

Innere Differenzierung

1. Zur Bedeutung innerer Differenzierung für den Unterricht mit „Lernbehinderten“

Die Begriffe „lernbehindert“ und „Sonderschule für Lernbehinderte“ legen die Annahme nahe, es handele sich hier um vergleichsweise homogene Schülergruppen. Sowohl die Ätiologie als auch eine kasuistische Bedingungsfeldanalyse des Phänomens „Lernbehinderung“ zeigen indes, daß es den Lernbehinderten nicht gibt (vgl. hierzu auch die Erkenntnisse über menschliches Lernen der Entwicklungs- und Kognitionspsychologie sowie die Paradigmendiskussion in der Sonderpädagogik).

Zudem äußern sich Schwierigkeiten mit schulischem Lernen in den vielfältigsten Formen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten; die Übergänge zu den Klassifizierungen „verhaltensgestört“, „geistigbehindert“ und „sprachbehindert“ sind fließend und deuten nur einige Richtungen an, in die sich „Lernbehinderung“ entwickeln oder in denen sie sich anzeigen kann.

In der schulischen Praxis der Sonderschule für Lernbehinderte stehen wir außerdem vor einem weiteren Problem bzgl. der Heterogenität der Lerngruppen: aufgrund der individuell sehr unterschiedlich verlaufenen Schul“karrieren“ der Schüler ist das Prinzip der Jahrgangsklassen de facto aufgehoben; viele Schüler sind bereits bei der Einschulung vom Schulbesuch zurückgestellt worden und/oder haben eine oder zwei Klassen wiederholt, bevor sie in die Sonderschule überwiesen werden. Berücksichtigt man auch die sehr „alten“ und sehr „jungen“ Kinder eines Jahrgangs, macht die Altersdifferenz zu Kindern, die unmittelbar bei Schuleintritt zur Sonderschule geschickt wurden, bis zu vier Jahren aus.

Die breit gefächerte Heterogenität der Sonderschulklassen macht eine innere Differenzierung der Lernangebote unausweichlich; organisatorisch begünstigt wird diese didaktisch-methodische Grundsatzentscheidung durch die - im Vergleich zur Grundschule reduzierten Klassenfrequenzen.

Die Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Sonderschule für Lernbehinderte widmen denn auch dem Thema „Differenzierung“ erheblich mehr Raum als die Grundschulrahmenpläne; Differenzierung ist hier grundlegender Bestandteil der pädagogischen Bemühungen, weil man die Unterschiedlichkeit der Schüler anerkennt. In den Rahmenplänen der Grundschule scheint sie eher „schmückendes Beiwerk“ zu sein.

Jedoch auch in der Grundschule, insbesondere in integrativen Klassen, erweisen sich individualisierende Lernangebote auf dem Hintergrund einer sich rapide verändernden Kindheit

als zunehmend notwendig, will die Grundschule ihrem Anspruch des Förderns aller Kinder gerecht werden.

An der Geschichte der Entstehung der Sonderschule für Lernbehinderte und dem seither bestehenden Dualismus Fördern/Auslesen oder Grund-/Sonderschule verdeutlicht sich m. E. der Fehlschluß, äußere Differenzierung könne idealtypisch homogene Lerngruppen schaffen, innerhalb derer inhaltsgleich, arbeitsgleich und zielgleich gearbeitet werden könne. Solches „pädagogisches“ Denken vernachlässigt die Prinzipien jeglicher Erziehung, indem es vergißt, daß es mit Menschen und nicht mit nach EG-Norm einzusortierenden Äpfeln zu tun hat. Neben den Unterschieden in den Möglichkeiten und Weisen der Aneignung kognitiver Lerninhalte unterscheiden sich Kinder nämlich auch in ihren motorischen, manuellen, musischen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten sowie in ihrer psychosozialen Ausgangslage und ihren emotionalen Empfindungen.

2. Innere Differenzierung - Begriffsbestimmung und historische Wurzeln

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schülerbildung. Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen.“ (F. Herbart, 1823)

Der Versuch, sich dem Begriff „innere Differenzierung“ zu nähern, führt unmittelbar zu dem Selbstverständnis der Grundschule in ihren Anfängen bzw. der „Volksschule als Schule für alle Kinder des Volkes“ (1918).

„Man biete dem Kind nicht Stoffe, sondern

1. Gelegenheiten, sich des gesamten Erfahrungstoffes zu bemächtigen,
2. Methoden, die Wissensstoffe sich selbständig und selbsttätig zu erarbeiten.“

(Kühnel 1910)

„Die Grundschule wird dem Lehrer die Möglichkeit geben, nicht mehr in erster Linie eine gleiche Stoffmenge als den Leitfaden seiner Arbeit zu benutzen, sondern an den durchaus ungleichen Entwicklungs- und Erziehungszustand beim Eintritt in die Schule anzuknüpfen und die erzieherisch-pflegerische Förderung des individuellen Kindes der stofflichen Bildung überzuordnen...

Kein Zweifel aber auch, daß die volle kindgemäße Gestaltung der Grundschulerziehung das erregende Moment für eine weiterreichende Umwandlung des Schulbegriffs selbst enthält.“

(Aloys Fischer, o. J., ca. 1915)

„Die Grundschule muß diejenigen Aufgaben und Arbeitsanstöße bevorzugen, die differenzierte Leistungen ermöglichen und nahelegen, und eine Arbeitsgestaltung ausbilden, die zur freien geistigen Schülerarbeit und zum 'Vormarsch in beweglicher Front' führt. Nur dann wird das Maß und der Wert der Mitarbeit und damit auch der Selbstausbildung der individuellen Begabung und Leistungsfähigkeit angepaßt.“

(Eckhardt 1928)

Zeitgenössische Definitionen innerer Differenzierung betonen in erster Linie die Abgrenzung von äußeren Differenzierungsmaßnahmen (Selektion):

„'Innere Differenzierung' meint dabei alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien - z. B. den Gesichtspunkten unterschiedlicher Lernniveaus oder unterschiedlicher Interessen - in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.“

(Klafki/Stöcker 1985)

Der bildungstheoretische Ansatz verdeutlicht die Maxime grundlegender Bildung und zielerreichenden Lernens (Lichtenstein-Rother) als Anforderung an Schule und Unterricht im Gegensatz zu einer Didaktik der Planerfüllung, die dem Kind selbst die Verantwortung für seine Lernerfolge überträgt.

3. Formen innerer Differenzierung

Pädagogisch-didaktische Modelle zur Umsetzung innerer Differenzierung sind von der Reformpädagogik bis heute zu finden - allerdings konnten sie immer nur bestenfalls neben der, in vielen Fällen gegen die vorherrschende Schulpädagogik existieren. Offensichtlich bringt ein zentralisiertes Bildungssystem neben dem Vorteil, sich unterschiedslos an alle Kinder zu richten, den Nachteil mit sich, bestehende subkulturelle und individuelle Unterschiede zu negieren und in sich zu erstarren.

In einer ersten Annäherung an Fragen differenzierten Lernens lassen sich zwei Grundformen unterscheiden (Klafki/Stöcker 1985):

1. Differenzierung nach Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen und gleichen Lerninhalten für alle SchülerInnen einer Lerngruppe;
2. Differenzierung im Bereich der Lernziele und Lerninhalte.

Während die erste Variante allenfalls ausreicht subsidiär zu äußeren Differenzierungsmaßnahmen individuelle Abweichungen abzumildern bzw. über - auch in diesem Zusammenhang fragwürdige - Zensurierung zu kennzeichnen, drückt erst die zweite Form (unter Einschluß der ersten) den konsequenten Willen zu einer am einzelnen Kind orientierten Pädagogik aus.

Die zweite Grundform läßt sich aufschlüsseln in verschiedene Strukturformen innerer Differenzierung, die sich den Merkmalen quantitativer bzw. qualitativer Differenzierung zuordnen lassen:

quantitative Differenzierung

Diff. nach stofflichem Umfang
Diff. nach Lern- und Arbeitstempo
Diff. nach zeitlichem Umfang

qualitative Differenzierung

Diff. nach Arbeitsweisen
Diff. nach Schwierigkeitsgraden
Diff. aus methodischen Gründen
Diff. aus sachlichen Gründen
Diff. aus sozialen Motiven

Rein quantitative Differenzierung verharrt in der paradigmatischen Vorstellung leistungsstärkerer und leistungsschwächerer Schüler und läuft Gefahr, schematisch in Zuschreibungen und Zuweisungen zu erstarren und damit in äußere Differenzierung zu münden. Erst die Akzeptanz der Einzig- und Andersartigkeit eines jeden Schülers ebnet den Weg, in jedem Einzelfalle über Lernziele, -inhalte, -methoden, -medien, Arbeitsformen usw. zu entscheiden. Diese Entscheidungen haben aufgrund der eingeschränkten Vorhersagbarkeit menschlicher Entwicklung durchweg vorläufigen Charakter und sind förderdiagnostischer Natur: überraschende Lernerfolge sind in der weiteren Unterrichtsplanung ebenso zu berücksichtigen und zu reflektieren wie unerwartete Stagnationen.

4. Konsequente innere Differenzierung - keine Absage an gemeinsames Lernen

Aufgaben und Ziele des Unterrichts und der Erziehung in der Schule bestimmen sich nicht lediglich über den Zuwachs an Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der intentionale Lernzielkatalog sieht auch die Vermittlung von Einstellungen, operationalisiert an sozialen Erfahrungen, vor. Wie aber kann dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung Rechnung getragen und gleichzeitig das Bewußtsein von Gemeinsamkeit vermittelt werden?
Feuser und Meyer (1987) lösen das Problem über den Projektansatz:

„Differenzierung im integrativen Unterricht“ meint also eine Differenzierung von Lernzielen, Methoden und Medien bei gleichen Lerninhalten.“

Und:

„Der gemeinsame Gegenstand ist nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt.“

(Feuser 1988)

Kritiker mögen anbringen, daß hier lediglich und speziell von integrativem Unterricht gesprochen wird. Betrachtet man aber die Integrationsbewegung als Chance zu innerer Reform der Grundschule, kann die Frage nach dem grundsätzlichen Unterschied zwischen guter Grundschuldidaktik und integrativer Didaktik bisher nicht eindeutig und schlüssig beantwortet werden.

Innere Differenzierung kann sich in der pädagogischen Praxis demnach wiederfinden in temporär und schwerpunktmäßig wechselnden Formen lehrgangszentrierten und lehrergesteuerten Unterrichts, Freier Arbeit, Tages- und Wochenplan, Offenem und Projektunterricht. Die jeweilige Akzentuierung ist aus der allgemeinen Situation und momentanen Bedürfnislage der Klasse zu treffen.

5. Binnendifferenzierung in der Praxis

Für den Lehrer gilt es konkret Stellung zu beziehen zwischen den Ansätzen „*Differenzierung als best- und größtmögliche kognitive Förderung*“ und „*Differenzierung als Ausdruck der Wahrnehmung vom Menschen als Ganzheit*“.

Wenn man - mit z. B. Bruner - die Intellektualität des Menschen nur als eine seiner Seinsqualitäten begreift, die zudem nicht isoliert existiert, ist der Entwicklung von Haltungen - insbesondere zu sich selbst - vorrangige Bedeutung im Erziehungsprozeß beizumessen.

Dies aber bedeutet, daß der Aneignung kulturell transportierten und durch definitive Machtverhältnisse privilegierten Wissens die Prinzipien menschlichen Lernens überzuordnen sind, wenn nicht nur in positivistischem Wissenschaftsverständnis funktionierende Nummern erzeugt werden sollen.

Im Mittelpunkt der Erziehung - und erst zweitrangig des Unterrichts - hat der Mensch zu stehen als sich in seinen Eigenschaften entwickelnde Persönlichkeit. Zur Erreichung dieses Ziels ist selbstbestimmtes, selbsttätiges und selbstbestimmtes Lernen erforderlich. Das oberste Prinzip heißt: „Lernen lernen“ oder: „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Montessori).

Für die schulische Praxis bedeutet dies, daß Individualisierung und Differenzierung quantitativ und qualitativ Normalzustand wird und nicht mehr Gegenstand der nachmittäglichen

Unterrichtsvorbereitung angestrenzter Pädagogen ist. Zu wahren ist die Gemeinsamkeit im Lernen, wie etwa in der Familie, wo etwa, um die Radfahrfertigkeit des fünfjährigen Geschwisterkindes zu fördern, sonntags das Museumsdorf besucht wird, wo das Elfjährige sich mit mittelalterlichen Lebensformen vertraut macht.