Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 65 (1978)
Heft: 14-15

Artikel: Individualisieren im Unterricht : Vorschläge für die Praxis
Autor: Hengartner, Elmar
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-531959

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Frage, wie wir Leistung und schöpferische Freiheit miteinander vereinbaren können; der Einsatz zeitsparender Unterrichtsmethoden, um der Schule mehr Zeit für das Wesentliche zu verschaffen; das Hinführen zu persönlicher Verantwortung und zu demokratischem Verhalten; die Frage, wie wir gleichzeitig zu kritischem Denken und zur Bejahung einer Wertordnung erziehen können; der ganze Problemkreis, der unter dem Motto «Vermenschlichung der Schule» zur Diskussion steht.

Vor allem bleibt natürlich auch das Problem des Religiösen im Unterricht zu überdenken, wobei nicht zu übersehen ist, dass sich gerade der Religionsunterricht weitherum aus diesem oder jenem Grund in einer tiefen Krise befindet.

Der Katalog liesse sich beliebig verlängern. Aber bereits die konkreten Hinweise zeigen, dass auf eine Vereinigung wie die unsrige nicht verzichtet werden kann. Deshalb möchte ich Sie meinerseits ermuntern und ermutigen, die begonnene Arbeit weiterzuführen. Sie wird sich lohnen.

Individualisieren im Unterricht – Vorschläge für die Praxis

Elmar Hengartner

«Jedes Kind ist anders; wie kann ich dreissig Schüler unterrichten?» So tellt sich das mit Individualisieren bezeichnete Problem *für den Lehrer.* Wer eine Klasse mit dreissig Schülern in mehreren Fächern unterrichtet, sieht sich immer wieder veranlasst, gleiche Aufgaben und Anforderungen an alle Schüler zu stellen, welche sie zudem in der gleichen Zeitspanne und auf vorgezeichnetem Weg zu erfüllen haben. Beunruhigend an diesem Vorgehen ist der Sachverhalt, dass Kinder – auch im Hinblick auf schulisches Lernen – verschieden sind, dass jüngere wie ältere Schüler z. B. unterschiedliche Ausgangsbedingungen haben oder dass die Lernschwierigkeiten nicht für alle die selben sind.

Im Rahmen des Projektstudiums an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt des Kantons Aargau haben wir mit einer Studenten- und einer Lehrergruppe versucht, der Frage der Individualisierung nachzugehen. Wir haben dazu Erfahrungen aus der Praxis ermittelt und mit Lehrern besprochen und sie mit theoretischen Arbeiten in Beziehung gesetzt. Uns ist bewusst geworden, wie vielschichtig sich das Problem praktisch wie theoretisch darstellt. Die Anregungen und Vorschläge in diesem Aufsatz beziehen sich denn auch auf sehr unterschiedliche Ebenen und Aspekte des Unterrichts. Wir haben darauf verzichtet, sie in einem bestimmten Bezugsrahmen zu ordnen. Die Arbeit geht von einer Problembeschreibung aus, wie sie uns Lehrer vorab der Unter- und Mittelstufe vermittelt haben. Das *Intersesse an Lösungsmöglichkeiten ist ein praktisches,* wenn auch theoretisch nicht unbegründetes.

1. Zur Begründung einige Erfahrungen von Lehrern

Wir haben Lehrer gefragt, ob und warum sie in ihrem Unterricht individualisieren. Sie haben folgende Erfahrungen mitgeteilt:

a) Es gibt in jeder Klasse Kinder, die *schneller oder langsamer* arbeiten und lernen. Das ist aber nach Schulfach und Aufgabenart recht unterschiedlich. Man muss z. B. unterscheiden, ob es sich um ein Üben von bereits Verstandenem, um das Lösen eines neuartigen Problems oder ein eher manuelles Lernen handelt.

b) Die Schüler unterscheiden sich in der *Art, wie sie auffassen, erkennen und üben.* Es gibt z. B. Schüler, die langsam arbeiten, aber zu guten Leistungen gelangen, wenn man ihnen Zeit lässt. Andere gehen sehr schnell an eine Aufgabe heran, machen aber Fehler. Wieder andere arbeiten langsam und bringen es bei mechanischen Aufgaben zu richtigen Lösungen, begreifen aber kaum etwas Neues. Einfach ist es bei Schülern, die schnell sind und auch wenig Fehler machen.

c) Es gibt Unterschiede zwischen den Schülern im Hinblick auf die Zeitspanne, wäh-

rend der sie konzentriert arbeiten können bzw. wieder eine Pause brauchen *(Arbeitsrhythmus).*
d) Die Schüler haben unterschiedliches *Vorwissen* und verschiedenartige *Erfahrungen* im Hinblick auf bestimmte Aufgaben oder ein Thema.
e) Es spielt eine grosse Rolle, wie sich die Kinder *selber fühlen und einschätzen:* einige scheinen unsicher, brauchen viel Bestätigung oder blicken immer zuerst zum Nachbarn, ehe sie selber beginnen. Dies kann verschiedene Gründe haben:
– Vielleicht kann das Kind so nicht gut lernen, wie der Lehrer nach der gewählten Methode das von ihm verlangt.
– Vielleicht wird es von den Mitschülern nicht anerkannt, was wieder verschiedene Ursachen haben kann.
– Manchmal hat ein Kind gewisse Barrieren im Verhältnis zum Lehrer (ist aktiv, wenn es allein oder in einer Gruppe arbeitet, aber passiv im Klassenverband).
Es ist sehr wichtig, dass man die Gründe kennen lernt. –
Viele Lehrer sind unzufrieden, dass sie ihren Unterricht immer wieder nach einem Durchschnittsschüler planen müssen, den es nicht gibt. Wie man aber den Unterricht so individualisieren und differenzieren kann, dass man den verschiedenen Voraussetzungen, den Unterschieden in Vorwissen und Erfahrungen, den verschiedenen Arten zu lernen etc. besser gerecht wird – wie man Über- oder Unterforderung wegen gleicher Planung für alle vermeiden kann-, scheint ein schwer lösbares Problem.

2. Bedenken gegen die Lösung «Leistungsgruppen»

Vielfach versucht man das Problem damit zu lösen, dass man einfach möglichst homogene Lerngruppen (z. B. Gruppen gleicher Leistungsfähigkeit) bildet. Dagegen führen KLAFKI und STÖCKER folgende Einwände an:
– Für die Bildung von homogenen Lerngruppen *fehlt ein eindeutiges* Kriterium; bildet man z. B. Gruppen nach dem Lerntempo, heisst das nicht, dass man nun auch die Schüler mit gleicher Abstraktionsfähigkeit zusammengefasst hat. Das heisst: verschiedene Kriterien sind verschieden ausgeprägt.
– Da besonders bei jüngeren Schülern die *Ausgangsbedingungen* und Lernmöglichkeiten durch die *soziale Herkunft* bestimmt sind, führen z. B. Leistungsgruppen zur Trennung und unterschiedlichen Behandlung der Kinder verschiedener Herkunft.
– Die Annahme, dass Schüler in homogenen Gruppen besser lernen, ist nicht bewiesen. Selbst eine positive *Auswirkung* für «leistungsstärkere» Schüler ist *umstritten;* bei «leistungsschwächeren» werden negative Auswirkungen vermutet, weil
a) für sie wichtige Anregungen wegfallen,
b) der Lehrer von der schwächeren Gruppe nach erfolgter Gruppierung weniger erwartet,
c) die Selbsteinschätzung der Schüler nach der Zuteilung negativ beeinflusst wird.
Wenn man es als wichtige Ziele erachtet,
– dass jeder Schüler optimal gefördert wird,
– dass die Förderung nicht nur das Denken, sondern auch das soziale Verhalten, die Gefühle, das manuelle Können umfasst,
– dass die Selbständigkeit und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit gefördert werden sollen,
so muss man nach andern Formen der Individualisierung durch innere Differenzierung suchen (KLAFKI/STÖCKER 1976, Seiten 498–503).

3. Grundformen und Bedingungen

KLAFKI/STÖCKER grenzen zwei *Grundformen* der Differenzierung voneinander ab:
a) Eine *Differenzierung der Ziele und Inhalte* bedeutet, dass nicht alle Schüler diese in gleichem Ausmass erreichen müssen. In Lehrmitteln oder Lehrplänen werden zu diesem Zwecke z. B. Grundstoffe und Zusatzstoffe unterschieden. Es ist anzumerken, dass auch im Unterricht ohne diese Art von Differenzierung nicht alle Schüler die gleichen Ziele erreichen, was dann allerdings nichts weiter als unterschiedliche Noten zur Folge hat.
b) Eine *Differenzierung der Methoden und Medien* kann als Alternative zu a) betrachtet werden, wenn dieselben Ziele und Inhalte für alle verbindlich sind, die Schüler aber unterschiedliche Wege beschreiten, verschiedene Arbeitsmaterialien verwenden oder unterschiedliche Hilfeleistungen erhalten (siehe z. B. unter 4.6). Es gibt nicht so viele Lehrmittel, die diese Form der Diffe-

renzierung konsequent durchhalten, vermutlich weil sie höhere Ansprüche an die Planer und an die Lehrer stellt. –

Die verschiedenen Möglichkeiten des Individualisierens durch innere Differenzierung (in den beschriebenen oder in zusätzlichen Formen) sind an eine Reihe von *Bedingungen* geknüpft, von denen vier wichtige genannt sein sollen:

– Man braucht Arbeitsmaterialien, die einem unterschiedliche Aufgaben und Wege für einen differenzierten Unterricht anbieten. (Dies ist eine für manche Lernbereiche noch weitgehend unerfüllte Bedingung.)

– Man muss die Schüler mit Arbeits- und Aufgabenformen vertraut machen, auch mit Verfahren, damit sie selbständiger unterschiedlichen Aufgaben nachgehen können.

– Man muss verschiedene Sozialformen planen, damit man als Lehrer auch einmal mit einer Teilgruppe arbeiten kann, während die andern in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit beschäftigt sind.

– Man muss lernen, die Schüler genau zu beobachten, damit man merkt, wo sie im Lernen stehen und wo Schwierigkeiten auftauchen (nach KLAFKI/STÖCKER 1976, Seiten 504 ff.).

4. Vorschläge zur Individualisierung

Die folgenden Vorschläge sollen anregen, den eigenen Unterricht unter gezielten Fragestellungen zu überdenken. Sie dürfen nicht als Forderungen und Ansprüche missverstanden werden, deren Erfüllung erst einen idealen Unterricht auszeichnet. Es handelt sich vielmehr um Möglichkeiten, von denen jeder nach Massgabe der Unterrichtsbedingungen, in denen er steht, und in Anpassung an sie das eine oder andere verwirklichen kann. Man muss sich bewusst halten, dass die Bemühung um vermehrte Individualisierung des Unterrichts für den Lehrer teils zusätzliche und oft recht anspruchsvolle Aufgaben mit sich bringt, teils auch eine Veränderung des gewohnten Bildes von Unterricht und Schulehalten bedingt.

Die Anregungen sind so dargestellt und kommentiert, wie sie von den Studenten und Lehrern erarbeitet wurden. Wer sich etwas systematischer mit Kriterien für verschiedene Differenzierungsformen auseinandersetzen möchte, findet z. B. im Aufsatz von KLAFKI/STÖCKER Hilfestellung.

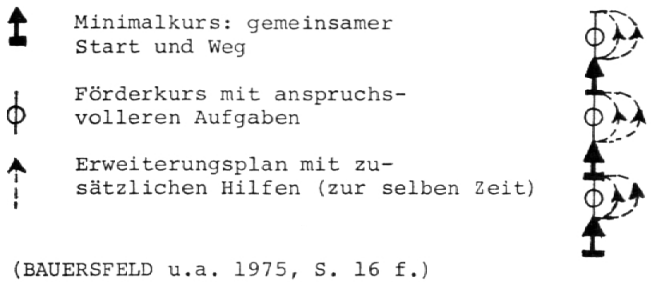
4.1 Die Aufgabenmenge, den Schwierigkeitsgrad und die verfügbare Zeit differenzieren

Da sich die Schüler nach Tempo und möglichem Schwierigkeitsgrad im Lernen unterscheiden, sollte man die Minimalanforderungen (Fundamentum) bestimmen, die alle Schüler (eventuell auf verschiedenen Wegen) erfüllen müssen. Schwächere Schüler brauchen Zusatzaufgaben, sei es zur Wiederholung oder zur Überwindung besonderer Schwierigkeiten; auch die leistungsstärkeren Schüler bedürfen Zusatzaufgaben mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad. Mit den Zusatzaufgaben kann man also den Schwierigkeitsgrad *und* die Menge variieren und den Schülern anpassen.

Folge: die guten Schüler werden durch anspruchsvollere Aufgaben eher motiviert, und die schwächeren stehen nicht vor unüberwindbaren Problemen, haben also auch Erfolgserlebnisse. (Leider differenzieren auf diese Weise viele Lehrmittel erst in der Übungsphase, nicht aber bereits in der Phase der Erarbeitung.)

Beispiel 1: Mathematik

Der Mathematiklehrgang ALEF für die ersten vier Schuljahre differenziert nach folgendem Plan:



(BAUERSFELD u.a. 1975, S. 16 f.)

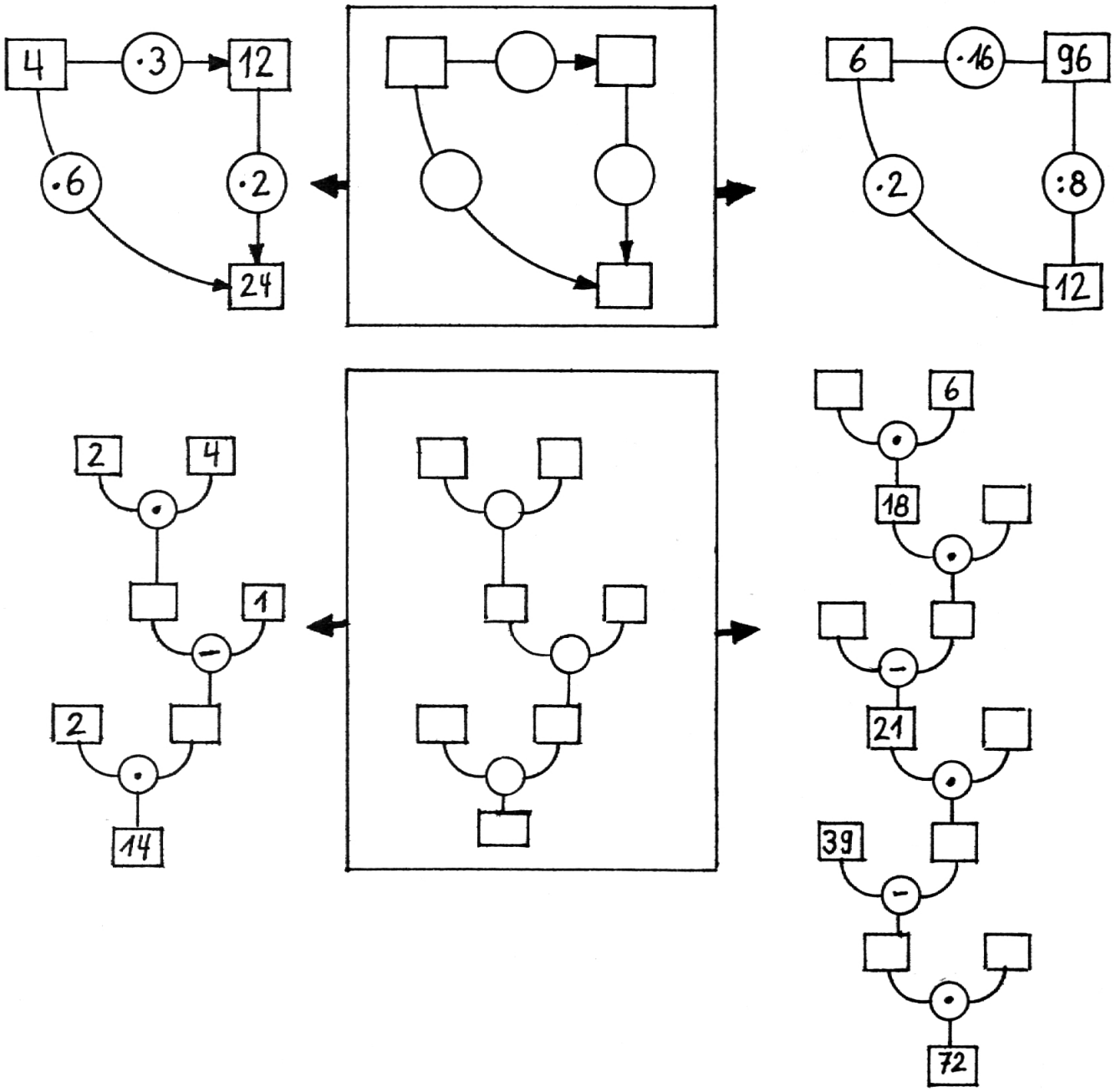
Beispiel 2: Deutsch

«Nach Einführung der Kommaregeln arbeiteten wir gemeinsam an einer relativ einfachen Übung. Dann löste jeder Schüler eine Übung vom gleichen Schwierigkeitsgrad allein. Die erfolgreichen erhielten sodann einen anspruchsvollen Text ohne Satzzeichen. Mit den andern erarbeitete ich die Regeln nochmals an einer Aufgabenstellung.» (Ausschnitt aus einem Unterrichtsprotokoll eines Lehrers)

4.2 Offene Aufgaben stellen – Aufgaben erfinden lassen

Es geht hier um eine Individualisierung durch Aufgaben, die unterschiedlich schwierige und verschiedene Lösungen zulassen. Das macht es möglich, dass die Schüler selber im Lösungsvollzug z. B. den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe wählen. Wer sich mehr zutraut oder wer mehr kann, macht sich die Aufgabe schwieriger. Offen sind zum Beispiel Aufgaben, denen eine bestimmte Darstellungsform zugrunde liegt, innerhalb derer die Schüler – sobald sie ihnen vertraut ist – sich frei bewegen und wozu sie eigene Varianten erfinden können.

Beispiel 1: Mathematik (2. Klasse)



Haben die Schüler solche Aufgabentypen und Darstellungsformen verstanden, können sie sich wechselseitig Aufgaben stellen, wobei der Schwierigkeitsgrad durch Erweiterung des Zahlenraumes oder durch Vereinfachen und Komplizieren der «Netze» beliebig variierbar ist. Die Fähigkeit, Mitschüler hinsichtlich des zumutbaren Schwierigkeitsgrades der Aufgabe einzuschätzen und ihnen bei der Lösung dosierte Hilfestellungen zu geben, kann in solchen Aufgaben bzw. Lernsituationen gefördert werden.

Bei offenen Aufgaben und solchen, welche die Schüler selber erfinden, lassen sich individuelle Lernbedingungen eher berücksichtigen. Die Erfahrung, dass mehrere Lösungen möglich sind, lässt nach Alternativen suchen, wobei Annahmen formuliert («Geht das auch mit . . .?») und überprüft werden. In der Offenheit und im eigenen Erfinden liegt eine selbst-motivierende Tendenz, die Aufgaben in immer neuen Varianten auszuprobieren. Der Vergleich mit Lösungen von Mitschülern begünstigt die Schülerkontrolle und macht oft unabhängiger vom Lehrerurteil. Wichtig ist, dass bei solchen Aufgaben alle Erfolg haben können.

Beispiel 2: Muttersprache

Als offene Aufgaben können etwa Rollenspiele gelten, in denen Situationen aus dem Alltag aufgenommen und gespielt werden: Paul will einen Farbstift von Edith, Marlies erklärt einem Ortsfremden den Weg zum Gemeindehaus, Karl will auf dem Fussballplatz mitspielen. Dabei kommen je nach sprachlichen, sozialen und anderen Bedingungen verschiedene Möglichkeiten «ins Spiel». Sie können – wenn der Lehrer mit Richtig und Falsch zurückhält – erprobt und auf Reaktionen der Beteiligten hin erfahren werden.

4.3 Bei der Vorbereitung Alternativen planen

Im üblichen Unterricht wählt der Lehrer die Inhalte eines Themas selber aus und plant den Weg für die Bearbeitung genau vor. Für die meisten Themen gibt es aber verschiedene Zugänge und mögliche inhaltliche Schwerpunkte. Es ist wichtig zu erfahren, welche Zugänge die Schüler zum Thema haben und was sie inhaltlich interessiert. Unterlässt man dies und plant nur einen Verlauf fest vor, besteht die Gefahr, dass die Schüler den Unterricht langweilig finden.
Planen von Alternativen bedeutet zweierlei: erstens muss sich der Lehrer überlegen, welche Zugänge zum Thema es gibt und welche Inhalte die Schüler interessieren könnten. Zweitens muss der Unterricht so geplant werden, dass er den Schülern Gelegenheit gibt, ihre Interessen auch wirklich zu äussern. Wenn das im Verlauf des Unterrichts Folgen hat, werden die Schüler eher eigene Fragen zum Thema einbringen.
Natürlich können nicht alle Schülerinteressen berücksichtigt werden; man verfügt als Lehrer auch nicht über die erforderlichen Kenntnisse. (Gelegentlich kann man bei älteren Schülern allerdings ein Thema einem interessierten Schüler oder einer Gruppe zur selbständigen Bearbeitung geben.)
Alternativ planen hat noch andere Grenzen: Es erfordert einen höheren Aufwand an Vorbereitung und eine bessere Ausstattung mit Arbeitsmaterialien. Häufig wird auch eingewendet, dass ein solcher Unterricht die Erfüllung von Lehrplanvorschriften und Prüfungsanforderungen erschwere oder gar dem Aufbau des Schulfaches widerspreche. Vermutlich bieten z. B. Sprach- und Realienfächer zahlreichere Möglichkeiten für offene Planung als andere Fächer. Das pädagogische Ziel hat dennoch für alles Lernen Bedeutung: was man für die Schüler plant, soll mit ihren Fragen und Interessen in Beziehung stehen.
(Die Darlegung eines Unterrichtsbeispiels würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen.)

4.4 An Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler anknüpfen

Dafür sprechen mehrere *Gründe.*
a) Erfahrungen aufarbeiten: bei vielen Themen ist es sehr wichtig, bereits Erfahrenes und Bekanntes aus der Lebenswelt der Kinder, Verstandenes und «Halbverstandenes» aus Fernsehen oder anderen Quellen zu ermitteln, weil der Unterricht Gelegenheit für Orientierung, für das Verarbeiten und Ordnen bieten soll.

Beispiel (Unterstufenlehrer)

«Bisher fühlte ich mich jedesmal etwas hilflos, wenn ich beim Vorbereiten nicht genau wusste, wofür sich meine Kinder bei verschiedenen Themen am meisten interessieren. Ich hatte manchmal das Gefühl, Zeit zu verlieren, wenn ich dann jeweils eine Lektion dafür einsetzte, Vorwissen und Wünsche der Klasse zu ertasten. Aber mit wieviel Freude setzte ich mich dann an die Arbeit, wenn ich mir den notwendigen Überblick verschafft hatte. Die «verlorene» Lektion erwies sich schon so oft als Quelle für gute Zusammen-

arbeit und für Eigeninitiativen seitens der Kinder sowie als Basis für das gegenseitige Verständnis und die Freude an der Arbeit.»

b) Lebenszusammenhänge herstellen: Ein etwas anderer Begründungszusammenhang liegt vor, wenn sogar für den Mathematikunterricht neurdings gefordert wird, dass von konkreten Lebenssituationen her zu planen und das jeweils Gelernte auf reale Situationen zu beziehen sei. Dies soll auch die Gefahr mindern, dass vor allem für Prüfungen und weiterführende Schulen gelernt wird. Beispiele für den Mathematikunterricht finden sich z. B. im Bericht über das Zweite Schweizerische Mathematikforum (Pädagogische Kommission EDK 1977).

c) Lebendiges Lernen fördern: für Schüler wie Erwachsene ist es wichtig, dass sie im Hinblick auf ein Thema bzw. eine Aufgabe dort «abgeholt» werden, wo sie in ihrem Denken, Können, Erfahren und Fühlen stehen. So kann die persönliche Bedeutung für den einzelnen und die Lerngruppe sichtbar werden. Für ein lebendiges Lernen sind die Bedeutungen, die Lernende mit Aufgaben und Themen verbinden, so wichtig wie die Bedeutung, die der Lehrer, der Lehrplan oder das Lehrmittel darin sehen. Für den Lehrer heisst das, dass er ein Thema so formuliert und einführt, dass es zur Sache *und* zu persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen hinführt. Vergleiche z. B. folgende Themenformulierungen: «Telefonieren» – «Telefongespräche führen» – «Ich will telefonieren, wie mache ich das?» Die dritte Formulierung führt die Schüler in Situationen, die sie erlebt haben und an die sie sich erinnern können.

Anstelle eines Beispiels folgt ein Ausschnitt aus einem Aufsatz von R. COHN zur *Formulierung und Einführung von Themen:*

«Das Thema soll nicht so eng gefasst sein, dass es zu wenig Raum für Assoziationen lässt und nicht so weit, dass es ins Grenzenlose führt. Wie alle Strukturen muss es Freiheit und Bindung anbieten:

– Das Thema soll konkret genug sein, um Bilder und Gedanken zu stimulieren, doch nicht so scharf umgrenzt, dass es neue Perspektiven der Sache oder einzelner Personen ausschliesst.
– Das Thema soll so kurz und klar formuliert sein, dass es leicht im Gedächtnis haften bleibt, doch nicht so banal, dass es langweilt.
– Das Thema soll die Interessen aller Teilnehmer miteinschliessen können und, wenn möglich, über sie hinausführen.
– Das Thema soll als Richtungsstütze dienen im Sinn der Zielsetzung des Lehrplans und der von Lehrern und Schülern.
– Das Thema soll dazu dienen, Interessen und Erfahrungen in Verbindung zu bringen.
– Das Thema soll so gesetzt werden, dass konstruktiv weiterführende Gedanken ermöglicht werden, die über das Problem hinausführen und nicht den Horizont einseitig einmauern.

Das Thema bedarf der *Einführung.*

Durch blosse Aufgabenstellung werden die meisten Menschen nicht hinreichend angeregt. Es ist oft auch schwer, sich neu auf ein Thema einzustellen, wenn man von irgendeiner anderen Aktivität herkommt oder noch nicht auf diese Arbeit eingestellt ist. Alle Einleitungen haben den gemeinsamen Sinn, die Aufmerksamkeit und Gefühlslage auf das Thema hinzuleiten.

Ein Thema kann auf viele Weisen eingeführt werden:

Zum Beispiel:
– durch Aufforderung, an eigene Erfahrungen zu denken, die mit dem Thema in Verbindung stehen.
– durch visuelle Vorstellungen.
– durch einen einleitenden Vortrag, der anregend, aber sehr kurz sein soll. (5 bis 7 Minuten – längeres Zuhören führt Schüler leicht in die langgeübte Passivität zurück, in der eigene Ideen unterdrückt werden.)
– durch ein «geführtes Schweigen», in dem die Studenten zu ihrer eigenen Beziehung zum Thema geleitet werden.
– durch gegenwärtige oder vergangene Erfahrungen, die sich auf das Thema beziehen könnten.
– durch die jetzige Befindlichkeit und relevante Assoziationen aus der weiteren Gegenwart.
– durch Spiele, Dialoge, Rollenspiele oder auch Brain- und Heartstorming (Hirn- und Herzstürme).

Das Thema wird gestützt, wenn der Lehrer an der Fragestellung selbst wirklich interessiert ist und das Interesse der Schüler unterstützt. «Ich kann nicht wissen, wie du am besten lernst; ich würde dir aber gern helfen, dass du deinen besten Weg herausfindest.» (COHN 1975, S. 168. f.)

4.5 Unterrichtssprache so gestalten, dass eigenständige Schülerbeiträge möglich sind.

Sprachliches Verhalten des Lehrers und sprachlicher Umgang mit den Schülern bestimmen auf der konkreten Ebene des Unterrichtsgeschehens in hohem Masse den Spielraum individueller Beiträge und eigenständigen Denkens. folgende Gesichtspunkte entstammen einem englischen Projekt, in

welchem Lehrer mit zwei Forschern der Frage nachgingen, wie sie sich sprachlich äussern sollen, dass die Schüler möglichst oft eigene Probleme angehen und selber Ideen und Annahmen formulieren, überprüfen und diskutieren können:

a) Stelle mehr personenbezogene, weniger sachbezogene Fragen. (Beispiel: «Was denkt Ihr Euch dazu?» – «Warum ist das so?»)
b) Vermeide, in eigener Sprache die Schüleräusserungen zusammenzufassen; damit werden individuelle Äusserungen der des Lehrers untergeordnet.
c) Frage und rede nicht zuviel (lerne die Kunst, nicht weiter zu reden!).
d) Unterbreche die Schüler nicht (eigene Gedankengänge werden gestoppt!).
e) Ermuntere die Schüler, eigene Gedanken zu formulieren, vor allem mündlich.
f) Ändere das Gesprächsthema erst, wenn viele Schüler sich ausgesprochen haben; allzu häufiger Themenwechsel wird als Aufforderung empfunden, sich anzupassen.
g) Fordere die Schüler auf, aus ihren Äusserungen und Erfahrungen selber Schlüsse zu ziehen.
h) Wiederhole deine Fragen nicht und vermeide reine Fragen-Antwort-Sequenzen, die auf ein vorgefasstes Ziel hinführen sollen.
i) Stütze Schüler, die andere Meinungen und Fragen vertreten.
k) Strebe nicht Übereinstimmung in der Klasse an: «Seid Ihr alle einverstanden?»
l) Bestätige nicht zu häufig mit «richtig», «ja», «interessant» usw.; sonst gilt eine Schüleräusserung erst als richtig, nachdem sie so verstärkt ist (nach ELLIOTT, J. u. a. 1975).

4.6 Art und Ebene der Darstellung eines Sachverhalts variieren (Variation der didaktischen Medien)

Schüler unterscheiden sich in der Weise, wie sie einen Sachverhalt auffassen und begreifen. Schon die Art der Wahrnehmung scheint dabei unterschiedlich ausgeprägt (Hören, Sehen, Befühlen etc.). Wichtiger noch sind die Erfahrungs- und Denkmuster, die z. B. eher handlungsmässiger, bildhafter oder sprachlicher Natur sein können. Umgangssprachlich sagt man auch: das ist ein praktischer, ein anschaulicher, ein theoretischer Lerntyp. Darnach begreift der eine Schüler einen Sachverhalt besser, wenn er sich damit handelnd auseinandersetzt; ein anderer durch Beobachten und Analysieren einer bildhaften Darstellungsform; ein dritter schliesslich aufgrund sprachlicher Erklärungen und schriftlicher Darstellung. Natürlich ist das Begreifen nicht nur mit einer Darstellungsform, sondern mit allen drei (und weiteren) Formen der Auseinandersetzung verbunden.

Beispiel: Mathematik 2. Kl.
Multiplikative Beziehungen zur Zahl 24 werden von den Schülern auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Formen der Darstellung erfasst:

(Siehe Abbildungen auf der folgenden Seite!)

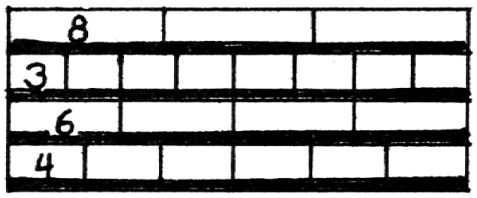
Durch den Wechsel der Darstellungsebenen und -formen ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass mehr Schüler einen Sachverhalt begreifen. Es ist anzunehmen, dass zumindest *eine* Darstellungsform der besonderen Auffassungsweise entspricht. Überdies trägt die Verwendung verschiedener Medien nicht nur zur Klärung, sondern auch zur sogenannten Konsolidierung bei. (Darstellungsebene heisst hier z. B.: handelnd, bildhaft, symbolisch; Darstellungsform heisst: verschiedene Veranschaulichungen innerhalb einer Ebene (wie im Beispiel).

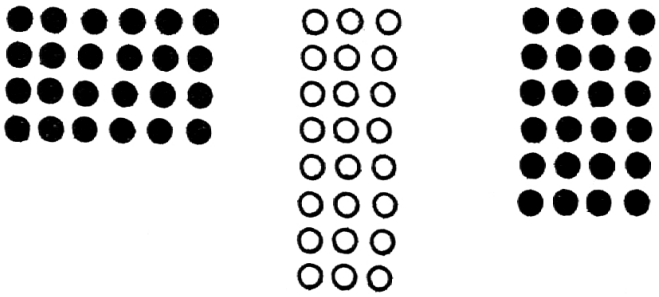
4.7 Schüler gruppieren und Sozialformen wechseln (im Zusammenhang verschiedener Individualisierungsformen)

Wenn man die Sozialformen wechselt (z. B. Klassenarbeit, Arbeit in Gruppen, Partner- und Einzelarbeit), garantiert das an sich noch kein individualisiertes Lernen. Es kommt auf die Absichten an, die man mit der Wahl einer Sozialform verbindet, und auf die konkrete Lernsituation.
a) Zur Bildung von homogenen *Leistungsgruppen* sind unter 2. einige Bedenken und Einwände formuliert. Dennoch kann es günstig sein, gelegentlich Schüler, welche in einer Arbeit besonders schnell vorankommen oder die bestimmte Schwierigkeiten haben, zeitweise zusammenzufassen; dies besonders dann, wenn die «schnellen oder leistungsstärkeren» Schüler die «schwächeren oder langsamen» nicht mehr zum Zuge kommen lassen. Wichtig ist, dass dies zeitlich nur begrenzt geschieht, da sich sonst die Gruppen allzu sehr voneinander abheben.

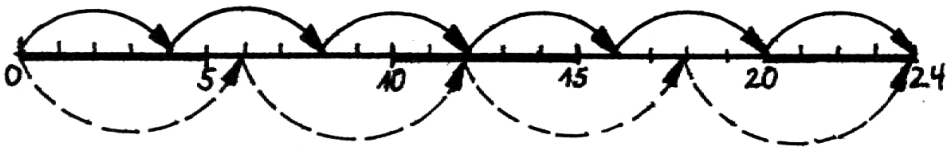
Beispiel:
Eine Lehrergruppe, die im Rahmen eines Projekts zur Grundschulmathematik dazu über längere Zeit

Handeln mit Stäben u. Legeplättchen

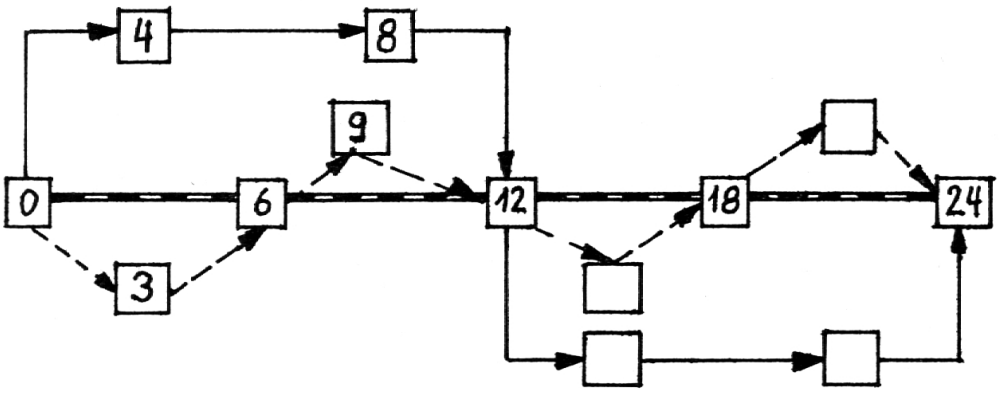




Zahlenstrahl



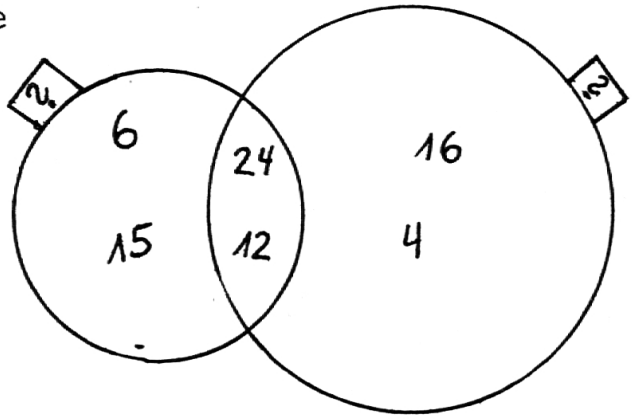
Wege und Umwege



Symbole und Diagramme

24 = 4·6
24 = 6·4
24 = 8·3
24 = 3·8

etc.



Erfahrungen gesammelt und aufgearbeitet hat, bemerkt: «Wir konnten beobachten, dass die leistungsstärkeren Kinder nach einer konfliktreichen Anlaufzeit allmählich sehr produktiv miteinander arbeiteten und erstaunliche Lösungen vollbrachten. Damit war das Dominanzproblem zwar gelöst, doch bestand die Gefahr, dass sich solche Gruppen mit ihren Leistungen stark von den andern abhoben und nicht mehr mit den übrigen zusammen arbeiten wollten.» Die Lehrer bemerken dazu, dass durch einen häufigen Wechsel der Gruppenzusammensetzung der Wunsch dieser Kinder nach Zusammenarbeit hin und wieder erfüllt werden kann, indem man ihnen anspruchsvollere Zusatzaufgaben gibt, aber eben nur für einen begrenzten Zeitabschnitt.

Und hinsichtlich der Zusammenfassung von leistungsschwächeren Kindern hielten die Lehrer

fest, dass dies zeitweilig gut war, damit sie ihr Arbeitstempo und ihren Rhythmus finden konnten. Dies müsse aber zeitlich begrenzt sein, sonst bestehe die Gefahr, dass die Kinder von den anderen als dümmer betrachtet werden und sich selbst schliesslich für schlechter halten.

b) Die *heterogen zusammengesetzte Gruppe* dürfte auf die Dauer die bessere Voraussetzung sein, Schüler vielseitig (und nicht nur als Vollbringer bestimmter Leistungen) zu fördern, vorausgesetzt der Lehrer bemüht sich darum, dass die Schüler lernen, einander zu akzeptieren. Letzteres ist Ziel, nicht Voraussetzung solcher Gruppierung.

Beispiel:

Bei Aufgaben in Mathematik kann man z. B. eine Regel einführen, dass Reihum jeder einmal drankommt. Die Regel soll helfen, dass jeder zum Zuge kommt. Aber selbst bei der Einführung einer solchen Regel besteht die Gefahr, dass die Schnelleren sich langweilen, ungeduldig werden und die Langsameren drängen und somit ihnen die Gelegenheit für eigene Überlegungen nehmen. Es ist offensichtlich auch für Kinder schwer, auf Langsamere zu warten und ihnen Zeit zu lassen.

c) Eine besondere Form heterogener Gruppierung ist die Partnerarbeit als *Schülerhilfe:* ein Schüler, der eine Aufgabe verstanden hat, erklärt sie in seiner Sprache dem andern. Dabei muss man zeigen, wie man hilft (manche tun die Arbeit einfach für den andern!) und Schüler verstärken, die gut helfen: «Erkläre den andern, wie Du geholfen hast!»

d) Bei der *Einzelarbeit* entfallen viele soziale Schwierigkeiten; gerade der leistungsschwächere Schüler kann erfahren, dass er etwas zustande bringt; er sollte dann Gelegenheit haben, seine Ergebnisse den andern zu zeigen – das stärkt sein Selbstvertrauen. Schüler sind in unterschiedlicher Weise in den verschiedenen Sozialformen aktiver oder passiver. Das hängt vermutlich auch davon ab, in welcher Gruppengrösse man sich wohl fühlt, aber auch von Unterschieden in Art und Ausmass der Lenkung in einzelnen Sozialformen. Man wird den verschiedenen Lernbedingungen wohl am ehesten gerecht, wenn man die *Sozialformen im Unterricht möglichst wechselt.*

4.8 Art der Lernkontrolle und Bewertung wenigstens in Sonderfällen verändern

Üblicherweise bewertet man Lernleistungen nach einem klasseninternen Massstab und nach Art der Normalverteilung: d. h. die einzelne Arbeit wird in Vergleich zu den übrigen beurteilt.

Man kann das auch anders versuchen, indem man bewertet, wie weit sich Leistungen bei einem Schüler im Laufe der Zeit verbessern oder verschlechtern. Man fragt dann nicht: wo stehst du im Vergleich zu den andern (was Konkurrenzverhalten nach sich ziehen kann), sondern: wo stehst du jetzt im Vergleich zu vorher. Dies sollte man wenigstens bei Schülern mit besonderen Schwierigkeiten z. B. in Lesen oder Rechnen versuchen zu tun; sonst werden sie auch bei grosser Anstrengung als leistungsschwach bewertet und quittieren schlechte Noten als Misserfolg. Wem dies utopisch erscheint, der sollte fürs erste wenigstens versuchen, vermehrt zwischen Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung zu unterscheiden. Arbeiten zur Feststellung des Leistungsstandes dienen der individuellen Rückmeldung an den Schüler und der Ermittlung von Lernschwierigkeiten. Sie bilden eine Grundlage für eine Unterrichtsplanung des Lehrers, die sich an unterschiedlichen Lernfortschritten der Schüler orientiert. Sie sollen nicht mit Noten bewertet werden.

4.9 Hausaufgaben differenzieren

Hausaufgaben bilden vielerorts einen wichtigen Teil des schulischen Lernens, wobei der Lehrer fehlt bzw. die Eltern als mehr oder minder kompetente Hilfslehrer an seine Stelle treten. Dass der Schüler dabei in seinem eigenen Tempo arbeiten kann, spricht nur scheinbar für ihre individualisierende Bedeutung. Wenn alle Schüler die gleichen Hausaufgaben erhalten, werden die schwächeren und langsameren mehr gefordert, indem sie oft nicht recht verstehen oder bedeutend mehr Zeit als andere aufwenden müssen. Wenn man Schüler individuell fördern will, muss man Hausaufgaben differenzieren.

a) Solange man immer noch Aufgaben zur Festigung und Übung als Hausarbeit aufgibt, soll man wenigstens leichtere und schwierigere Aufgaben zur Wahl anbieten.

b) Ein individuelleres Lernen wird möglich durch vorbereitende Hausaufgaben sowie Aufgaben zur praktischen Anwendung des in der Schule Gelernten (Beispiele zu etwas in der Schule Gelerntem suchen u. a. m.). Sie sind für die Schüler motivierend und können das Interesse und die Mitarbeit im Unterricht fördern, weil sie eigene Beiträge ermöglichen.

Beispiel zu a)

Man kann z. B. den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, die Schüler daheim bearbeiten sollen, mit Symbolen kennzeichnen. Verbindlich ist lediglich die Anzahl der zu lösenden Aufgaben; ob das leichtere oder schwierigere Aufgaben sind, entscheidet der Schüler selber. Die grössere Chance auf Erfolg ist hier wichtiger als die Gefahr, dass Schüler vereinzelt den bequemeren Weg wählen.

4.10 Materialien zum Selber-Lernen

Es gibt sehr mannigfaltige didaktische Materialien, welche den Schülern über Information und Aufgabenstellungen hinaus Hilfen auf dem Lernweg und Möglichkeiten der eigenen Lernkontrolle vermitteln. Dazu gehören z. B. programmierte Materialien, welche besonders bei älteren Schülern in bestimmten Schulfächern ein individualisiertes Lernen unterstützen können. Der programmierte Unterricht steht ausdrücklich unter der Leitvorstellung der Individualisierung hinsichtlich des Lerntempos, häufig des Lernweges in verzweigten Programmen, des Lernrhythmus (Dauer und Schwankungen der Arbeitsintensität) sowie bezüglich des Zeitpunktes und des Ortes des Lernens. Programme zur Übung, Nachhilfe oder für zusätzliche Informationen dürften in der Praxis bedeutsam sein.

Schlussbemerkung

Die beschriebenen Vorschläge zur Individualisierung sind theoretisch ungeordnet und praktisch ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Sie zeigen mögliche Richtungen für Lösungen auf, die je nach Fach und Schulstufe wieder andere sein werden. Dieser Aufsatz will eine Arbeitsvorlage sein. Sie wendet sich an Lehrer, denen es wichtig ist, in ihrem Unterricht jeden Schüler in seiner individuellen Eigenart besser verstehen zu lernen und ernstzunehmen und jeden möglichst vielseitig zu fördern.

Genannte Literatur:

BAUERSFELD, H. u. a. (1975), ALEF, Wege zur Mathematik, Hannover.

COHN, R. (1975), Zur Humanisierung der Schulen: Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell. In: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.

ELLIOT, J. u. a. (1975/76), Ford-Teaching-Projekt (Projekt zum entdeckenden und forschenden Lernen). CARE, Norwich.

KLAFKI, W. / STÖCKER, H. (1976), Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976). Seiten 497–523.

PÄDAGOGISCHE KOMMISSION DER EDK (1977), Mathematik-Forum II: Motivierende Situationen im Mathematikunterricht. Informationsbulletin 1oa. Genf.

Poeten gehen in die Schule

Franz Pöggeler

Ein Experiment: Literatur aus erster Hand

Seit einigen Jahren wird darüber geklagt, die Linguistik habe im Deutschunterricht die Dichtung verdrängt; Vulgär- und Fäkalsprache würden ausgiebiger analysiert als Texte von Goethe und Brecht, von Hölderlin und Benn. Auch die Schule hat ihre Moden, die kommen und gehen. Langsam scheint das Pendel wieder in Richtung Poesie auszuschlagen, nachdem Schüler und Lehrer – oft bis zum Überdruss – die soziale Relevanz der Sprache (oder das, was man dafür hält) ausgelotet haben. Literatur ist wieder mehr gefragt, wenn nicht die alte, so doch die neue.

Freilich scheint es im Bildungswesen so etwas wie ein «Gesetz der Verspätung» zu geben: Literatur, die heute entsteht, pflegt erst fünf oder zehn Jahre später (oft gar erst nach mehreren Dezennien) «schulfähig» zu