässt. Das wusste die Pädagogik schon immer.

**Education is not about doing.
It is about BEING.**

Teresa Moran, University of Dundee, Scotland

Darum verwundert es nicht, dass die neuesten Erkenntnisse der neurobiologischen Forschung dieses alte Erfahrungswissen bestätigen, dass nämlich der *Lehrperson* in der Schule eine Schlüsselposition zukommt.

Da ist zum einen das Phänomen, dass Schüler schnell und zumindest im ersten Schritt unbewusst feststellen, „ob der Lehrer motiviert ist, seinen Stoff beherrscht und sich mit dem Gesagten identifiziert. Dem Lehrer sind die von ihm ausgesandten Signale meist nicht bewusst, und er kann sie deshalb nicht oder nur nach großem Training willentlich steuern.“¹ Kommen die Schüler zu dem „Ergebnis“, dass der Lehrer als Person glaubwürdig ist, strahlt dies auch auf den Lernstoff aus, der durch den Lehrer repräsentiert wird. Gerhard Roth sagt, dass wir diese Signale nur diffus wahrnehmen. Sie werden ohne Einbeziehung unseres Bewusstseins, direkt vom limbischen System verarbeitet. Die darauf folgende emotionale Bewertung findet sozusagen nebenbei statt, und kommt uns nur in Form einer allgemeinen Empfindung zum Bewusstsein, wie wir diese Person „finden“ (Ich finde ihn sympathisch, interessant, langweilig, usw.)² „Wenn also ein in vielen Jahren des Lehrerdaseins ermüdeteter, unmotivierter Lehrer Wissensinhalte vorträgt, von denen er selbst nicht weiß, ob sie überhaupt noch zutreffen, so ist dies in den Gehirnen der Schüler die direkte Aufforderung zum Weghören.“³ Individuelle Förderung kann auf diesem Boden nicht gelingen.

Zum anderen ist da die Tatsache, dass der seelische Apparat der Schüler ständig die Qualität der Beziehung zwischen sich und dem Lehrer bewertet (ebenso unbewusst). „Nichts aktiviert die Motivationssysteme so sehr wie der Wunsch, von anderen gesehen zu werden, die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und – erst recht – die Erfahrung von Liebe.“⁴ Die überragende Bedeutung der Beziehungsqualität für jede Art von Motivation betont Joachim Bauer aufgrund der neuen neurobiologischen Forschungsbefunde.

¹ Gerhard Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit*, Stuttgart 2011, S. 180, 190ff, 287ff
Ders., *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten*, Stuttgart 2007, S. 290ff
Manfred Spitzer, *Lernen*, Heidelberg/Berlin 2002, S.194

² „Diese Signale der Glaubwürdigkeit und Aufrichtigkeit sind die wichtigsten Komponenten einer Kommunikation, denn sie dringen in diejenige Ebene ein, die für die Verhaltenssteuerung die wichtigste ist, nämlich die mittlere (und z.T. untere) limbische Ebene.“
Gerhard Roth, *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten*, Stuttgart 2007, S. 299

³ Gerhard Roth in Ralf Caspary (Hg): *Lernen und Gehirn*, Freiburg 2006, S. 61

⁴ Joachim Bauer, *Prinzip Menschlichkeit*, Hamburg 2007, S. 35

Das Hauptproblem liegt derzeit darin, dass Lehrende – aus sehr unterschiedlichen Gründen – Schwierigkeiten haben, mit ihren Schülern eine **Arbeitsbeziehung** zu gestalten, die das Lehren und Lernen fördert.

Joachim Bauer

So ist auch seine Forderung zu verstehen, dass alle, die mit Menschen zu tun haben, die Kunst, Beziehungen förderlich zu gestalten, zur Meisterschaft entwickeln sollten.⁵ Denn, so lautet seine Diagnose nach vielen Lehrerstressforschungen: Das Hauptproblem in der Schule liege eben gerade in der immer schwieriger werdenden Beziehungsgestaltung.⁶ Werden Beziehungen als schwierig erlebt, springt der Motivationsmotor nicht an oder stottert. So müssen die Lehrer wissen, was bei der Beziehungsgestaltung beachtet werden muss, sie müssen die neurobiologischen

Zusammenhänge kennen und sie müssen ihre Interaktionsstrategien daraufhin überprüfen, ob sie die Motivationsachse bei den Lernenden aktivieren oder dämpfen. Joachim Bauer stellt in seinem Buch *Prinzip Menschlichkeit*⁷ fünf zentrale Aspekte für eine gute Beziehungsgestaltung dar (Abb. 1).

Da also der Persönlichkeit eine so überragende Bedeutung zukommt, müssen junge Lehrer ermutigt und dabei begleitet werden, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen⁸. Wer sich selbst wahrnehmen kann und ein gutes Stück weit selbst versteht, tut sich auch mit der Wahrnehmung und dem Verständnis anderer leichter. Man muss nicht in aller philosophischen Tiefe eine Antwort auf die Frage gefunden

haben, wer man selber denn sei. Aber immer wieder darüber nachzudenken und dem nachzuspüren, was Friedemann Schulz von Thun in die Frage kleidet: „Was bin ich denn selbst für eine oder einen?“ steht dem Lehrer gut an. Wer auf Menschen zugehen und förderlich mit



⁵ Joachim Bauer, *Prinzip Menschlichkeit*, Hamburg 2007, S. 196

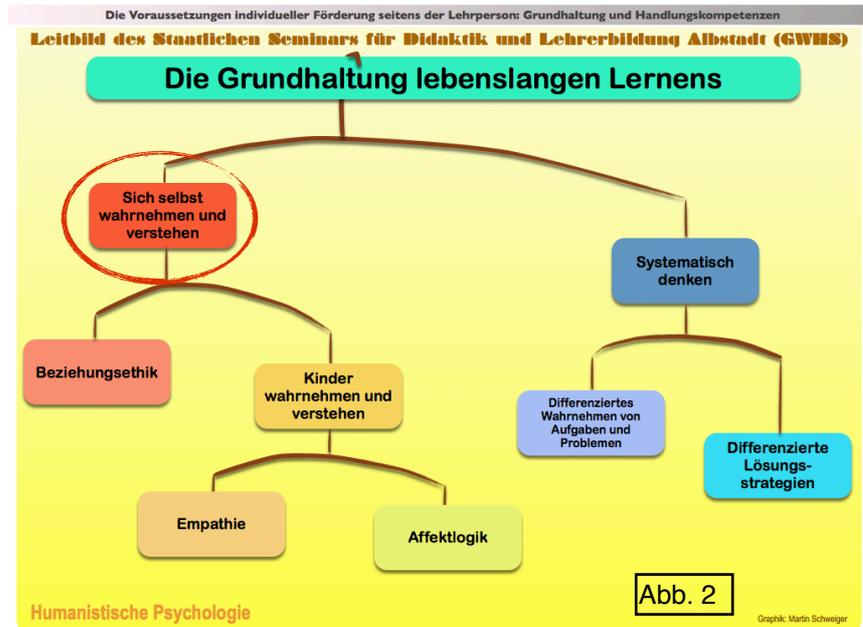
⁶ Joachim Bauer, *Warum ich fühle, was du fühlst*, Hamburg 2006, Taschenbuchausgabe 10/2006, S. 123

⁷ Ders. *Prinzip Menschlichkeit*, S. 190ff; für uns Lehrer erscheint mir ein sechster Punkt noch zentral: Die grundsätzliche Kooperationsbereitschaft (S. 177ff) - ebenfalls eine Grundhaltung, die ein ausgeprägtes Berufsethos voraussetzt und auf die Jahre gesehen dem Lehrer viel Kraft abverlangen kann.

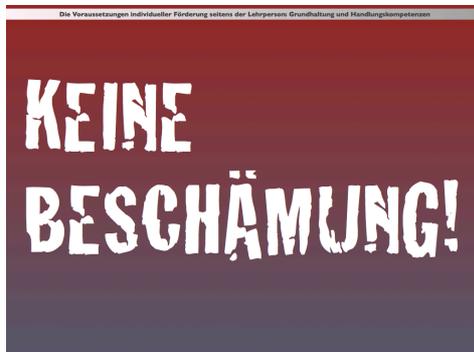
⁸ Peter Frattton, Begründer der Schweizer Lernhäuser in Romanshorn und St. Gallen und pädagogischer Begleiter der Freien Schule Anne Sophie in Künzelsau sagte in einem Vortrag, dass er bei der Lehrerbildung vier Fünftel der Ausbildungszeit für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit und ein Fünftel für das Training des sogenannten unterrichtlichen Handwerkszeugs verwenden würde.

ihnen umgehen will, braucht ein gewisses Maß an Selbstklärung. Denn, so Ruth Cohn: „Das Humane ist uns nicht gegeben, sondern aufgegeben“⁹.

Diese Bemühung lässt die persönliche Integrität wachsen, die ein wichtiger Aspekt der Vertrauenswürdigkeit des Lehrers ist.¹⁰ Wer mit sich selbst einigermaßen im Reinen ist, bzw. wer sich immer wieder in Selbstreflexion als Teil seiner beruflichen und persönlichen Psychohygiene übt, wird auch eher in der Lage sein, Beziehungen förderlich zu gestalten.¹¹ Damit ist eine der wichtigsten Bedingung erfüllt, dass individuelles Eingehen auf den Schüler diesem auch gut tut (Abb.2).



Unser Gehirn unterscheidet körperlichen und seelischen Schmerz nur unscharf. Soziale Ausgrenzung, Kränkung, Beschämung und fehlende Beachtung (auch fehlender Respekt) bedrohen die personale Integrität des Individuums genauso wie körperlicher Schmerz. Die Aktivierung von Stressgenen ist die unvermeidliche Folge¹² und beeinträchtigt die hochkomplexen Prozesse in der Großhirnrinde, wodurch kreatives Denken, Lernen und das Abrufen bereits angelegter Wissensnetze gebremst oder ganz verhindert werden. „Zur guten Erziehung eines Kindes gehört liebevolle Zuwendung, klare Regeln, und das gemeinsame Einüben, dass Bedürfnisbefriedigung aufgeschoben und Frustrationen ertragen werden können. Die Austragung von Konflikten ist dabei nicht nur unausweichlich, sondern ein absolutes Erfordernis. **Nicht erforderlich ist jedoch, dies mit Demütigungen zu verbinden.** Damit uns dies gelingt, brauchen wir eine grundsätzliche Achtsamkeit, auf



⁹ Friedemann Schulz von Thun, Klarkommen mit sich selbst und anderen, Reinbeck bei Hamburg 4. Auflage 2009, S. 61

¹⁰ Gerhard Roth, Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb in: Ralf Caspary (Hg.), Freiburg 2006, S. 54 - 69

¹¹ Joachim Bauer, Warum ich fühle, was du fühlst, Hamburg 2006

Ders. Prinzip Menschlichkeit, Hamburg 2007, Kapitel 2

Ders. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen, in: Ralf Caspary (Hg.) Freiburg 2006, S. 36ff

Gerald Hüther, Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht in: Ralf Caspary (Hg.) Freiburg 2006, S. 70ff

¹² Joachim Bauer, Das Gedächtnis des Körpers, Frankfurt a.M., 12. Auflage 2008, S. 83, 85f, 205
Ders. Schmerzgrenze, 3. Auflage, München 2011, Kapitel 3

entwürdigendes Verhalten zu verzichten.¹³ Dieser wichtige Aspekt der Grundhaltung eines Lehrers kommt in dem Begriff der Beziehungsethik zum Ausdruck (Abb. 3).

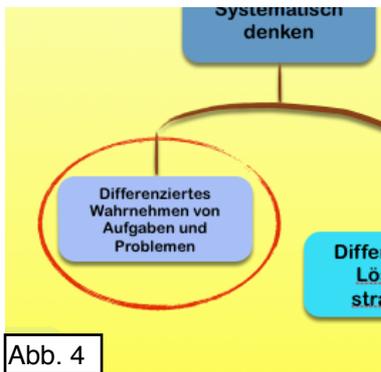


Abb. 4

Ein guter Lehrer hat seine Schüler im Blick, er spürt und erkennt, was sie jeweils brauchen, er hilft ihnen, ohne sie von sich abhängig zu machen und führt sie mit Hilfe seines didaktischen und methodischen Geschicks zu immer größerer Selbständigkeit in ihrem

Lernen. Lernstandsdiagnosen und Förderpläne können dabei hilfreich sein, solange sie den Blick auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes nicht verstellen und die Komplexität des Kindes nicht reduzieren auf technokratische Fakten und Zahlen.¹⁴ Wer seiner

natürlichen Intuition nicht mehr oder noch nicht traut, verlässt sich auf und versteckt sich hinter Fragebogen voller digitalisierbarer Fakten. Wer einigermaßen in sich ruht, kann diese Hilfsmittel zum Wohl des Kindes nutzen, ohne sich davon die Lösung aller Probleme zu versprechen (Abb.4).



Abb. 3

„Wo uns die menschliche Substanz zur existentiellen Begegnung fehlt, flüchten wir uns ... in diagnostische Prozeduren und Behandlungspläne, machen den anderen zum Behandlungsobjekt, ziehen gleichsam imponierhaft den weißen Kittel über, hinter dem sich menschliche Ratlosigkeit verbirgt und nicht auszudrücken wagt.“¹⁵ Wer ganz in seiner Berufsrolle verschwindet, ist als Mensch für die anderen nicht mehr erkennbar. Jugendliche brauchen aber ganz dringend erkennbare Menschen, an denen sie sich orientieren und manches Mal auch abarbeiten können, um eine Antwort darauf zu bekommen, wer sie selbst sind. Es ist eine anspruchsvolle Aufgabe angesichts der sehr komplexen Zusammenhänge, in denen Lehrer agieren, immer wieder die professionellen und die menschlichen Anteile in eine förderliche Balance zu bringen. Dafür braucht die Lehrperson eine stabile Kernpersönlichkeit, die mit Augenmaß und Sachkompetenz den Menschen in den verschiedenen unübersichtlichen

Lern- und Lebenssituationen gerecht werden kann.

Als Beispiel diene das Thema *Gerechtigkeit*.

Andreas Flitner unterscheidet die „egalisierende“ von der „unterscheidenden“ Gerechtigkeit. Allen das Gleiche, diese „Grundforderung“ der Gerechtigkeit wird nämlich erst sinnvoll, wenn sie mit dem anderen Prinzip, dem der unterscheidenden Gerechtigkeit verbunden und abgewogen wird. Erst die unterscheidende Gerechtigkeit gibt allen im höheren Sinne das Gleiche, nämlich etwas gleich Wichtiges, Hilfreiches. Jedem muss das Seine werden, auch in der Erziehung. Und damit sind wir wieder direkt bei der Frage, worum es bei individueller Förderung geht.

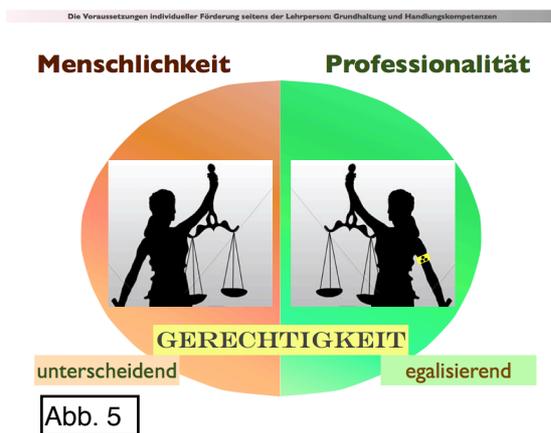
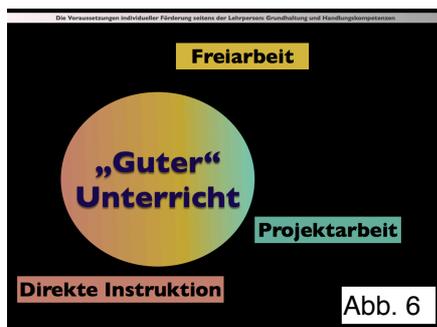


Abb. 5

¹³ Joachim Bauer, Schmerzgrenze, München 2011, S. 194f

¹⁴ „Wieder werden ... Testbögen erstellt, damit eine präzise Diagnose möglich ist (als ob kontrollierte Umschreibungen von Verhaltensmerkmalen dem lebendigen Selbst eines Kindes auch nur annähernd gerecht werden könnten)“ Wolfgang Bergmann, Gute Autorität, Weinheim, Basel 2005, S. 64

¹⁵ Friedemann Schulz von Thun, Klarkommen mit sich selbst und anderen, Reinbek b. Hamburg, 4. Auflage 2009, S. 80

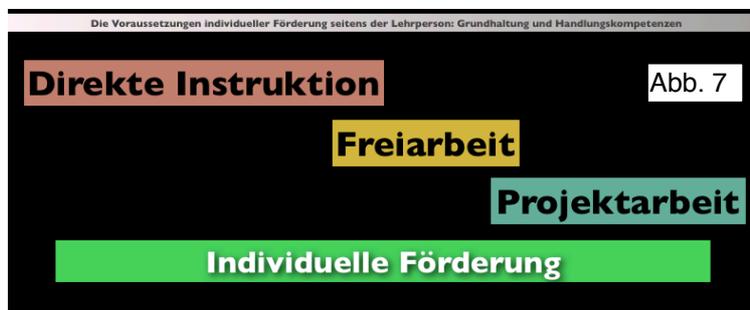


Auch die neue Unterrichtskultur, die der individuellen Förderung einen ganz neuen Stellenwert zuweist, ruht auf den drei bekannten Säulen: Direktive Instruktion, Freiarbeit und Projektarbeit¹⁶ (Abb. 6). Das individuelle Fördern kann prinzipiell in allen drei Säulen stattfinden, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Somit ist individuelle

Förderung im Gesamtkontext des Unterrichts keine vierte Säule - geschweige denn die einzige - sondern integrales Merkmal von schulischem Lernen (Abb. 7).

Hilbert Meyer plädiert daher für „Mischwald“, denn - und hier bezieht er sich auf den Berliner

Didaktiker Lothar Klingberg: „Die Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit treibt den Unterrichtsprozess voran.“¹⁷ Mehr als früher jedoch sind Lehrer aufgefordert, ihre angestammte Lehrerrolle durch neue Rollen Aspekte zu erweitern. Ist im traditionellen - vor allem lehrerzentrierten - Unterricht die Rolle des Lehrers oft ausschließlich die des Be-Lehrers gewesen, so braucht es heute im Zuge der Individualisierung von Unterricht verstärkt den Lehrer, der sich auch als Lerncoach versteht; ein Coach geht ganz auf die individuellen Lernbedürfnisse seiner Schüler ein, weil er weiß, dass das didaktische oder methodische Arrangement, das er sich in der Vorbereitung seines Unterrichts ausgedacht hat, nicht unbedingt alle Schüler optimal fördert. Schlüpft der Lehrer in Zuge individueller Förderung in die Rolle des Coachs, muss er über eine „lösungsorientierte Fragestrategie“ verfügen: „Was meinst du, wenn du sagst...? Sag mir aus welchem Grund du anzunehmen scheinst, dass... Wie können wir herausfinden, ob das stimmt? Kannst du dir vorstellen, wie x mit y zusammenhängen könnte? Wäre das *immer* so oder nur vielleicht? Welche Auswirkung würde das haben?“ Dies braucht die von John Hattie¹⁸ geforderte „evaluative Orientierung“ der Lehrer hinsichtlich ihres Unterrichts. Das ernst gemeinte Interesse an der Antwort auf die Frage: „Was macht mein Unterricht mit meinen Schülern und was können sie damit anfangen?“ schärft den Blick des Lehrers, die Lernangebote immer besser aus der Perspektive der Lernenden wahrzunehmen und zu optimieren. In der Rolle des Lern-Begleiters hingegen nimmt er sich bewusst zurück, um Schülern (beispielsweise bei Gruppen- oder auch in Einzelprojekten) eigene Lernwege zuzugestehen. Nicht jeder Schüler braucht einen individuellen Förderplan, wohl aber das Erlebnis, als Individuum in seinen Lernbedürfnissen wahr- und ernstgenommen zu werden. Dies geschieht wenn Lehrende wissen wollen, wie Lernende denken. Auch dies sollte als Grundhaltung im Lehrer verankert sein..



Individuelle Förderung braucht Zeit. Die steht nur zur Verfügung, wenn die traditionelle Unterrichtskultur ein wenig „auf den Kopf gestellt“ wird: Solange die Schüler nicht gelernt haben, in Teilen Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und der Lehrer dadurch in

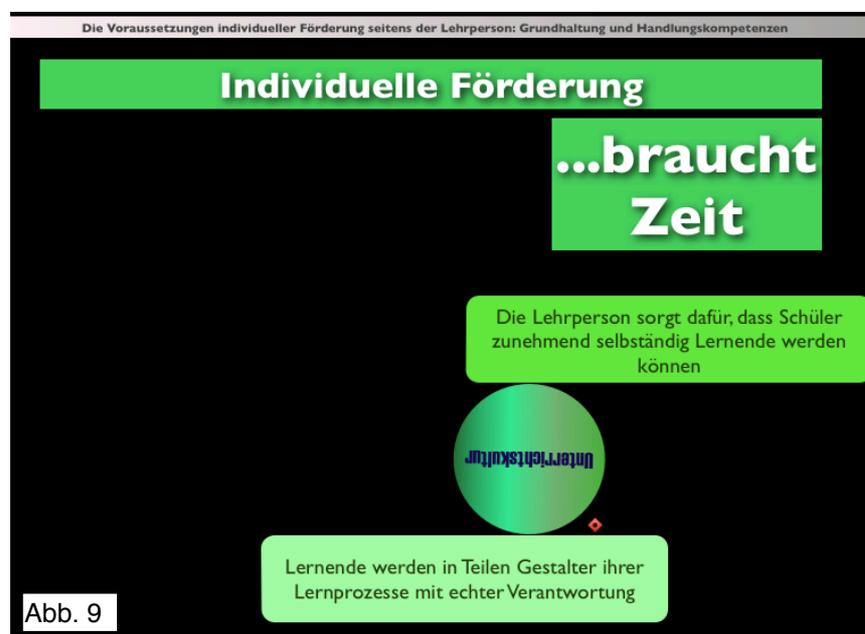
¹⁶ Hilbert Meyer, Mischwald ist besser als Monokultur, Vortrag gehalten am 19. März 2012 bei der GEW-Veranstaltung in Freiburg, S. 11

¹⁷ Ders. ebenda, S. 4

¹⁸ Ulrich Steffens und Dieter Höfer, Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung in: Schulverwaltung Baden-Württemberg, 1/12, S. 13

Das Buch von John Hattie wird gerade von Klaus Zierer, dem Lehrstuhl-Nachfolger von Hilbert Meyer in Oldenburg, übersetzt. Es erscheint Ende dieses Jahres im Schneider Verlag Hohengehren.

seiner „Dompteurrolle“ fixiert bleibt, kann sich die Lehrperson nicht einzelnen Schülern zuwenden. Darum müssen Lehrer lernen, wie sie ihre Schüler darin einüben können, für ihre Lernprozesse die Verantwortung für ihr Lernen Stück für Stück selbst zu übernehmen. Solange der Lehrer wie selbstverständlich allein die Last der Verantwortung für Gelingen oder Misslingen der Lernprozesse trägt, kann man von den Lernenden nicht erwarten, dass sie sich daran beteiligen (Abb. 8). Durch kluge methodische und attraktive inhaltliche Angebote können Schüler Schritt für Schritt lernen, sich für ihr Lernen selbst verantwortlich zu fühlen, was den Lehrer letztlich entlastet und die Lernenden als Individuen ernst nimmt (Abb. 9). Erst dadurch wird es dem Lehrer möglich, einzelne Schüler in größerem Ausmaß individuell zu fördern als dies in der bisherigen Unterrichtskultur möglich ist.



Martin Schweiger, Seminarschuldirektor,
Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GWHS) Albstadt