

■ Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven

Immer wieder tauchen in der Diskussion um Unterricht Schlagwörter auf, die ein Heilsversprechen zu enthalten scheinen. Ein solcher Begriff ist »Individualisierung«. Der Hintergrundbeitrag räumt mit nebulösen Vorstellungen auf, ordnet die Diskussion in den Kontext empirischer Forschung ein und entwickelt Perspektiven für eine konstruktive Unterrichtsentwicklung.

ANDREAS HELMKE

Einleitung

Auf den ersten Blick scheint es, dass Individualisierung DIE Antwort auf die vorgefundene Heterogenität der Lernvoraussetzungen ist. Alle sind sich einig, wenn eine Abkehr von der »vorgestrigen Pädagogik« gefordert wird; hierfür gilt Individualisierung vielen als Kern der sogenannten »neuen Lernkultur« – Dieser Begriff ist jedoch nichtssagend und irreführend und suggeriert, dass etwas schon deshalb besser ist, weil es neu ist – ein verbreiteter, aber folgenreicher Denkfehler. Man könnte meinen, mit der Individualisierung sei das Allheilmittel, das Universalkonzept für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt gefunden.

Denkt man etwas genauer nach und prüft man den empirischen Forschungsstand, dann stellen sich jedoch einige offene Fragen. Es gibt nur wenige Konzepte, bei denen die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Appellen und Lippenbekenntnissen der Bildungspolitik und Realität in den Schulen so groß ist wie bei der Individualisierung. Besonders drastisch belegen dies die Berichte der Schulinspektionen und Qualitätsagenturen. Dazu kommen konzeptuelle Missverständnisse, oft verbunden mit der Ausblendung des empirischen Forschungs-

standes. Der folgende Text versucht, einige dieser Missverständnisse aufzuklären und damit den Nebel da und dort zu lichten.

Begrifflicher und theoretischer Hintergrund

Mit Individualisierung oder individualisiertem Unterricht (präziser: individualisiertes Lernen ermöglichen und förderndem Unterricht) sind Lehr-Lern-Szenarien gemeint, die der Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen dadurch Rechnung tragen, dass es eine Vielfalt von Lernangeboten, Lernwegen, Lernmethoden und Lernorten gibt, dass also differenziert wird. Je nach dem, auf welcher Ebene die Differenzierung stattfindet – Gruppe oder Individuum – spricht man entweder von *Binnendifferenzierung* (oder interner Differenzierung) oder von *Individualisierung* (oft als äquivalent betrachtet mit *individueller Förderung*). In der Pädagogischen Psychologie wie auch in der internationalen wissenschaftlichen Literatur findet man andere Begriffe, die jedoch konzeptuell eng mit denen der Pädagogik verwandt sind. Das zentrale Konzept, das Individualisierung und Differenzierung umfasst, heißt hier *Adaptiver Unterricht*, im anglo-amerikanischen Raum spricht man von »adaptive education«, bei der es darum geht, Unterricht an die individuellen Differenzen in den Lernvoraussetzungen anzupassen anstatt auf

die »Mittelköpfe« oder auf einen imaginären Durchschnittsschüler – Abb. 1 veranschaulicht diese Metapher – zu fokussieren.

Das zentrale zugrunde liegende theoretische Prinzip ist das der optimalen *Passung* zwischen Lernangeboten einerseits und Lernvoraussetzungen andererseits. Aus lern-, motivations- und entwicklungspsychologischer Sicht gibt es zwischen Unterforderung und Überforderung eine optimale, lernförderliche Zone der Schwierigkeit und Komplexität von Lernangeboten. *Vygotski* nannte diese Zone die »*zone of proximal development*«, also den Entwicklungsbereich, den Lernende mit passender externer Unterstützung in absehbarer Zeit erreichen können. Besonders lernfördernd sind daher *dosierte Diskrepanzerlebnisse* zwischen aktuellem Wissensstand und einem höheren, nur durch mentale Anstrengung mit schwierigen, aber eben nicht zu schwierigen Aufgaben erreichbaren Niveau. Dauerhafte Überschreitungen der Obergrenze (*Überforderung*) können einen Teufelskreis auslösen, der von leistungsbeeinträchtigender Furcht vor Misserfolg, Verlust an sozialer Anerkennung, reduzierter Lernaktivität bis hin zu verstärktem Misserfolg führt. Wird die untere Schwelle dieser Zone unterschritten (*Unterforderung*), resultiert auf Dauer Langeweile, gefolgt von einer Reduktion eigener Lernanstrengungen, schlimmstenfalls von einer Einstellung der Lernaktivitäten. Das



Abb. 1: Imaginäre Durchschnittsschüler – an sie richtet sich adaptiver Unterricht nicht

Interesse der Bildungspolitik ist bemerkenswerterweise fast ausschließlich auf das Problem der Überforderung gerichtet, obwohl es sich auch bei den unterforderten Schülern um eine Risikogruppe handelt. Umso aufsehenerregender ist es dann, wenn erfahrene Unterforderung einmal öffentlich gemacht wird, so kürzlich in Zürich (Abb. 2).

Die Strategie der *lehrgesteuerten Individualisierung* geht davon aus, den Unterricht auf die individuellen Lernvoraussetzungen auszurichten. Dies führt zu der folgenden Sequenz: Festlegung von Zielen – Diagnose der Lernvoraussetzungen – Bereitstellung passender Lernangebote – Individuelle Förderpläne – Individuelle Begleitung während des Lernens – Überprüfung der individuellen Ergebnisse. Gerade im Bereich der Diagnostik,

etwa durch Kompetenzraster, kognitive Landkarte, aber auch durch Selbsteinschätzungen der Schüler(innen), sind in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht worden, siehe von der *Groeben/Kaiser* (2012) und die Beiträge in diesem Heft.

Trotz dieser Fortschritte muss man fragen, ob die Realisierung einer fundierten lehrgesteuerten Individualisierung unter den derzeit herrschenden Bedingungen der Schulpraxis wirklich möglich ist oder ob nicht Skepsis angebracht ist. So resümiert *Klippert* (2010):

»Das alles ist natürlich nicht falsch – und es ist auch nicht unberechtigt. Gleichwohl ist es für das Gros der Lehrkräfte in deutschen Schulen eher utopisch ... Von daher sind größte Zweifel angebracht, ob die lehrerzentrierte Individualisierung eine ernsthafte Zu-

kunft hat. Zweifel, die dadurch erhöht werden, dass die wenigsten Lehrkräfte im alltäglichen Schulbetrieb die nötige Muße finden, sensibel zu beobachten, zu diagnostizieren und zu beraten.« (*Klippert* 2010, S. 220)

Schülergesteuerte Formen umfassen Individualisierung ermöglichende Szenarien, bei denen die Schüler aktiv werden, indem sie selbst für sie passende beziehungsweise sie inter-

Man könnte meinen, mit der Individualisierung sei das Universalkonzept für einen angemessenen Umgang mit Vielfalt gefunden.

essierende Aufgaben wählen und ihren Lernprozess selbst regulieren:

- im Rahmen eines Projektes, Freiarbeitssettings oder Wochenplans
- innerhalb einer arbeitsteiligen Gruppe (kooperatives Lernen)
- auf der Ebene von Aufgaben mit unterschiedlichen Einstiegs- und Lösungsmöglichkeiten sowie Verarbeitungstiefen und gestuften Lernhilfen
- durch Nutzung von Lernsoftware, die Individualisierung ermöglicht.

Schülergesteuerte Varianten der Individualisierung sind weniger aufwändig und deshalb in der Schulpraxis leichter zu realisieren. Allerdings liegt diesen Lehr-Lern-Szenarien die optimistische Vision von motivierten und zugleich lernkompetenten Schülern zugrunde: »Unterschiedliche, aber zeitgleich ablaufende Lernprozesse sind nur möglich, wenn die Lerner – sei es allein oder in Gruppen – ihren Lernprozess eigenständig(er)



Abb. 2: Leitartikel im Züricher Tages-Anzeiger, 20. Juni 2009

organisieren können und wollen« (Wischer/Trautmann 2010, S. 33). Die Förderung grundlegender Kompetenzen zum eigenständigen und kooperativen Lernen ist auch deshalb überragend wichtig, weil die Lehrperson nur so während des Unterrichts Zeitfenster schaffen kann, in denen sie sich einzelnen Schülern zuwendet, sie individuell unterstützt und Einblick in den individuellen Lernprozess nimmt.

Es kommt weniger auf das OB an, sondern auf das WIE.

Das Spektrum lernrelevanter Schülermerkmale umfasst nicht nur das bereichsspezifische Vorwissen, obwohl es sicher die wichtigste Variable darstellt. Vielmehr gibt es ein breites Spektrum: Sachinteresse, Motive (wie z. B. Leistungs-, Anerkennungs- und Wettbewerbsmotiv), Sprach- und Kulturhintergrund, Lernpräferenzen und Geschlecht.

Missverständnisse zur Individualisierung

Individualisierung ist ein essentielles Merkmal lernwirksamen Unterrichts

Die empirische Wende der deutschen Bildungspolitik hat zu einem Umdenken geführt, was den Erfolg von Schule und Unterricht anbelangt: Ob eine bildungspolitische Maßnahme oder ein pädagogischer Ansatz erfolgreich ist – also effizient und effektiv – ist eine empirische Frage. Es reicht nicht mehr aus, die Erreichung wichtiger Bildungsziele zu hoffen oder zu behaupten, es wird zu Recht gefordert, sie zu belegen, d. h. den wissenschaftlichen Forschungsstand zugrunde zu legen oder zumindest zu beachten.

So weit, so gut – aber leider gibt es die verbreitete Unsitte, je nach eigener Interessenlage oder ideologischer Ausrichtung »passende« Studien auszusuchen und andere zu ignorieren (»Studie X hat gezeigt, dass Methode Y ausgesprochen lernförderlich ist ...«). Das Verfahren der Metaanalyse schiebt diesem Trick einen Riegel vor, denn »sie besteht darin, die Ergebnisse vieler einzelner empirischer Studien in einer Weise quantitativ zu integrieren, dass die Befundlage transparent

wird. Sie weist gegenüber einer narrativen Darstellung des Forschungsstandes den Vorteil auf, dass sie an methodischen Standards orientiert ist, die eine Replizierbarkeit gewährleistet und damit eine kritische Evaluation erst ermöglicht.« (Helmke 2012, S. 30). Hier ist die epochale Studie von Hattie (2009) zu nennen, der den gesamten weltweiten (in englischer Sprache verfügbaren) Wissensstand zu Bedingungen schulischer Leistungen in seinem Werk »Visible Learning« zusammengefasst hat. An diesem Meilenstein muss sich jede künftige Darstellung des empirischen Forschungsstandes orientieren. Hattie hat 138 Variablen mit möglichem Einfluss auf den Lernerfolg überprüft; eine davon ist »Individualized instruction«.

Dabei zeigt sich, dass Individualisierter Unterricht, verglichen mit traditionellem Unterricht, zwar ein wenig erfolgreicher ist – allerdings liegt der durchschnittliche Effekt in Höhe von $d = 0.24$ deutlich unter der »magischen Grenze« von $d = 0.4$, ab der Effekte wirklich der Rede wert sind. Daraus folgt, dass Methoden wie Differenzierung und Individualisierung, die mit viel Aufwand verbunden ist, *per se* nur schwach lernwirksam sind, also keine Selbstläufer sind – aber immerhin auch nicht schaden. Interpretiert man dieses Ergebnis auf der Folie des gesamten, von Hattie berichteten Ergebnismusters, dann folgt: Individualisierter Unterricht hat schon ein Potenzial für die Förderung des Lernens. Um dieses auszuschöpfen, reicht es allerdings nicht aus, die Methode isoliert und »irgendwie« einzusetzen; es kommt weniger auf das OB an, sondern auf das WIE, insbesondere darauf, ob

- Dosierung und Timing angemessen sind;
- die Lehrer hohe Erwartungen haben und die Aufgaben herausfordernd und anspruchsvoll sind;
- die Lehrperson eine positive Einstellung zu den Grundgedanken der Individualisierung hat und sich intensiv engagiert, um in die Lernprozesse ihrer Schüler Einblick zu nehmen;
- das Lernen in einem von Respekt, Wertschätzung und Fehlerfreundlichkeit gekennzeichnetem Klima stattfindet und vielfältige Angebote zur kognitiven und sozialen Schüleraktivierung gemacht werden;

- die Unterrichtszeit effizient für das Lernen genutzt wird.

Je individualisierter gelernt wird, desto besser

Wer dieser Prämisse zustimmt, der geht von einer Vision schulischen Lernens aus, bei dem alle Lernangebote passgenau auf den individuellen Lerner zugeschnitten sind und den individuellen Lernfortschritten ständig angepasst werden. Aus lernpsychologischer Sicht besteht kein Zweifel, dass die Konstellation für den individuellen Lernprozess ideal wäre; Leerlauf und Überforderung wären per definitionem ausgeschlossen. Hier taucht jedoch das Problem auf, dass Schule und Unterricht unterschiedliche Bildungsziele verfolgen müssen, die nicht immer harmonisieren, sondern gelegentlich auch konkurrieren. Einen solchen Zielkonflikt bringen Wischer/Trautmann (2010) in ihrem Artikel mit dem bezeichnenden Titel »Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer?« auf den Punkt: Das Ziel »eines möglichst hohen individuellen Lernzuwachses konkurriert mit dem gleichfalls an Unterricht geknüpften Anspruch, dass Unterschiede im Sinne eines Chancenausgleichs abgebaut oder doch zumindest auf ein solches Maß begrenzt werden, dass gemeinsames Lernen noch möglich bleibt« (S. 34).

Ein weiterer Zielkonflikt besteht darin, dass eine exzessive Individualisierung zu Vereinzelung führen würde, im Extremfall einer Kultivierung von Individualismus gleichkäme. Die Förderung sozialer Kompetenzen – wie Teamfähigkeit, Fairness, Hilfsbereitschaft, Mitleid, Höflichkeit, aber auch gesunde Durchsetzungsfähigkeit – hätte dann keine ausreichende Basis.

Individualisiertes Lernen erfordert eine radikale Umgestaltung des Unterrichts, eine Umkrempelung der gesamten Schule

Weder noch: Es gibt viele kleine und kleinste Schritte weg vom »klassischen« 7G-Unterricht (Alle gleichaltrigen Schüler haben zum gleichen Zeitpunkt beim gleichen Lehrer im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut zu erreichen), dem vielzitierten »Lernen im Gleichschritt«, in Richtung individualisiertes Lernen.

Allerdings erscheinen auch scheinbar kleine Schritte, wenn sie mit Veränderung verbunden sind, aus Sicht der Lehrpersonen oft riesig und unüberwindbar. Die Vorstellung, bewährte Routinen und Abläufe, die sich doch irgendwie bewährt haben, aufgeben zu müssen und neue Wege zu beschreiten, wird vielfach als Bedrohung wahrgenommen und führt dann dazu, lieber gar nichts zu tun. Aus diesem Grunde hat die KMK vor einiger Zeit das Projekt EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung) in Auftrag gegeben. Die gezielte Weiterentwicklung des Unterrichts, gerade im Bereich der Individualisierung, erfordert eine empirische Standortbestimmung, basierend auf dem Abgleich verschiedener Sichtweisen. Unterrichtsdiagnostik hat ein großes Potenzial für den kollegialen Austausch im bewertungsfreien Raum, für das wechselseitige Lernen durch Beobachtung, für die Professionalisierung von Lehrpersonen sowie für die Sensibilisierung für Heterogenität innerhalb der Klasse (Abb. 3).

Adressaten sind Schulen, Studienseminare, universitäre Lehrerbildung sowie Schulaufsicht (Zielvereinbarungen). EMU umfasst eine Broschüre, Fragebögen sowie Software zur Visualisierung der Ergebnisse. Das Material ist selbsterklärend und kann kostenlos heruntergeladen und genutzt werden: www.unterrichtsdiagnostik.info.

Individualisiertes Lernen ist DIE (einzige) Antwort auf die Heterogenität der Lernvoraussetzungen

Nein, Individualisierung ist EIN Ansatz des Umgangs mit Heterogenität. Die Logik der Individualisierung geht davon aus, dass im gleichen Zeitraum Schüler auf unterschiedliche Weise, also simultan, beziehungsweise mit unterschiedlichen Inhalten und Zeitvorgaben lernen. Ein weniger anspruchsvolles Konzept ist das des unterrichtlichen Abwechslungsreichtums: Nicht simultan, sondern sequentiell wird unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung getragen, indem Sozialformen und Methoden, Medien, Aufgaben, Textsor-



Abb. 3: Zwei engagierte Kollegen beim datenbasierten Austausch über eine Unterrichtsstunde, die aus drei Perspektiven (unterrichtender Kollege, Hospitant, Klasse) beurteilt worden war – <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/video/>

ten, Lernorte und Lernkanäle so variiert werden, dass mal Schüler mit diesen, mal mit jenen Lernvoraussetzungen zu ihrem Recht kommen.

Rück- und Ausblick

Individualisierung ist ein aussichtsreicher, aber auch voraussetzungsreicher Ansatz, um Passung zwischen Lernangeboten und interindividuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen herzustellen und damit das Lernen zu fördern. In Abhängigkeit vom schulischen und fachlichen Kontext sowie von der Klassenzusammensetzung gibt es hierfür viele gehaltvolle und praktisch erprobte Szenarien, Konzepte der Lehrerfortbildung, niveaudifferenzierte Aufgabensammlungen, Videos und Lernsoftware – siehe die Beispiele in diesem Heft. Es wäre jedoch falsch, Individualisierung als allein selig machende Methode anzusehen: Individualisierung muss Hand in Hand gehen mit dem Aufbau von Kompetenzen zum eigenständigen und kooperativen Lernen, und sie wird umso erfolgreicher sein, je positiver das Lernklima und die Lehrer-Schüler-Beziehung sind und je effizienter die Klassenführung ist. Vor allem aber, dies ist die Hauptbotschaft der Hattie-Studie (2009), müssen vielfältige Gelegenheiten für lernbezoge-

nes Feedback geschaffen werden, so dass das Lernen sichtbar gemacht werden kann. Ein systemisches Denken integriert den Ansatz der Individualisierung in die Komplexität der Bedingungsfaktoren schulischen Lernens, und das sind neben dem individuellen Lernpotenzial vor allem fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität sowie Lehrerprofessionalität und Lehrerpersönlichkeit.

Literatur

Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London
Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze, 4. Aufl.

Es gibt viele kleine und kleinste Schritte weg vom »klassischen« 7G-Unterricht.

Klippert, H. (2010): Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim
von der Groeben, A./Kaiser, I. (2012): Werkstatt Individualisierung. Grundlagen – Praxis – Wirksamkeit. Hamburg
Wischer, B./Trautmann, M. (2010): »Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer?«. Zu Problemen und Fallstricken von innerer Differenzierung. In: PÄDAGOGIK H. 11/2010, S. 32–34

Dr. Andreas Helmke ist Professor für Entwicklungspsychologie an der Universität Koblenz-Landau.

Adresse: Fortstraße 7, 76829 Landau in der Pfalz

E-Mail: helmke@uni-landau.de

Internet: www.andreas-helmke.de