

## **Individualisierung Annäherung an ein komplexes Begriffsfeld**

Michael Schratz  
Universität Innsbruck

### **Von der Homogenität zur Heterogenität**

Das Begriffsfeld „Individualisierung“ ist im Kontext einer zunehmenden Vielfalt von Lebenszusammenhängen zu sehen, die aufgrund der demographischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu einer starken Durchmischung der Schüler/innen und Schüler an allen Schularten bzw. -typen geführt hat. Wir können heute nicht mehr davon ausgehen, dass in einem Klassenraum derartig homogene Voraussetzungen vorhanden sind, dass ein Unterricht möglich ist, der sich am „Durchschnittschüler“ ausrichtet. Bemühungen, durch organisatorische Maßnahmen (z.B. äußere Differenzierung) wiederum zu einer homogenen Klassenpopulation zu kommen, scheitern meist daran, dass Kinder und Jugendliche in der heutigen Gesellschaft in ihren Sozialisationserfahrungen sehr große Unterschiede aufweisen. Sie erhalten im Alltag derartig viele außerschulische Entwicklungsanstöße, dass sich die Begabungspotenziale in unterschiedlichste Richtungen entwickeln.

Das Streben nach Homogenität wird immer eine konstruierte Einheitlichkeit schaffen, die das Wesen von Unterschieden verdeckt. Heterogen ist das, was wir als unterschiedlich wahrnehmen. Ob Geschlecht, Alter, Hautfarbe, Muttersprache, Herkunftskultur, Leistungsstand oder Einkommen der Eltern – entscheidend ist, welches Kriterium wir als relevant erachten, eine konstruierte Einheitlichkeit zu stören. Eine Schulklasse, in der Schüler/innen verschiedenen Alters, verschiedener Kulturen oder verschiedener Leistungsstandards gemeinsam unterrichtet werden, bezeichnen wir als „heterogen“. Der Unterricht in diesen Klassen stellt hinsichtlich der Organisation des Lernens zweifellos ganz besondere Anforderungen.

Die Homogenität einer Schulklasse hängt also immer von unserer Betrachtungsweise ab. Sie ist, in welcher schulischen Organisationsform auch immer, eine Fiktion, und Heterogenität somit der Normalfall. Die Diskussionen um Differenz, Vielfalt und Heterogenität als Phänomene schulischer Realität sind daher auch nicht neu. Vorschläge, wie mit Ungleichheit pädagogisch sinnvoll umgegangen werden kann, finden sich bei Comenius und Humboldt ebenso wie bei den Reformpädagogen oder in den Bemühungen um Chancengleichheit und kompensatorische Erziehung der 60er und 70er Jahre. Neu an der gegenwärtigen Diskussion ist, dass Heterogenität und Vielfalt zu zentralen Begriffen pädagogischer Ansätze geworden sind (vgl. etwa Prengel, 1995 und Rauschenberger, 2001).

Historisch wurden Schülerströme möglichst so gesteuert, dass die „Passung“ der Schüler/innen in möglichst homogenen Gruppen durch Organisationsstrukturen der äußeren Differenzierung hergestellt werden. Dies erfolgt etwa durch die Einteilung in Jahrgangsklassen, das Wiederholen derselben, wenn der Erfolg des Abschlusses nicht gegeben ist, wie auch durch die Gliederung des Schulsystems in unterschiedliche Schularten und -typen. Das Ziel, möglichst homogene Lerngruppen zu erzeugen und alles Störende – Kinder mit Teilleistungsschwächen, Behinderungen oder besonderen Begabungen, langsamer Lernende oder Schüler/innen mit anderen Muttersprachen – auszusondern, ist nicht zuletzt seit den Veröffentlichungen der PISA-Studien in Diskussion geraten. Das dahinter stehende mentale Modell, dass Lernen nur mit Schüler/innen, die die gleichen Lernvoraussetzungen und das gleiche Lernziel haben, optimal funktionieren kann, gerät ins Wanken. Allerdings haben Denkmuster, von denen man sich zumal im deutschen Sprachraum, der einzigartig in Europa in der schulischen Ausbildung auf äußere Differenzierung setzt, nur schwer verabschieden will, eine stabilisierende bzw. beharrnde Funktion.

Die Fiktion der Homogenität erlaubt es den Unterrichtenden, sich an einer konstruierten Norm eines „Normalschülers“ zu orientieren, und erspart den Lehrenden damit größere Aufwendungen für differenzierende Unterrichtsweisen. Notwendige innere Differenzierung findet trotzdem statt, allerdings nicht innerhalb des Unterrichts, sondern außerhalb der Schule im immer schneller wachsenden System privater Nachhilfe (vgl. Krainz-Dürr & Schratz, 2003). Aufgrund dieser problematischen Entwicklung finden sich – und das nicht nur im Bereich der Schule – immer mehr Ansätze, die für „Diversität als Chance“ (Gather Thurler & Schley, 2006) bzw. „The Power of Diversity“ (Prashnig, 2004) plädieren. Allerdings sei davor gewarnt, die Betonung der Vielfalt zu sehr zu kultivieren und darüber zu vergessen, dass der Umgang mit Heterogenität Sorgfalt und vor allem pädagogische Konzeptionen erfordert.

Homogene Lerngruppen – auch das ist in den letzten Jahren immer deutlicher geworden – fordern ihren Preis. In homogenen Gruppen fehlen notwendige Stimuli und Potenziale, die sich gerade aus den Unterschieden speisen. Lernen benötigt per se ein Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Differenz, Lernen funktioniert über Wiedererkennen und Unterscheidungen treffen. Wie keine andere staatliche Einrichtung hat die Schule die Aufgabe, das Zusammenleben immer größer werdender Heterogenität im Sinne sozialer Bildung und Integration zu gestalten. Aus diesem Grund werden die Anforderungen des Umgangs mit Unterschieden aus der Sicht von Schul- und Unterrichtsentwicklung für alle Beteiligten weiter steigen. Aus der Sicht der Neurobiologie konstatiert Joachim Bauer (2007, 12): „Schulen scheitern daran, dass es Lehrern und Schülern über weite Strecken nicht mehr gelingt, eine Unterrichtssituation herzustellen, die erfolgreiches Lehren und Lernen überhaupt erst ermöglicht“.

## **Ein Blick nach Futurum**

Bereits beim Schuleintritt zeigt sich, dass einzelne Schüler/innen die Lesekompetenz einer zweiten bzw. dritten Grundschulklasse aufweisen oder besondere Begabungen im Bereich größerer Zahlenräume haben. Aus diesem Grund werden in einzelnen

Ländern nicht mehr die Jahrgänge als Kriterium für die Einteilung der Schülergruppen verwendet. Stattdessen werden mehrere Jahrgänge zu einer Lerngruppe zusammen gefasst, um über wechselnde Formen innerer Differenzierung die unterschiedlichen Potenziale der Schüler/innen zu nutzen. Das beeindruckendste Beispiel einer solchen Philosophie fand ich an der Futurum-Schule in Schweden (vgl. Schratz, 2003), die mehr als 1000 Schülerinnen und Schüler im Alter von 6-16 Jahren (Schwedische Grundschule) in 6 Untereinheiten (sozusagen Schulen in der Schule) unterteilt, in denen jeweils 160 Schüler/innen von 6-16 Jahren von einem Team von 16 Lehrerinnen und Lehrern betreut werden. Mit dieser heterogenen Mischung versucht die Schule ein funktionierendes Mikrosystem von Vorschule, Grundschule und Sekundarstufe I zu schaffen, das sich je nach Arbeitssituation so mischt, wie es für die jeweilige Zielstellung Sinn macht. Die altersgemischten Gruppen von rund 160 Schüler/innen werden von einem Lehrerteam beim Lernen individuell begleitet und betreut.

Dieses Beispiel zeigt aber auch, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit Vielfalt als Organisationsprinzip von Schule besondere Binnenstrukturen und Maßnahmen zur Individualisierung erfordert. So befindet sich in der Mitte der jeweiligen 160er-Einheiten (Schule in der Schule) ein Arbeitsraum (240m<sup>2</sup>), der von allen benutzt wird. Einzelne Arbeits- und Gruppenräume ermöglichen dynamische Arbeitsarrangements für spezielle Gruppenkonstellationen (z. B. Gruppe der Jüngeren, das sind die Jahrgangsstufen 0-4). Die Schüler/innen lernen mit individuellen Lernplänen, sogenannten Logbüchern, die ihnen dabei helfen sollen, individuell ihren Fähigkeiten gemäß Fortschritte zu machen.

Da es keinen jahrgangsisolierten Unterricht gibt, enthält der Stundenplan für die beiden Schülergruppen (Jüngere und Ältere) flexible Zeiteinheiten, die einerseits aus Unterrichtsstunden in Basisfächern (z. B. Schwedisch, Mathematik, Englisch) bestehen, andererseits Zeit für mehrere Jahreskurse sowie Themen- bzw. Projektzeit in natur- und sozialwissenschaftlich orientierten Fächern in altersgemischten Gruppen vorsehen. Planungszeit und flexible Zeitfenster sind vorgesehen, in denen die Schüler/innen individuelle Lernpläne entwickeln. Diese Lernpläne sollen dazu beitragen, dass die Schüler/innen jeweils ihren Fähigkeiten gemäß unterrichtet und gefördert werden können. Durch die Mischung aus individuellen und sozialen Phasen sollen die Kinder sowohl im Hinblick auf Wissen und Können als auch in sozialer Hinsicht möglichst realitätsnah auf das Erwachsenenleben (*lifelong learning*) vorbereitet werden.

Die heterogenen Arbeitsbedingungen erfordern aber auch von den Lehrerinnen und Lehrern, neue Arbeitsweisen zu erproben bzw. zu entwickeln, in denen die einzelnen Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, sich entsprechend ihrem eigenen Lerntempo weiter zu entwickeln. Die Steuerung der Lernprozesse durch die Lern- bzw. Entwicklungspläne bringt es mit sich, dass die Lehrpersonen vielfach in die Rolle des Beraters und Motivierers gehen müssen. Dazu erhält eine Schülergruppe jeweils einen Kontaktlehrer oder eine Kontaktlehrerin, welche/r die Schüler/innen durch ihre ganze Schulzeit von der Vorstufe bis zum Ende der Grundschule (10. Schulstufe) begleitet. Jeden Morgen treffen sich diese Schülergruppen mit den jeweiligen Kontaktlehrer/innen in der Planungszeit, wo die erreichten Ziele besprochen bzw. erforderliche Nachjustierungen vorgenommen werden. Im Laufe der Jahre wächst

diese Gruppe zu einem Netzwerk von erwachsen werdenden zusammen, das eine tragfähige soziale Basis innerhalb der gesamten Schule darstellen soll.

Diese Netzwerke tragen nicht zuletzt dazu bei, dass in der Schule ein Arbeitsklima vorherrscht, das den Prozess des Erwachsenwerdens fördert, in dem nicht Statusdenken im Vordergrund steht oder Vandalismus vorherrscht, sondern in dem unterschiedliche Perspektiven zum Nachahmen und Miteinander-Lernen anregen. Durch die familienähnliche Situation und die Parallele zur Geschwisterkonstellation entsteht Teamgeist über die Altersstufen hinweg, und der Schulalltag wird durch gegenseitige Wertschätzung geprägt. Dazu tragen auch Freizeitaktivitäten bei, die in den ganztägigen Schulalltag eingebaut sind.

Der Schlüssel zur erfolgreichen Umsetzung der sozialen Architektur einer auf Heterogenität ausgerichteten Schule liegt in der Möglichkeit, Personal, Räume und Zeit flexibel einsetzen zu können. Dies liegt einerseits im Konzept der „Schule in der Schule“, andererseits auch in der Arbeitsplatzorganisation der Lehrerinnen und Lehrer. Sie verbringen täglich ihre Zeit von 8:00-17:00 Uhr (insgesamt 35 Stunden in der Woche) an der Schule, davon 17 Stunden im Unterricht, 17 Stunden bei der Planung und 1 Stunde pro Woche in Beratungsgesprächen mit Eltern.

### **Individualisierung erfordert Diagnosekompetenz**

Der Blick über den Zaun in die Futurum-Schule soll nicht einen auch in der schwedischen Schullandschaft besonderen Ansatz zur Norm erheben, sondern dafür sensibilisieren, dass Individualisierung mehr ist als die didaktische Umgestaltung des Unterrichts durch die Einführung neuer Unterrichtsmethoden. Sie ist vielmehr in einer neuen Gestaltung der Beziehung zwischen Menschen (Lehrer/innen <—> Lehrer/innen, Lehrer/innen <—> Schüler/innen, Schüler/innen <—> Schüler/innen etc.) zu sehen. Diese Beziehung zwischen den unterschiedlichen Menschen ist mehr als das, was über die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht erreicht werden kann, wiewohl der Unterricht die Kerntätigkeit in der Schule darstellt. Letzterer wird aber nur dann die individuellen Lernbedürfnisse erreichen und die in jedem einzelnen Menschen schlummernden Potenziale fördern können, wenn eine entsprechende Haltung in der Schule gelebt wird, die von Wertschätzung und Achtung vor der/dem Einzelnen und damit auch von der Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen ausgeht. Für Joachim Bauer (2007, 12) scheitert die Schule „an der Unfähigkeit der Beteiligten, die wichtigste Voraussetzung für gelingende Bildung zu schaffen: konstruktive, das Lernen befördernde Beziehungen“.

„Lernen ist das Persönlichste auf der Welt“, argumentiert Heinz von Förster (Kahl, 1999), weshalb im Englischen von „personalised learning“ gesprochen wird, um den Bezug zum einzelnen Menschen in seiner Individualität noch stärker zu betonen. „Differenzfähige“ Lehrer/innen „gehen nicht von ihrem eigenen Bild des Idealschülers oder der Standardschülerin aus, sondern bemühen sich im Sinne individueller „Falldeutungen“ um maßgeschneiderte Lernförderung. Sie vertrauen darauf, dass *alle* Kinder und Jugendlichen fähig und bereit sind zu lernen, und planen und gestalten ihren Unterricht auf diese Vielfalt hin. Dabei sind es oftmals kleine Maßnahmen, die ihre Wirkung zeigen: Dem linkshändigen Schulanfänger den neuen Buchstaben an den rechten Zeilenrand schreiben; sich von der Schülerin den

eigenen Ansatz beim Rechengang genau erklären lassen, um Verständnisschwierigkeiten zu verstehen oder durch gezielte Hinweise den individuellen Verstehensprozess vorantreiben.“ (Schratz u.a., 2007, 77-78)

Die Fähigkeit zur Individualisierung erfordert Wissen, wie man für die unterschiedlich begabten Kinder und Jugendlichen adäquate Lerngelegenheiten schaffen kann, die allen faire Chancen eröffnen, an den Bildungsangeboten unseres Landes teil zu haben. Wie geht man beispielsweise organisatorisch mit den unterschiedlichen Voraussetzungen um, damit aus Nachteilen Vorteile werden? Dies kann über eine alternative Zeitorganisation, jahrgangsübergreifende Gruppen, Ganztagsangebote und Ähnliches erfolgen, doch sind derartige Maßnahmen nicht von sich aus ein Garant für den Erfolg. Lehrer/innen benötigen die Fähigkeiten, mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umzugehen, aber auch – wo sinnvoll und notwendig – individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten. Vielfach heißt es aber auch, selbst organisierte Lernprozesse zu initiieren, die es den Schüler/innen ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Umgang mit Vielfalt ist die *Sensibilität* für das, was den Unterschied ausmacht. Nach Jesper Juul und Helle Jensen (2005, 290) umfasst Sensibilität „die Fähigkeit und den Willen, neugierig, erstaunt, einfühlsam, empathisch und reflektierend auf das Selbstverständnis des Kindes zu reagieren.“ Diese Sensibilität zeigt sich in einem *Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen*, das auch darin besteht, Unterschiede stehen lassen zu können und zu erkennen, wo Schüler/innen nicht unterschiedlich behandelt werden wollen. „Differenzfähig‘ sein heißt demzufolge: Chancen einer heterogenen Lerngruppe nutzen, ihre Herausforderungen annehmen, Grenzen des Erwünschten akzeptieren und Grenzen des Möglichen erkennen. Um dieses Spannungsfeld konstruktiv zu bearbeiten, braucht es neben genauer Kenntnisse der Lerngruppe und ihrer Individuen auch Wissen um institutionelle Rahmenbedingungen und eigene Potenziale und Grenzen als Lehrperson.“ (Schratz u.a., 2007, 78).

Um Kinder und Jugendliche individuell fördern zu können, müssen die jeweiligen Begabungen, Lernschwierigkeiten, Entwicklungsstände und Potenziale rechtzeitig erkannt werden, wozu Lehrerinnen und Lehrer eine entsprechende *diagnostische Kompetenz* benötigen. Im österreichischen Schulsystem ist diese Fähigkeit vielfach unzureichend ausgeprägt bzw. der diagnostische Blick stark auf Selektion und Zuweisung ausgerichtet, weshalb sich Leistungsdiagnostik stärker über die Leistungsbeurteilung mittels Tests, Prüfungen und Schularbeiten definiert und über den Erfolg bzw. Misserfolg der Schüler/innen (Aufstieg in die nächste Klasse bzw. Wiederholung derselben, Übertritt in weiterführende Schulen u. ä.) entscheidet. Dem gegenüber steht eine diagnostische Kompetenz, die als pädagogische Grundhaltung auf Förderung und Entwicklung ausgerichtet ist, um die Schüler/innen individuell zu begleiten und zu fördern, deren Potenziale zu entdecken, ihre Lern- bzw. Entwicklungsschwierigkeiten und Blockaden zu verstehen.

Die diagnostische Kompetenz erfordert neben dieser Grundhaltung entsprechendes theoretisches Wissen und wirksame diagnostische Instrumente. Die theoretischen Grundlagen „ermöglichen es, Phänomene zu sehen, die sonst verborgen bleiben bzw. einen Sinn in spezifischen Handlungsweisen zu erkennen, die sonst

unverständlich bleiben.“ (Huschitt, Posse & Werning, 2004, 1) Eine Theorie ist wie eine Brille, die hilft, die Wirklichkeit dessen, was im Unterricht passiert, zu verstehen. „So bedarf es z.B. einer Theorie des Schriftspracherwerbs, um spezifische ‚Fehler‘ von Schülern nicht nur als ‚Nicht-Können‘, sondern als Problemlösungsstrategien deuten zu können. Ändert man seine Theorie, so ändert man auch die (diagnostische) Wahrnehmung.“ (Ebenda) Lehrer/innen verwenden vielfach „subjektive“ Theorien, die aus der bisherigen Erfahrung gewachsen sind. Dadurch werden allerdings vielfach Verhaltensweisen reproduziert, die sie selbst im Unterricht als Schüler/innen erlebt haben. Neuere wissenschaftliche Theorien haben es dagegen schwer, sich gegen diese über viele Jahre „bewährte“ Erfahrung durchzusetzen.

Der Einsatz diagnostischer Instrumente ist eine Möglichkeit, um über die damit gewonnenen Daten neue Zugänge zu den Lern- und Entwicklungsprozessen der Schüler/innen zu erhalten. Solche Instrumente sind neben den formalen Überprüfungsformen (Tests, Schularbeiten u. ä.) Gespräche (→ Einfühlungsvermögen), Lerntagebücher bzw. Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen, Beobachtungsraster, Lernstilanalysen, Portfolios u. v. a. m. Die über diagnostische Instrumente gewonnenen Daten werden aber erst dann für die Entwicklungsförderung relevant, wenn aus ihnen Informationen werden. Informationen kommen dadurch zustande, dass eine schlüssige Beziehung zwischen den gewonnenen Daten und den Theorien, mit denen sie interpretiert werden, hergestellt wird. Da kein Instrument die Vielfalt von menschlichem Verhalten einfangen kann, ist es empfehlenswert, möglichst viele Perspektiven zu gewinnen.

Dies kann einerseits durch den Einsatz unterschiedlicher Instrumente erfolgen, andererseits durch das Gewinnen von Informationen über den Vergleich unterschiedlicher Einschätzungen durch mehrere Lehrpersonen im Team. (Vgl. etwa den Einsatz des „Lernrads“ zur Identifizierung von Lernproblemen in Schratz, Iby & Radnitzky, 2000, 127). Aufgabe von Schulentwicklung sollte es daher sein, über den Stellenwert und die Entwicklungsmöglichkeiten diagnostischer Konzepte an der eigenen Schule nachzudenken, neue Anregungen auszuprobieren und im Team das Profil der Schule weiter zu entwickeln. Viele Schulen nehmen das Thema „Individualisierung“ zum Anlass, die eigene Arbeit kritisch zu durchleuchten und als Gesamtkonzept ihres Schulprogramms darzustellen.

„Gute Schulen setzen vielfältige diagnostische Mittel ein. Sie erfassen Lernen und Leistung aus mehreren Perspektiven; sie berücksichtigen dabei verschiedene Bezugskriterien ebenso wie die Blickwinkel und Urteile der Beteiligten – der Schülerinnen und Schüler selbst, ihrer Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer. Sie schaffen Gelegenheiten, bei denen Kinder ihre Talente und Interessen entwickeln können.“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2006, 10). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was der Umgang mit Vielfalt für das professionelle Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer bedeutet. Gute Schulen haben verschiedene Muster oder Strategien der Differenzierung entwickelt. Sie setzen keine Form der „Einteilung“ der Schüler absolut, sondern verändern diese Formen nach funktionalen pädagogischen Gesichtspunkten und mischen immer wieder. Gute Schulen nehmen ihre Verantwortung für Kinder und Jugendliche nicht segmentär, sondern ganzheitlich wahr, und sie verantworten sich aktiv gegenüber den Beteiligten und der Öffentlichkeit.

## Literatur

- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (2006). Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gather Thurler, M. & Schley, W. (2006). Diversität als Chance. In: Journal für Schulentwicklung, 10, 1, 21-31.
- Huschitt, H., Posse, N. & Werning, R. (2004). Einführung in das Themenheft „Diagnostische Kompetenz“. In: Lernende Schule, 7, 26, 1.
- Juul, J. & Jensen, H. (2005). Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim: Beltz.
- Kahl, R. (1999). Der Neugierologe. In: GEO-WISSEN 1, S. 106-109.
- Krainz-Dürr, M. & Schratz, M. (2003). Es ist normal, verschieden zu sein. In: Journal für Schulentwicklung, 7, 4, 4-7.
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich
- Prashnig, B. (2004). The Power of Diversity. New ways of learning and teaching through learning styles. Stafford: Network Educational Press.
- Rauschenberger, H. (2001). Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. In: Die Deutsche Schule 93, 3, 266-278.
- Schratz, M. (2003). Heterogenität als Organisations- und Arbeitsprinzip. In: Journal für Schulentwicklung, 7, 4, 42-45.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G. Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 7, 2, 70-79.