

INDIVIDUALITÄT UND HETEROGENITÄT

DIE KERNBEGRIFFE EINES DIFFERENZIERENDEN UNTERRICHTS

Veröffentlicht in: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf, Nr. 17/September 07, S. 4-7.

In der Tradition klassischer Bildungstheorien orientieren sich Bildungs- und Erziehungsprozesse grundsätzlich an der Individualität des Einzelnen. Demnach haben Schule und Unterricht differenziert bei der „Verschiedenheit der Köpfe“ (W. von Humboldt, ⁴2002, 239), bei „Erfahrung und Umgang“ (Herbart, 1997, 82) der Schülerinnen und Schüler anzusetzen.

Differenzierung – ob innere oder äußere – das heißt, unterrichtliche Binnendifferenzierung oder Differenzierung über den Unterricht hinaus, ist spätestens seit der reformpädagogischen Epoche vor hundert Jahren zu einer konkreten Forderung und zumindest inselhaften Praxis geworden, um die „Pädagogik vom Kinde aus“ einzuholen und der Individualität der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden. Mit Differenzierung werden im Allgemeinen „organisatorische Maßnahmen zur Gruppierung der Schülerschaft nach bestimmten Kriterien und/oder die didaktisch-methodische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bezeichnet“ (Schmid, 2002, 8). Werden Teilschülergruppen über einen längeren Zeitraum in separaten Räumlichkeiten oder Institutionen sowie im Hinblick auf verschiedene inhaltliche Intentionen unterrichtet, handelt es sich um *äußere* Differenzierung. Erfolgt diese Gruppierung innerhalb einer Klasse und besteht sie zudem nur über eine kurze Zeitspanne sowie in denselben Räumlichkeiten, so handelt es sich bei diesen Maßnahmen um *innere* Differenzierungsformen (Binnendifferenzierung). Eine extreme Form der Differenzierung ist die *Individualisierung* des Unterrichts. Darunter ist eine spezifische Zuwendung und die Orientierung des Lehrens und Lernens (hinsichtlich der Inhalte, Verfahren und Instrumente) an der Individualität des jeweiligen Lernenden zu verstehen.

Eine Pädagogik, die auf Begabungsförderung zielt, ist in der Regel zentral durch die Orientierung an den individuellen Erfahrungen, Interessen und Vorkenntnissen der Kinder und Jugendlichen gekennzeichnet und beinhaltet vielfältige Maßnahmen der Differenzierung (vgl. Weigand, 2006, 169 f). Wenn sich differenzierende Lehr-Lernarrangements nicht nur auf den Einzelnen richten, sondern auch auf die Gruppe(n-Klasse), so liegt der Fokus auf der *Heterogenität* des jeweiligen Lernverbands (vgl. Schenz, 2002, 934 ff).

Im Unterschied zur *Individualität* rückt mit dem Aspekt der *Heterogenität*¹ die Schule oder Klasse als Verbund ins Blickfeld, der nicht nur aus in sich verschiedenen Individuen einer im Übrigen relativ homogenen Gruppe besteht, sondern darüber hinaus aus soziographisch verschiedenen Gruppierungen zusammengesetzt ist, von denen sich z. B. Geschlecht, soziale Herkunft und Weltverständnis noch einmal eigens abzeichnen. Individualität und Heterogenität sind also in einem dialektischen und sich gegenseitig ergänzenden Wechselverhältnis zu sehen,

¹ heterogen, etymologisch: „Von anderer Art, anderem Ursprung“: Zwischen mehreren (ursprünglich zwei) Entitäten ein qualitativer Unterschied, nicht nur ein rein quantitativer. Zwei (oder mehr) Entitäten als unterschiedlich zu beschreiben, das ist nur möglich, wenn sie in mindestens einer (anderen) Hinsicht gleich sind – wenn es ein tertium comparationis gibt. Umgekehrt können als „gleich“ nur Entitäten beschrieben werden, die in mindestens einer Hinsicht (einer *diferentia specifica*) verschieden sind, sonst würden sie in eins zusammenfallen. Wenn wir Heterogenität im Unterricht thematisieren, dann unterstellen wir, dass in den Lerngruppen Anteil und/oder Gewicht der Dimensionen, in denen Schülerinnen und Schüler gleich sind, geringer ist als Dimensionen, in denen sie unterschiedlich sind und dass diese Unterschiedlichkeit nicht nur quantitativ (z.B. mehr oder mindere Leistung) sondern auch qualitativer Art (z. B. Geschlecht, Kulturen usw.) ist.

wenn nach den Möglichkeiten schulischer Differenzierung zu fragen ist. Letztlich steckt hinter dem Differenzierungsgedanken, ob auf die Individualität oder die Heterogenität gerichtet, ein tiefes Verständnis von Bildung, in dem sich jede/jeder Einzelne als Subjekt eines Bildungsprozesses wahrnimmt, der von außen angeregt und unterstützt wird, aber nur von der jeweiligen Person im Bewusstsein ihrer Individualität bewirkt werden kann (vgl. Schenz, 2003).

Unabhängig von den Unterteilungen im Einzelnen begreift Unterrichtsdifferenzierung Individualität als konstitutive Basis und verfolgt das Ziel, allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Heterogenität durch maximale individuelle Förderung und Unterstützung gerecht zu werden (vgl. Schenz, 2004). Das individuelle Fähigkeitspotenzial, das Lernverhalten und Leistungsvermögen sind Grundlage für differenzierende Maßnahmen auf der inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene (vgl. Paradies/Linser, 2001, 9). Es wird im Folgenden zu prüfen sein, welche Formen differenzierenden Unterrichts im Sinne eines dialektischen und sich gegenseitig ergänzenden Wechselverhältnisses von Individualität und Heterogenität für Begabungsförderung zum Tragen kommen und auf welchen Ebenen dies geschieht.

Ebenen der Unterrichtsdifferenzierung

Unterrichtsdifferenzierung kann hinsichtlich konkreter Realisierungs- und Organisationsformen auf vielfältige Weise erfolgen, um die jeweiligen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Einzelnen und des Lernverbands zu berücksichtigen. Der Umfang, in dem dabei auf die entsprechenden Spezifika eingegangen werden kann, liefert Anhaltspunkte dafür, in welchem Ausmaß diese schulischen Differenzierungsformen zur Förderung besonders begabter Kinder geeignet sind. Gerade in der Begabungsförderung stellen sich individuelles Denken, Fühlen und Handeln angesichts der gesellschaftlichen Beanspruchung für Qualifikation und Funktion immer wieder in ihrer ganzen Zerbrechlichkeit dar (vgl. Arendt, 1960, 171 ff), so dass sich ein sensibler Einsatz von Differenzierungsformen empfiehlt.

In der Literatur gibt es unterschiedliche Einteilungen in Formen der Differenzierung.² So unterscheidet Brügelmann (2000, 139) beispielsweise zwei Arten schulischer (Binnen)Differenzierung: Bei der *Differenzierung von oben* teilt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern je nach zugrunde gelegten Kriterien (z.B. Leistungsfähigkeit, Interessen, Begabungen) Aufgaben verschiedener Schwierigkeit, inhaltlicher Gestaltung, unterschiedlichen Zugangs und/oder anderer Aspekte zu. Haben die Lernenden selbst die Möglichkeit, ihren Interessen, Fähigkeiten, Wünschen gemäß Aufgabenstellungen auszuwählen oder bergen die Aufgaben in sich schon Möglichkeiten, sie in unterschiedlicher Quantität oder Qualität zu bearbeiten, fällt dies unter *Differenzierung von unten*.

In Anlehnung an diesen perspektivischen Zugang wird Unterrichtsdifferenzierung vielfach auf drei Ebenen unterschieden, die in der Praxis allerdings häufig ineinandergreifen:

- auf methodisch-organisatorischer Ebene
- auf didaktisch-inhaltlicher Ebene
- auf pädagogisch-politischer Ebene

² Verschiedene Autoren unterscheiden unterschiedliche Dimensionen der Unterrichtsdifferenzierung: So trennt beispielsweise Wagner (1978, 53 ff) in fünf Bereiche, nach denen Unterricht differenziert werden kann: hinsichtlich der Organisationsform, des Inhalts, in kognitiver und sozial-emotionaler Hinsicht sowie gegenüber dem außerschulischen Bereich. Vgl. auch Wild (2003, 3 ff).

Differenzierungsformen auf der *methodisch-organisatorischen* Ebene bieten Kindern Freiräume bei der Bearbeitung inhaltlich vorgegebener Aufgaben³ (z. B. Wahl der Sozialform, der Reihenfolge, der Aufgabenbearbeitung), wobei die Lösungswege im Sinne konvergenter Zielführungen weitgehend vorgegeben werden.

Besonders begabten Schülerinnen und Schülern stellt sich auf dieser Ebene die Möglichkeit, die vorgegebenen Aufgaben in Abhängigkeit von ihrem (überdurchschnittlichen) Lerntempo zu bearbeiten. Die individuelle Potenzialrealisierung bleibt allerdings beschränkt, da den einzelnen Schülerinnen und Schülern nur Mitbestimmungsmöglichkeiten im Rahmen festgelegter vorgegebener Aufgaben eingeräumt werden. Letztlich werden auf dieser Ebene insbesondere Methodenkompetenzen, aber möglicherweise auch Sozialkompetenzen geschult, letztere etwa, wenn es darum geht, eigenes Spezialwissen in heterogenen Gruppen einzubringen.

Bei Differenzierungsformen auf der *didaktisch-inhaltlichen* Ebene besteht die Möglichkeit, sowohl verschiedene Inhalte und Ziele anzustreben als auch diverse Lern- und Lösungswege zu erproben. Hier kann beispielsweise die Kreativität besonders begabter Kinder Berücksichtigung finden, wenn ihnen die Möglichkeit geboten wird, sich Aufgaben frei oder aus einem bereitgestellten Angebot zu wählen sowie sie nach eigenen Vorlieben auf verschiedene Arten zu bearbeiten und zu lösen. So haben Kinder z.B. bei „Impulsaufgaben“ die Möglichkeit, Einfluss auf den konkreten Inhalt, den Lösungsweg oder/und das Resultat zu nehmen (Bönsch, 1995, 183 f). In diese Kategorie fallen beispielsweise Aufgaben, bei denen Kinder aufgefordert werden, eine Geschichte zu einem vorgegebenen Grobthema unter Beachtung bestimmter Gestaltungskriterien zu verfassen sowie auch die Qualität und Quantität des Textes selbst zu bestimmen. Didaktische Differenzierungen bieten sich auch bei der Behandlung von Klassenlektüren an. Hier kann es angemessen sein, zwei bis drei Bücher gleichzeitig und nach individuell oder in Kleingruppen zu entscheidenden Schwerpunkten zu lesen und zu erarbeiten – beispielsweise in Abhängigkeit unterschiedlicher Interessen von Mädchen und Jungen –, um sie am Ende in der Gesamtklasse zusammenzuführen. Auch in Übungs- und Vertiefungsphasen und bei vielem anderen mehr erscheinen didaktische Differenzierungen sinnvoll und notwendig.

Die am weitest reichenden Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten werden den Schülerinnen und Schülern eingeräumt, wenn die Differenzierung auf der *pädagogisch-politischen Ebene* stattfindet. Dazu empfiehlt sich beispielsweise die Institution eines regelmäßig tagenden *Klassenrats* als Gremium pädagogischer Selbstbestimmung und Selbstverwaltung – in der Tradition der Freinet-Pädagogik oder der Institutionellen Pädagogik (vgl. Weigand, 1983; 2008).⁴ In diesem Fall können die Schülerinnen und Schüler Einfluss auf die Auswahl und Schwerpunktsetzung von Inhalten und Zielen ausüben, Lernziele festlegen und selbstständig verfolgen. Die Freigabe von Unterrichtsmaterialien inklusive der damit verbundenen Mitbestimmungsmöglichkeit hinsichtlich Bearbeitungstempo, konkreter Inhalte und Ziele sowie der verantwortungsvollen Passung in die jeweilige Lerngruppe ermöglicht die individuelle Gestaltung der Lernprozesse sowie die Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen und Interessen innerhalb der Klasse. Kennzeichnend für dieses Setting sind etwa die Offenlegung und Begründung von Lehr- und Lernplänen sowie Formen offenen Unterrichts (wie z. B. wahldifferenzierender Unterricht), Projektarbeiten und die Optimierung individueller Lernwege (vgl. Frey, 2007; Hänsel, ²1999;

³ Hier sind z. B. Arbeitsformen zu nennen, die nach Schwierigkeitsstufen von der Lehrkraft gestaffelt und für die Schülerinnen und Schüler vorab ausgewählt werden.

⁴ Die Institution des Klassenrats hat sich nach meinen eigenen Erfahrungen in Klassen mit besonders begabten und hochbegabten Schülerinnen und Schülern als enorm sinnvoll und konstruktiv erwiesen.

Bönsch u. a., 2005). Als Beispiel einer besonders gelungenen Möglichkeit von Unterrichtsdifferenzierung sei hier die Form des „Vertragslernens“ graphisch dargestellt (Bönsch, 1995, 87 ff):



Die hier nur knapp aufgezeigten Dimensionen eines differenzierenden Unterrichts deuten die Bandbreite des Begriffsverständnisses von „Differenzierung“ an und verweisen auf die vielfältigen Möglichkeiten der Lehrkräfte, den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie den heterogenen Lernverbänden gerecht zu werden.

Gelingsbedingungen differenzierenden Unterrichts

Aus den bisherigen Ausführungen wurde schon indirekt deutlich, dass Formen der Unterrichtsdifferenzierung auf bestimmte Voraussetzungen seitens der Lernenden angewiesen sind, um ihren Zweck nicht zu verfehlen. Die Schülerinnen und Schüler müssen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Entscheidungsfeldern sowie bei der Planung und Durchführung verschiedener Lerntätigkeiten oder des gesamten Unterrichts zugestanden bekommen, diese aber auch verantwortungsvoll auszuführen und zu nutzen wissen. Analog dazu obliegt es den Lehrkräften, ihren Schülerinnen und Schülern diese Einflussmöglichkeiten einzuräumen, mit ihnen die dafür erforderlichen Kompetenzen einzuüben – und dies unter Berücksichtigung der situativen Gegebenheiten sowie der Interessen, Fähigkeiten und Möglichkeiten Einzelner und von Gruppen.

Differenziertes Lehren und Lernen setzt ein positives Lernklima voraus, in dem das Aufwachsen und Lernen in der Balance von Pflichten und Freiheiten stattfinden kann. Es bedarf einer Unterrichtskultur, die den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit gibt, Probleme anzugehen,

Lösungswege zu suchen, Fehler zu korrigieren, Regeln zu verstehen, über sinnvolle Tätigkeiten nachzudenken und anderes mehr. Die herkömmlichen Unterrichtsstrukturen geben häufig Zeitsequenzen vor, kanalisieren Aktivitäten und definieren Aufgaben und Ziele einschließlich der Leistungsmessung. Freilich sind Grenzen erforderlich, um sich auf Regeln und Pflichten einzulassen und unreflektierte Impulse einzuschränken. Freiheit – im Sinne eines Gegenpols zu Verantwortung und Verpflichtung (vgl. Weigand, 2004, 86) ist aber notwendig, um entdeckendes und forschendes Lernen zu fördern, Phantasien zu entfalten, „Selbsttätigkeit“ zu praktizieren (Benner, 1994) und verantwortlich urteilen und handeln zu lernen.

Bei aller Differenzierung ist eines paradox: Zwar lernen letztlich immer Individuen und gerade deshalb scheint größere Heterogenität eine stärkere Individualisierung des Unterrichts nahezu legen. Zugleich aber ist der Einzelne durch die Heterogenität herausgefordert, bestimmte kommunikative und kooperative Fähigkeiten zu entwickeln, die für die eigene Abgrenzung und für individualisierte Selbstinformation und Reflexion notwendig sind. So sieht er sich Anregungen und Aufforderungen, aber auch Grenzen und Konflikten gegenüber. Das Verstehen und die Verständigung bleiben ihrerseits wiederum auf Sozialität angewiesen. In diesem Sinne ist auch die Frage nach Differenzierungsformen bei besonders begabten Kindern unter der doppelten Perspektive zu betrachten: Einerseits handelt es sich um individualisierende Konzepte und Formen der Unterrichtsdifferenzierung im Hinblick auf die Aufgabe der Ermöglichung von individueller Bildung und Erziehung, andererseits ist Unterricht als soziale Organisation auch unter soziologischer und sozialphilosophischer Perspektive zu betrachten. Bildungsprozesse sind in unserer Gesellschaft in einem sozialen und in einem öffentlichen Rahmen institutionalisiert. Im gelingenden Fall befördern sie die Bildung des Einzelnen in der und für die Gesellschaft.

JUNIORPROFESSORIN DR. MAG. CHRISTINA SCHENZ
christina.schenz@inode.at

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND
Institut für Bildungswissenschaft - Allgemeine Pädagogik
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
gabriele.weigand@ph-karlsruhe.de

Literatur:

Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München 1960.

Benner, Dietrich: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Bd. 1. Weinheim/München 1994.

Bönsch, Manfred: Differenzieren in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München 1995.

Bönsch, Manfred/Kaiser, Astrid u. a.: Basiswissen Pädagogik 6. Unterrichtskonzepte und -techniken. Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Hohengehren 2005.

Brügelmann, Hans: Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung*, Band 3. 2000.

Frey, Karl: Die Projektmethode. Weinheim 2007 (broschiert).

Hänsel, Dagmar: *Projektunterricht. Ein praxisorientiertes Handbuch*. Weinheim ²1999.

Herbart, Johann F.: Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte. Hrsg. von Dietrich Benner. Weinheim 1997.

- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: W. v. Humboldt: Werke in fünf Bänden I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt 42002.
- Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen: Differenzieren im Unterricht. Berlin 2001.
- Schenz, Christina: Hochbegabtenförderung als Arbeitsfeld der Sonder- und Heilpädagogik? Die Universität.at-Zeitung der Universität, Zentrum für Forschungsförderung, Drittmittel und Öffentlichkeitsarbeit: 2002, S. 934-936.
- Schenz, Christina: Das kindliche Selbstkonzept – die Schule als Projektionsfläche kindlicher Identitätsfindung? In: Schule und Familie – Perspektiven einer Differenz. Tagungsband des Jahreskongresses der Schweizer Bildungsforschung 2003.
- Schenz, Christina: Leistungseinschätzung und Selbstwertgefühl bei Kindern in der Schuleingangsphase. Hamburg 2004.
- Tomlinson, Ann Carol: The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners. Alexandria, VA. 2002.
- Wagner, A.C. Wagner, A. C.: Selbstgesteuertes lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. in: Neber, H./Wagner, A. C./Einsiedler, W. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim und Basel 1978, S. 49-67.
- Weigand, Gabriele: Erziehung trotz Institutionen? Die pädagogie institutionnelle in Frankreich. Würzburg 1983.
- Weigand, Gabriele: Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg 2004.
- Weigand, Gabriele: Begabung und Hochbegabung. Anthropologische Voraussetzungen und (schul-)pädagogische Perspektiven. In: engagement. Heft 2/2006: Begabung und Bildung, S. 165-171.
- Wild, Elke: Lernen lernen. Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 2003, S. 2-5.