

## Den Einzelnen gerecht werden Raus aus der ‚Individualisierungsfalle‘

Hans Brügelmann

Mit meinem Beitrag möchte ich einige Gedanken aus unseren Diskussionen aufnehmen, um eine **Brücke** zu schlagen zum nächsten Thema, das aus meiner Sicht Priorität hat – vielleicht also zur nächsten Tagung.

Konzentriert haben wir uns dieses Mal auf Grundüberzeugung 1:

Den Einzelnen gerecht werden –  
individuelle Förderung und Herausforderung

Es geht in der Schule um einzelne Menschen,  
die Kinder und Jugendlichen.  
Die Schule ist für sie da und nicht umgekehrt.  
Wir müssen sie in ihrer Unterschiedlichkeit annehmen und die Schule  
von ihnen und ihren Bedürfnissen her denken.

Richtig verstanden werden kann dieser Anspruch aber nur, wenn wir ihn verbinden mit der dritten Grundüberzeugung:

Schule als Gemeinschaft –  
Demokratie lernen und leben

Werte müssen täglich gelebt werden,  
ebenso wie demokratisches Handeln.  
Das ist keine Sache einzelner Fächer,  
sondern des Schullebens.

Aus dieser Verbindung ergeben sich für mich einige zentrale **Botschaften**:

- ☞ Individualisierung ist mehr als Differenzierung nach Gruppenmerkmalen, sie bedeutet Raum für **persönliche** Interessen und Erfahrungen – und damit eigene Zeit.
- ☞ Individualisierung heißt nicht Isolierung, sie ist auf die Begegnung und den **Austausch** mit anderen angewiesen.
- ☞ Individualisierung darf nicht auf methodische Maßnahmen reduziert werden, sie verlangt eine **pädagogische** Haltung, die die Kinder und Jugendliche als eigenständige Persönlichkeiten respektiert und ihre Rechte (UN-Konvention) ernst nimmt.

Das Problem ist: Von **Individualisierung** und individueller Förderung reden heute alle – aber gemeint ist sehr **Unterschiedliches**.

Unser Anspruch „Den Einzelnen gerecht werden“ darf nicht darauf reduziert werden, dass alle dasselbe machen – nur zu verschiedenen Zeiten oder in unterschiedlichem Tempo, sondern muss inhaltliche Wahlmöglichkeiten einschließen.

Dem einzelnen gerecht werden – das bedeutet nicht: jeder bekommt ein anderes Arbeitsblatt.

Eine solche Differenzierung "von oben" ist sicher ein Fortschritt gegenüber einem gleichschrittigen Frontalunterricht, in dem alle zur selben Zeit dieselbe Aufgabe in demselben Tempo bearbeiten müssen. Aber oft ändert sich nicht mehr, als dass das Schulbuch oder Arbeitsheft aufgelöst wird in eine Kartei mit denselben geschlossen-kleinschrittigen Aufgaben.

Dem einzelnen gerecht werden – das verlangt Raum für eine Individualisierung "von unten", eine nicht nur organisatorische, sondern eine methodische und inhaltliche Öffnung des Unterrichts.

Dafür muss sich die Qualität der Aufgaben und Aktivitäten verändern (s. u.).

Hören wir aber auch auf über Kinder und Jugendliche als Mitglieder von **Gruppen** zu reden:

Marc ist nicht bloß „ein Migrantenkind“,  
Jule nicht nur „eine Legasthenikerin“,

mit solchen Etiketten sind keine Kriterien für eine differenzierte Förderung gewonnen.

Und unterstellen wir nicht schon sprachlich feste Eigenschaften wie „hat Dyskalulie“ oder „hat ADHS“, als ob damit eine Erklärung oder gar eine Handlungshilfe gewonnen wäre.

Reden wir über ihre konkreten Schwierigkeiten, „Tom kann JETZT nicht gut VORLESEN“ (aber vielleicht leise für sich), Mara hat Schwierigkeiten mit dem großen 1x1 (aber nicht, wenn sie das Perlenmaterial als Hilfe nutzen kann) und Lena stört in der Gruppenarbeit, aber vielleicht nicht, wenn sie allein arbeiten darf – oder vielleicht genau umgekehrt.

Zweitens: Der Anspruch „Den Einzelnen gerecht werden“ bedeutet nicht, dass jedeR für sich arbeitet, sondern ist angewiesen auf den Austausch untereinander. „Individualisierungsfalle“ hat Buhrow (1999) dieses Missverständnis eines neben- statt mit- und voneinander Lernens genannt.

Freies Schreiben macht keinen Sinn, wenn die Texte nicht anderen präsentiert werden. Deren Aufmerksamkeit und Nachdenken wiederum sind wertlos, wenn die Autorin sie nicht in ihrer Einzelarbeit bedenkt und aufnimmt.

Die Schweizer Didaktiker Gallin/ Ruf (1998) haben diese Wechselwirkung prägnant in ihrem Dreischritt des Lernens formuliert:

- ☞ vom Singulären
- ☞ über das Divergierende
- ☞ zum Regulären.

Wie Horst Rumpf (1971), vor wenigen Tagen, am Samstag 80 geworden, seit über 40 Jahren rügt: Unterricht dient nicht der möglichst umwegfreien Vermittlung des in der Erwachsenenwelt, des über die Kultur Tradierten und des in den akademischen Disziplinen Gültigen. Er muss seinen Anfang nehmen bei den Erfahrungen, den Fragen, den Lösungsversuchen des einzelnen.

Und drittens: Der Anspruch „Den Einzelnen gerecht werden“ beschränkt sich nicht auf technisch-methodische Alternativen zum Frontalunterricht, sondern verlangt im Sinne der Kinderrechte eine veränderte pädagogische Haltung – und damit auch für den Unterricht ein grundsätzliches Nachdenken über die Rolle von Kindern und Jugendlichen, wie wir es in der dritten Grundüberzeugung „Demokratie lernen und leben“ angeregt haben.

Kaum jemand hat die internationale CIVIC-Studie zur Kenntnis genommen, deren Befunde doch die gleiche Aufmerksamkeit verdient hätten wie PISA (vgl. Händle 2003; Torney-Purta/Barber 2005):

### **Politische Bildung in Deutschland: CIVIC-Studie**

- ⊗ politisches **Wissen** im Durchschnitt
- ⊗ geringe Bereitschaft zum **Engagement**
- ⊗ wenig **sozial-integrative** Orientierung (höchste Ausländerfeindlichkeit!)
  
- ⊗ Ursache: nicht **Inhalte des Unterrichts**
  
- ⊗ eher: selektives **Halbtagsystem**, das beiläufiges Lernen behindert (kein Schulleben; anders Skandinavien mit sehr positiven Ergebnissen)

Mitbestimmung ist aber nicht nur als Voraussetzung politischer Bildung wichtig, wenn man die UN-Kinderrechtskonvention ernst nimmt.

Die KMK (2006) fordert ausdrücklich:

„1. Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und –arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen.

2. Die Kultusministerkonferenz spricht sich dafür aus, dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist.“

Das bedeutet:

### Partizipation als Ziel und als Prinzip

Drei unterschiedliche Begründungsstränge für Selbst- und Mitbestimmung:

- ☒ Anspruch an Umgang miteinander: → Demokratie als Lebensform in Institutionen
- ☒ Medium für politisches Lernen → Vorbereitung auf das pluralistische Leben in der Gesellschaft
- ☒ Motivation für fachliches Engagement → individuelle Interessen als Motor des Lernens

Autonomie folgt also einerseits aus der Anerkennung des Rechtes des Kindes „auf den heutigen Tag“ (Korczak 1994; s. dazu aktuell die Aktivitäten der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik und Edelstein/ Fauser 2001) sie hat aber auch eine unmittelbare Bedeutung für das „Kerngeschäft“ der Schule, den Unterricht. Dieser muss sich für die Erfahrungen und Interessen der Kinder weiter öffnen als nur auf der organisatorischen Ebene:

### Dimensionen einer Öffnung des Unterrichts

- ☒ die *methodisch-organisatorisch* Freiräume für die Kinder bei der Wahl der Aufgabenschwierigkeit, der Reihenfolge und des Tempos der Bearbeitung lässt;
- ☒ die *didaktisch-inhaltlich* Aufgaben für individuelle (qualitativ) unterschiedliche Erfahrungen und Lösungswege bietet („Lernen als individuelle Konstruktion“);
- ☒ die *pädagogisch-politisch* auf eine Beteiligung von SchülerInnen an Entscheidungen über Inhalte und Formen des Unterrichts und auf ihre Mitbestimmung des Schullebens zielt:
  - individuell in Form von „Lernverträgen“,
  - gemeinsam über in der Gruppe entwickelte Projekte
  - institutionell als Vereinbarung von Regeln im Klassenrat.

Unsere Befragungen von Lehrer/innen zeigen in dieser Hinsicht schon ein Überzeugungs-, aber erst recht auch ein Umsetzungsproblem:

### Befragung zu Ansprüchen der Lehrerinnen an ihren eigenen Unterricht: IST-SOLL (Häufigkeit)

„trifft (sehr/häufig) zu“ (5 & 6)	IST	SOLL
Tempo selbst bestimmen	6 %	30 %
nebeneinander verschiedene Aufgaben	15 %	26 %
ungewöhnliche Lösungswege entwickeln	3 %	28 %
gemeinsame Vorhaben arbeitsteilig	10 %	52 %
Ziele/ Inhalte mitbestimmen	9 %	48 %
an der Festlegung von Regeln beteiligt	20 %	56 %

Befragungen von Kindern am Ende der Grundschulzeit bestätigen den Entwicklungsbedarf:

### **Mitbestimmung im Unterricht: Die Schülersicht**

Befragt, wie oft sie selbst bestimmen können,  
was in den Schulstunden gemacht wird, sagen (Alt 2005):

**4%** „fast immer“  
14% „häufig“

dagegen

55% „selten“ und  
**27%** „nie“

(DJI-Kinderpanel: SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen)

Die Herkunft der Schule aus kirchlichen und später staatlichen Hierarchien belastet bis heute das Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung (die Annahme eines „besonderen Gewaltverhältnisses“ analog zu Gefängnis und Militär hat das Bundesverfassungsgericht erst 1972 abgewiesen):

### **Aus der Perspektive der Schul-Geschichte Entwicklung des Unterrichts**

⊗ von der **Bekehrung** über die **Belehrung**  
nicht  
⊗ zu bloßer **Beschäftigung** und **Belustigung** – ja: **Beliebigkeit?**

sondern Schule als Ort der **Bereicherung** durch **Begegnung** ^  
- von Generationen  
- und (Sub-)Kulturen

In diesem Sinne „den Einzelnen gerecht werden“ -ich kenne die Schwierigkeiten, weil ich tagtäglich in meiner Hochschullehre immer wieder selbst an diesem Anspruch scheitere.

Dabei weiß ich, dass es richtig wäre – und dass es geht. Mit meinen Kindern habe ich es geschafft, mit den jungen Mitarbeiterinnen fällt es mir überhaupt nicht schwer, aber mit den Studierenden falle ich immer wieder zurück in das Belehrungs- und Sanktionsmodell.

Remo Largo (2009) hat in seinem Auftaktvortrag einige der Kräfte genannt, die uns erschweren, den Grundsatz umzusetzen: „Das Kind gehört nur sich selbst allein“.

Meine Zuversicht kommt von den jungen Leuten:

- ☞ wie Axel Backhaus in seinen Seminaren und auf seinem Bauspielplatz seit zehn Jahren mit Kinder und jungen Erwachsenen arbeitet,
- ☞ wie Falko Peschel in der Staatsschule und jetzt in seiner freien Bildungsschule Harzberg Unterricht radikal öffnet und
- ☞ was sogar andere Schulen in sozialen Brennpunkten schaffen –

das gibt mir Mut, dass das, was ich vor 40 Jahren geträumt habe, als ich „Summerhill“ von A. S. Neill (1962) las, auch in der Regelschule gelingen kann:

Junge Menschen als Partner wahr- und ernst nehmen.

Und genau so sind Sie, seid ihr meine Hoffnung, wenn ihr jetzt zurück fahrt:

100 Schulen mit mehr als tausend Lehrer/-innen, wenn jede und jeder jeden Tag ein bisschen mehr loslassen kann, wenn jeder Mut hat, seine SchülerInnen häufiger eigene Wege gehen zu lassen, und vom Be-Lehrer zum Anreger, zum Herausforderer, zum kritischen Gegenüber und Unterstützer zu werden, dann schaffen wir für Zehntausende von Kindern und Jugendlichen eine **Lernwelt**, in der sie auch **leben** können.

*Das sollte unsere ganz konkrete Antwort auf die aktuelle Kritik an der Reformpädagogik sein.*

- Alt, C. (Hrsg.) (2005b): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Burow, O.-A. (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Edelstein, W./ Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96. Hrsgg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.
- Gallin, P./ Ruf, U. (1998): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Kallmeyer: Seelze (1. Aufl. Zürich 1990).
- Händle, C. (2003): Bereitschaft zu Partizipation in Schule und Gesellschaft gering. In: Grundschule, 35. Jg., H. 6, 55-56.
- KMK (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Beschluss vom 03.03.2006. Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Bonn: Berlin.
- Korczak, J. (1994): Das Recht des Kindes auf Achtung. Herausgegeben von Elisabeth Heimpel und Hans Roos. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen (5. Aufl.; 1. Aufl. 1967; Or. 1928).
- Largo, R. (2009): Schülerjahre. Piper: München.
- Neill, A.S. (1962): Summerhill (1st ed. 1960; dt.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Rororo 6707: Reinbek 1969; dt. Erstauflage Szesny Verlag: München 1965).
- Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H. (1999): Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen. Forschungsbericht Nr. 115. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie/ Ludwig-Maximilians-Universität: München.
- Rumpf, H. (1971): Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. Thesen über das Verhältnis von Lernzielen und Unterrichtsereignissen. In: Neue Sammlung, 11. Jg., H. 5, 393-411.
- Torney-Purta, J./ Barber, C. (2005): Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. In: SOWI-Online.Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, 2005 (Special Edition) → [http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney\\_purta\\_barber\\_iea\\_analysis.htm#3](http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm#3) [Abruf: 13.9.2006]