

Individualisierung unter Alltagsbedingungen

Ludger Brüning

Wie können wir in jeder Schule individualisieren?

Inzwischen gibt es zahlreiche Konzepte zur Individualisierung. Viele dieser Vorschläge sind sehr voraussetzungsreich und werfen die Frage auf, wie sie im Schulalltag sinnvoll umgesetzt werden können. Um zu sehen, wie solch ein Unterricht aussieht, lade ich Sie ein: Begleiten Sie mich in den Unterricht von drei Lehrkräften, die in einer herkömmlichen Schule unterrichten: Fachlehrerprinzip, 45-Minuten-Einheiten, wechselnde Lerngruppen, zweistündige Nebenfächer, große Klassen.

Fenster der Individualisierung öffnen

Blicken wir zunächst in eine Mathematikstunde einer 5. Klasse: Dort erläutert die Lehrkraft – wir nennen sie Herr Hansen – gerade im direkten Unterricht das Vertauschungs- und das Verbindungsgesetz (Kommutativ- und Assoziativgesetz). Erste, einfache Anwendungsaufgaben schließen sich unmittelbar an, die im Wechsel aus Einzel- und Partnerarbeit bearbeitet werden. Aufgrund der individuell unterschiedlichen Lernausgangslage ist davon auszugehen, dass diese Ausführungen von jedem Schüler unterschiedlich verstanden werden. Dies wird im Plenum deutlich: Ein Teil der Klasse erfasst den Sachzusammenhang genau. Andere Schüler hingegen verstehen noch nicht, was damit gemeint ist, dass Summanden vertauscht werden können oder dass die Reihenfolge, in der man addiert, selbst festgelegt werden kann.

Deshalb stellt Herr Hansen einen Arbeitsauftrag: Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst aufgefordert, mit eigenen Worten zu formulieren, was sie behalten und was sie verstanden haben. Zusammenhänge, die unklar sind, notieren sie ebenfalls. Die Ergebnisse stellen sie anschließend einem Partner vor. Dieser Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit führt zu einer weiteren Integration der neuen Informationen in die jeweils individuell unterschiedlichen Wissensstrukturen, machte aber auch die Verständnisprobleme bewusst. Die Forderung von Matthias von Saldern (2009) nach einer Unterrichtsmethodik,

die der individuellen Aneignung der neuen Informationen mehr Raum gibt, wird so Rechnung getragen.

Zugegeben: Hier verarbeiten alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Informationen; auch haben alle dazu den gleichen Zeitrahmen. Dennoch wird hier bereits Individualisierung sichtbar, da nicht einzelne Schüler in einem fragend-entwickelndem Gespräch gleichsam einen virtuellen Lückentext der Lehrperson füllen, sondern alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig ihre eigenen Gedanken entwickeln (Konstruktion) und im Gespräch mit dem Partner oder den Tischgruppenmitgliedern darlegen und wechselseitig präzisieren oder auch nur bestätigen (Ko-Konstruktion). Wenn die Lehrkraft im sich dann anschließenden

Unterrichtsgespräch einzelne Schüler per Zufall auffordert, die Ergebnisse vorzustellen, wird schnell deutlich, was vom Lehrervortrag richtig erfasst worden ist und was vielleicht einer differenzierteren oder erneuten Erklärung bedarf.¹

In einer Klasse mit 30 Schülerinnen und Schüler erlaubt ein solches Vorgehen somit immer einen individuellen Zugriff und schafft gleichzeitig Situationen, in denen alle Schüler sich kognitiv mit dem Unterrichtsinhalt auseinandersetzen. Die Antwort auf die eingangs aufgeworfene Frage, wie Individualisierung in der Praxis zu bewältigen sei, wird an dieser Stelle bereits sichtbar. Hier werden Fenster der Individualisierung geöffnet, ohne dass die Lehrkraft auf grundsätzliche Veränderungen innerhalb der Schule angewiesen wäre.

Freiräume für individuelle Förderung schaffen

Nehmen wir eine weitere Situation aus dem obigen Mathematikunterricht. Herr Hansen erläutert, wie man mithilfe bei-



Kooperation erlaubt individuelle Zugänge

Foto: Fotolia/ © Syda Productions

der Rechengesetze durch geschicktes Zusammenfassen oder Vertauschen der Summanden Additionsaufgaben lösen kann und erläutert anhand von drei Aufgaben Schritt für Schritt die Lösungen. Die Aufgaben und Musterlösungen liegen als Kopiervorlage jedem Schüler vor. In einem Plenumsgespräch werden die Rückfragen besprochen und das Vorgehen nochmals erläutert.

Jetzt sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, einige Additionsaufgaben eigenständig – aber nach dem zuvor präsentierten Muster – zu bearbeiten. Mit einem festen Partner tauschen sich die Kinder aus, wenn sie jeweils zwei Aufgaben gelöst haben. Wenn Herr Hansen jetzt durch die Klasse geht, hat er Zeiträume, in denen er sich einzelnen Schülern, einem Arbeitspaar oder einer Tischgruppe zuwenden kann. Da in diesem Unterricht der Dreischritt aus Einzelarbeit, Kooperation (mit dem Partner oder in der Kleingruppe) und Präsentation (in der Klasse) zur Unterrichtskultur gehört, kann sich Herr Hansen einzelnen Schülern zuwenden. Diese Zeit wäre im überwiegend fragend-entwickelnden Unterricht kaum gegeben.

Nochmal: Die Antwort auf die eingangs aufgeworfene Frage, wie Individualisierung unter herkömmlichen Bedingungen möglich ist, wird hier sichtbar. Gleichzeitig wird aber auch deutlich: Wenn die Lehrpersonen im Unterricht auf die Probleme, Fragen oder Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler eingehen möchten, dann sind Strukturen notwendig, damit der Lernprozess der anderen Schüler nicht unterbrochen wird. Denn Einzelgespräche oder vertiefende Erklärungen in Teilgruppen sind in Schulklassen erst dann möglich, wenn sie zur Unterrichtskultur gehören und die Schüler die Hinwendung der Lehrkraft zu einer Tischgruppe nicht als Signal verstehen, sich jetzt selbst auch – allerdings über unterrichtsferne Dinge – zu unterhalten.

Unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten berücksichtigen

Bleiben Sie mit mir noch einen Moment im Mathematikunterricht. Herr Hansen hat mit den Schülern die Aufgaben und Lösungen in der Klasse besprochen. Wieder wurden einige nach Zufall aufgefordert, ihre Ergebnisse vorzustellen. Es wird deutlich, dass fast alle Schülerin-

nen und Schüler die Aufgaben mithilfe der Muster lösen konnten. Jetzt leitet er in die Phase des freien Übens über. Dazu arbeiten die Schüler mithilfe des Lerntempoduets (vgl. Brüning/Saum 2006). Zunächst lösen sie drei weitere einfache Aufgabe alleine. Wer diese erledigt hat, bespricht sie anschließend mit einem Partner. Zum Partner wird dabei der Schüler, der etwa zeitgleich die gleichen Aufgaben gelöst hat. Dies signalisiert er durch einen Eintrag in eine entsprechende Übersicht, die Herr Hansen in der Klasse ausgehängt hat.

Nachdem beide Schüler ihre Ergebnisse der ersten Aufgaben verglichen haben, wenden sie sich dem zweiten Aufgabenblock zu, dies wieder in Einzelarbeit. Sobald sie die neuen Aufgaben ebenfalls bearbeitet haben, tauschen sich beide Schüler mit einem neuen Partner aus, der gerade fertig geworden ist. Dazu tragen die Schüler ihren Namen in die zweite Spalte ein und machen so deutlich, dass sie auf einen neuen Partner für die zweite Aufgabe warten. Dieses Vorgehen erfolgt natürlich für alle Schülerinnen und Schüler zeitgleich: Während einzelne Schüler noch leise die ersten Aufgaben lösen, treffen sich andere bereits zur Partnerarbeit an einem freien Platz, an der Fensterbank oder sogar am Lehrerpult. Erst wenn beide Aufgabenblöcke bearbeitet werden, wenden sich die Schülerinnen und Schüler den vertiefenden Aufgaben zu.

Die Vorbereitung des Lerntempoduets war für Herrn Hansen kein Problem. Er hat im Vorfeld festgelegt, welche Aufgaben alle Schülerinnen und Schüler zunächst lösen sollen. Diese sind im ersten Aufgabenblock vereint. Im zweiten Aufgabenblock finden sich ähnliche Aufgaben, lediglich die Summanden sind hier etwas anspruchsvoller, da einige dem Hunderter- und Tausenderraum entstammen. Herr Hansen hat die vertiefenden Aufgaben so gewählt, dass leistungsschwächere Schüler weitere Aufgaben finden, die sie mit Blick auf die Musterlösungen bewältigen können. Leistungsstärkere können darüber hinaus Aufgaben wählen, die eine vertiefte Anwendung erfordern oder in denen sie begründen müssen, warum sie welchen Rechenweg gewählt haben.

Herr Hansen hat der Klasse zuvor erklärt, dass er davon ausgeht, dass alle

Schülerinnen und Schüler die Pflichtaufgaben bearbeiten werden. Schön wäre es, wenn jeder auch noch weitere Aufgaben aus dem Differenzierungsbereich auswählt und in Einzelarbeit bearbeitet. Die Aufgaben hat Herr Hansen dem Schulbuch entnommen und die Seiten und Nummern an die Tafel geschrieben. Bei der Auswahl hat er die Differenzierungsaufgaben so gewählt, dass sie im Schwierigkeitsgrad gestaffelt sind.

Die Differenzierungsaufgaben haben zwei Funktionen: Sie fangen die unterschiedlichen Lern- und Arbeitsgeschwindigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf. Können langsame Schüler beispielsweise nur noch zwei Vertiefungsaufgaben im Unterricht lösen, so bearbeiten schnell Lernende womöglich alle. Zugleich kann durch die Auswahl der Aufgaben eine Progression realisiert werden. Während die Basisaufgaben dem Anforderungsbereich 1 entstammen, befinden sich bei den Differenzierungsaufgaben zusätzlich solche, die dem Anforderungsbereich 2 und 3 zuzuordnen sind.

Blicken Sie noch einmal auf die Eingangsfrage: Wie kann unter den gegebenen Rahmenbedingungen individualisiert werden? Das Lerntempoduett ist eine weitere Antwort auf diese Frage. Denn hier arbeitet jeder Schüler in seiner Lerngeschwindigkeit. Es entsteht für niemanden Zeitdruck, da die Kooperation immer erst dann beginnt, wenn zwei Lernende dazu bereit sind.² Zudem erlaubt die Staffelung der Aufgaben eine Differenzierung hinsichtlich der Anforderungsniveaus, so dass die Schülerinnen und Schüler sich Aufgaben zuwenden, die für sie in der »Zone der nächsten Entwicklung« (vgl. Hasselhorn/Gold 2013, S. 313) liegen und sie weder unter- noch überfordern.

Unterschiedliche Zugänge durch die Aufgaben- und Hilfestellung

Verlassen Sie mit mir den Klassenraum von Herrn Hansen und gehen in den Deutschunterricht einer benachbarten 6. Klasse: Die Schülerinnen und Schüler haben im Deutschunterricht den Roman »Momo« von Michael Ende gelesen. Zur Sicherung des globalen Textverständnisses setzt Frau Meineke das Sequenzdiagramm ein (vgl. Brüning/Saum 2017).

Dazu hat sie drei Varianten der gleichen Aufgabe vorbereitet:

- ▶ In einem Sequenzdiagramm sind die Stationen des Romans dargestellt, allerdings sind vier Stationen in der Erzählchronologie vertauscht. Diese Fehler müssen identifiziert und korrigiert werden.
- ▶ In einer zweiten Variante liegen alle Stationen der Erzählung vor, jedoch völlig ungeordnet. Aufgabe ist es, auf dieser Grundlage ein völlig neues Sequenzdiagramm anzulegen.
- ▶ Die schwierigste Variante besteht darin, eigenständig die Abschnitte im Roman zu bilden und zu formulieren und so selbst ein Sequenzdiagramm anzulegen.

Frau Meineke erläutert die Methode und das Vorgehen, das den Schülerinnen und Schülern durch eine vorherige Unterrichtsreihe bereits bekannt ist (vgl. Brüning/Saum 2016). Die Schüler können sich hier aussuchen, welche Variante sie wählen. Anschließend bildet die Lehrkraft neue Tischgruppen, sodass immer

Schüler mit der gleichen Aufgabenvariante an einem Tisch sitzen und sich in einem Wechsel aus Einzel- und Gruppenarbeit der Aufgabe zuwenden. Ergänzend hat Frau Meineke differenzierte Hilfestellungen bereitgestellt. Diese sind an die beiden Tafelflügel geheftet und können bei Bedarf eingesehen werden.

Blicken Sie an dieser Stelle einmal auf die bisherigen drei Beispiele zurück: Alle bisher skizzierten Möglichkeiten der Individualisierung erfordern von der Lehrkraft keine ungewöhnliche Anstrengung in der Planung und Durchführung. Denn die Schüler bekommen gleiche Arbeitsmaterialien, die meist den üblichen Lehrwerken entnommen werden können. Zudem gibt es immer wieder Klassengespräche im Plenum. Hier werden die Ergebnisse gemeinsam besprochen und Unklarheiten können noch einmal thematisiert werden. In einigen Fällen muss sich die Lehrkraft aber bereits Gedanken über die differenzierten Aufgabenstellungen und auch über mögliche Hilfestellungen machen, die sie vermutlich selbst vorberei-

ten muss. Insgesamt jedoch sind die bislang skizzierten Möglichkeiten unter den gegebenen Rahmenbedingungen problemlos zu realisieren.

Durch arbeitsungleiche Lehr-Lern-Methoden differenzieren

Begleiten Sie mich jetzt in die 10a. Dort nähern sich die Schülerinnen und Schüler der Frage an, weshalb es zum Zusammenbruch der DDR gekommen ist. Dazu hat die Lehrerin Frau Schebesta ein Gruppenpuzzle vorbereitet, bei dem vier unterschiedliche Arbeitsblätter jeweils nur eine Teilantwort auf die Frage beinhalten. Die vier Materialien unterscheiden sich auch hinsichtlich ihres Anforderungsniveaus in vier Stufen von A bis D. Zudem hat Frau Schebesta die 4er-Gruppen so zusammengesetzt, dass jeweils ein Schüler aus jeder Leistungsstufe an einem Tisch sitzt. Jetzt teilt sie an den Tischen die Materialien aus. Die sehr leistungsstarken Schüler erhalten das anspruchsvolle Arbeitsblatt A, der eher schwache Schüler bekommt D, das sehr

DAS LEBEN IST
WISSEN.
GIB'S WEITER!

KLASSENFAHRT IN DIE JUGENDHERBERGE

Tipps und Programmangebote:
jugendherberge.de/klassenfahrten



viele Lese- und Verstehenshilfen enthält und insgesamt weniger komplex und vielleicht auch etwas kürzer ist. Die beiden Schüler im mittleren Leistungsreich bekommen B und C.

Jeder Schüler kann so zum Experten für ein Thema werden. Denn alle können in ihren Expertengruppen annähernd entsprechend ihrem Leistungsvermögen arbeiten. Und in der sich anschließenden Phase des wechselseitigen Unterrichtens, in der die Experten sich die Materialien A bis D vorstellen, machen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, dass sie die anderen Gruppenmitglieder informieren können. Ein Aspekt, der vor allem die schwächeren Schüler nicht selten bestärkt und ermutigt.

Durch das Gruppenpuzzle, aber auch durch andere Methoden des wechselseitigen Lehrens und Lernens, hat jede Lehrperson ein methodisches Instrument zur Hand, mit dem sie auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler reagieren kann (vgl. Brüning/Saum 2006). Denn sie lassen sich hervorragend binnendifferenzierend einsetzen. Allerdings soll hier nicht verschwiegen werden, dass dieser Unterricht – im Vergleich zu dem Unterricht von Herrn Hansen und Frau Meineke – eine relativ intensive Vorbereitung verlangt, da vier Materialien entsprechend den vier Kompetenzniveaus erstellt werden müssen (vgl. Brüning 2013). Kollegiale Kooperation und schulinterne, curriculare Absprachen erleichtern diese Form der Individualisierung, solange die Schulbücher nur begrenzt praktikable Angebote machen (vgl. Brüning/Saum 2011).

Diskussion

Zugegeben, die Besuche im Unterricht eröffnen nicht den Blick in eine völlig andere Schule. Im Gegenteil: Sie werden sich beim Lesen sicher gedacht haben, dass sich ähnliche Unterrichtssituationen auch in Ihrer Schule realisieren lassen. Das ist aber genau der Schlüssel hin zu einer vermehrten Individualisierung. Der hier gezeigte Unterricht ist grundsätzlich in jeder Schule möglich (außer in Schulen unter extrem schwierigen Bedingungen). Er benötigt keine neuen Schulgebäude, keine verbesserte Lehrer-Schüler-Relation und auch keine verbesserten materiellen Voraussetzungen – so

notwendig das alles im Sinne der uns anvertrauten Kinder eigentlich ist.

Zudem ist einsichtig: Der oben skizzierte Unterricht kann in eine Schulkultur eingebettet werden, in der zum einen eine äußere Differenzierung weitere Individualisierungsmöglichkeiten anbietet (AGs, Förderprogramme, Lernbüros, freie Lernangebote) und in der vielleicht in jedem Schuljahr ein jeweils anderes (Neben-)Fach oder eine andere Fächergruppe in Freiarbeit oder Projektarbeit organisiert wird. Und auch innerhalb des Unterrichts könnte die Individualisierung z. B. durch Lerntagebücher weiter intensiviert werden. Wohlgermerkt: Ich denke hier immer noch an eine herkömmliche Schule, an der keine »Wände eingerissen werden« und in der der Lehrgangsunterricht einen sehr hohen Stellenwert behält. Es gilt daher: Individualisierung ist auch unter den gegebenen Bedingungen möglich.

Dabei ist aber in Erinnerung zu rufen: »Wenn Information von Menschen im Dialog oder in einer Diskussion verarbeitet wird, dann ist dies nach allem, was wir wissen, die tiefstmögliche Art der Verarbeitung« (Spitzer 2012, S. 107). Und der Doyen der deutschen Unterrichtsforschung betont nicht ohne Grund, dass »eine radikale Individualisierung pädagogisch fatal [ist]« (Helmke 2011). Denn es gäbe keine Lerngelegenheiten für soziale Kompetenzen und Einstellungen wie Kooperations- und Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Empathie, Solidarität und Demokratiekompetenz.³ Individualisierung wird mitunter als grundsätzliche Antwort auf die unzureichenden Lernerfolge der Schüler gesehen. Die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung mahnen aber zu einer differenzierten Sicht, gerade hinsichtlich der fachlichen Basiskompetenzen und in Sorge um die weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schüler (vgl. Wellenreuther 2015, S. 425 ff.).

Es kann also gar nicht darum gehen, dass jeder Schüler tagein tagaus seinen ganz persönlichen Lernweg beschreitet, bei dem die Schule nur noch die Selbstlernmaterialien bereitstellt und die Lehrkraft als Berater beiseite steht. Individualisierung ist ein Aspekt lernwirksamen Unterrichts, der – das ist unbestritten – erheblich ausgebaut werden muss. Dabei aber gilt, dass es bei der Unterrichts-

wicklung auf eine gute Balance der unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements (Direkter Unterricht, Kooperatives Lernen und Individualisierung) ankommt (vgl. Brüning 2015).

Literatur

- Brüning, L.: Kooperatives Lernen versus Direkter Unterricht. In: Schulmagazin 5–10, 6/2015, S. 11 ff.
- Brüning, L.: Prinzipien des ökologischen Landbaus. In: Praxis Geographie, H. 6/2013, S. 16–21
- Brüning, L./Saum, T.: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung. Essen 2006
- Brüning, L./Saum, T.: Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Essen 2017
- Brüning, L./Saum, T.: Der Schlüssel zur individuellen Förderung. In: Praxis Schule, 1/2011, S. 14–19
- Brüning, L./Saum, T.: Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: Kunze/Solzbacher (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler 2016, S. 91–107
- Hasselhorn, M./Gold, A.: Pädagogische Psychologie. Stuttgart 2013
- Helmke, A.: »Es kommt auf eine gute Balance an.« Interview 2011 (www.schulministerium.nrw.de)
- Pietsch, M./Schnack, J./Schulze, P.: Unterricht zielgerichtet entwickeln. In: Pädagogik, 2/2009, S. 38–43
- Spitzer, M.: Digitale Demenz. München 2012
- von Saldern, M.: Länger gemeinsam lernen – was sonst? In: nds, 5/2009, S. 18 f.
- Wahl, D.: Das Lerntempoduett. In: Huber, A. (Hrsg.): Kooperatives Lernen – kein Problem. Leipzig u. a. 2004, S. 58–67
- Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler 2015

Ludger Brüning
Lehrer an der Gesamtschule Haspe in Hagen
info@ludgerbruning.de

- 1 Das beschriebene Vorgehen kann dem »adaptiven Unterricht« zugeordnet werden (vgl. Wischer/Tautmann 2012, S. 28 f.).
- 2 Hier wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die Lerngeschwindigkeit der Kinder und Jugendlichen, die jeweils das gleiche kognitive Lernziel erreichen, um den Faktor fünf variiert: Was ein Schüler nach drei Minuten versteht, versteht ein anderer nach 15 Minuten (vgl. Wahl 2004, S. 62).
- 3 An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden: Individualisierung ist sehr anspruchsvoll für die Lehrkraft. D. h.: An jeder Schule wird vermutlich nur ein Teil der Lehrkräfte in der Lage sein, lernwirksam (!) zu individualisieren (vgl. Pietsch/Schnack/Schulze 2009, S. 39).