

<b>Zeitschrift:</b>	Schweizer Schule
<b>Herausgeber:</b>	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
<b>Band:</b>	61 (1974)
<b>Heft:</b>	17
<b>Artikel:</b>	Problematische Aspekte der Differezierung im Unterricht : einige kritische Hinweise für die Hand des Lehrers
<b>Autor:</b>	Eigenmann, Joseph
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-532573">https://doi.org/10.5169/seals-532573</a>

### 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:** 24.01.2026

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

schule und Seminarabteilung platzt vier Jahre nach der Eröffnung bereits aus den Nähten. Während die Unterrichtszimmer im Schuljahr 1973/74 noch knapp ausreichten, mussten 20 Turnstunden ins private Hallenbad auf dem Ricken verlegt werden, da eine einzige Turnhalle für 463 Schüler in 23 Klassen mit 3 Turnstunden natürlich nicht genügt. Für das Schuljahr 1974/75 musste die Schulgemeinde Wattwil der Kantonsschule zusätzlichen provisorischen Schulraum zur Verfügung stellen. Sie kann dies aber nur für wenige Jahre tun, da sie ihn später selber braucht. Es drängt sich deshalb ein Erweiterungsbau für die Kantonsschule Wattwil auf. Der St. Galler Regierungsrat ist dazu grundsätzlich bereit. Der endgültige Entscheid liegt aber je nach der Höhe der Bausumme beim Grossen Rat oder beim Volk.

#### **AG: Entzug der Lehrberechtigung**

Der Regierungsrat beschloss, André Froidevaux die Wahlfähigkeit als aargauerischer Primarlehrer zu entziehen. Damit kann A. Froidevaux nicht mehr im Aargau unterrichten; er hat sein Lehrpatent dem Erziehungsdepartement einzureichen. Nach der Verurteilung durch das Bezirksgericht (5. Mai 1971) wegen Aufforderung zur Verletzung militärischer Dienstpflichten gemäss Art. 276 St-GB erteilte der Erziehungsrat Lehrer André Froidevaux einen Verweis. Der Verweis war mit der Androhung der disziplinarischen Entlassung verbunden, wenn wegen desselben Deliktes eine neuerliche Verurteilung erfolgen sollte.

Mit Urteil vom 9. August 1972 verurteilte das Bezirksgericht A. Froidevaux wiederum, diesmal zu einer unbedingten Gefängnisstrafe. Das Obergericht des Kantons Aargau bestätigte das Urteil, und das Bundesgericht wies eine diesbezügliche Nichtigkeitsbeschwerde ab.

Gemäss § 53 Abs. 1 des Schulgesetzes kann der Erziehungsrat dem Regierungsrat die Entlassung eines Lehrers beantragen, wenn dieser unter anderem zu einer Freiheitsstrafe verurteilt wurde. Lehrer Froidevaux ist zurzeit nicht im aargauischen Schuldienst tätig und muss deshalb nicht entlassen werden. Dagegen wird ihm die Wahlfähigkeit abgesprochen.

#### **AG: Nur in der Bezirksschule kleinere Klassen**

Sofern die Regierung und der Grosses Rat zustimmen, sollen ab kommendem Schuljahr 1975/76 die Klassenbestände in Aargauer Schulen gesenkt werden. Allerdings nicht in allen, sondern vorerst bloss in den Bezirksschulen. In der Sekundarschule und in der Oberschule sollen weiterhin die hohen Klassenbestände gelten. Gegen dieses Ansinnen haben sich in einem offenen Brief an das Erziehungsdepartement Brugger Lehrer zur Wehr gesetzt. Sie verlangen eine Gleichstellung der Sekundar- und Oberschüler mit den Bezirksschülern und fordern auch für die ersten beiden Schulzüge eine Senkung der Klassenbestände. Das Erziehungsdepartement schützt jedoch Finanznot vor, die eine sofortige Erfüllung dieser Forderung verhindere.

## **Problematische Aspekte der Differenzierung im Unterricht**

(Einige kritische Hinweise für die Hand des Lehrers)

Joseph Eigenmann

### **1. Zielsetzungen des Aufsatzes**

Der folgende Aufsatz wurde in leicht veränderter Fassung als Referat an einer Fortbildungsveranstaltung der Freiburger Sekundarlehrerschaft gehalten. Jene Tagung vom 12. Juni hatte «praktische Probleme der Differenzierung auf der Orientierungsstufe» zum Thema. Dabei ging es im wesentlichen um einen ersten Austausch praktischer Unterrichtserfahrungen mit verschiedenen Differenzierungsformen. Ziel des Referats war es, auf bereits vorliegende, wissenschaftlich gewonnene Erfahrungen im Bereich der Differenzierung und Individualisierung kritisch aufmerksam zu machen. Der Aufsatz

ist demgemäß als Kurzzusammenfassung vorliegender empirischer Untersuchungen zu verstehen.

Es kann also hier nicht die Aufgabe sein, einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Differenzierungsformen mit den Auswirkungen zum Beispiel auf die Leistung zu geben oder sogar rezepthaft Hinweise zur Verwirklichung optimaler Differenzierungsformen zu bieten. Dies sind Aufgaben, die nicht unabhängig sowohl von den allgemeinen als auch sehr konkreten Zielsetzungen der Schule gelöst werden können. Man hat sich bislang allzu häufig nur die Frage gestellt, welches unter den bekannten Diffe-

renzierungsverfahren man wohl am besten einschlagen solle; welche *Zielsetzungen* hingegen mittels der Differenzierung angesteuert werden sollen, blieb eine – trotz der engen Wechselbeziehungen zwischen Differenzierungsverfahren und Erziehungs- bzw. Lernzielen – vernachlässigte Frage; somit erstaunt es denn auch nicht, dass man seit den zwanziger Jahren häufig nichts anderes gemacht hat, als die konventionellen Differenzierungssysteme zu reproduzieren. Bevor man an das Differenzieren bzw. an das Suchen bestimmter Differenzierungsverfahren geht, muss die Frage geklärt werden, welches denn die eigentlichen Ziele einer Differenzierung sind; erst dann können angemessene Verfahren zur Verwirklichung dieser Zielsetzungen entwickelt werden. Auf die Begründung dieser These werden wir noch genauer eingehen müssen.

Mit diesem Aufsatz soll folgendes doppelte Ziel verfolgt werden:

- eingangs sollen einige wesentliche Problemstellungen der Differenzierung formuliert und die wesentlichen Differenzierungsformen vorgestellt werden;
- danach sollen jene Argumente in zusammengefasster Form vorgestellt werden, welche die eben erwähnte These erhärten. In andere Worte gefasst lautet diese These folgendermassen: Es muss zuerst die Frage gestellt werden, welche Zielsetzungen mit der Differenzierung eine Schule verfolgen soll, erst dann kann die Frage nach den Differenzierungsverfahren geklärt werden.

## 2. Die heutige Differenzierungspraxis

Yates unterscheidet zwei grosse Gebiete der Differenzierung (Yates 1972):

- Interschulische Differenzierung: Die Schüler werden getrennten Schulen zugewiesen.
- Innerschulische Differenzierung: Die Schüler werden innerhalb einer Schule in Klassen, Jahrgangsstufen oder Leistungsgruppen unterteilt.

### 2.1. Differenzierungskriterien

Nach welchen Kriterien wird heute in der Praxis differenziert? Es sind folgende: Wohnort, Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Muttersprache, sozio-ökonomischer Status, besondere Bedürfnisse oder

Behinderungen, Begabung und Leistung (besonders Leistungshöhe, Leistungsprofil [wie etwa Leistungsausfälle und Leistungsschwerpunkte], Intelligenz, allgemeine oder besondere Begabung oder Fähigkeit, Motivation, Interesse . . .) (näheres in: Teschner 1971, 234–236).

### 2.2. Beispiele interschulischer Differenzierung

Die Kriterien der Differenzierung in der Primarschule sind vor allem der Wohnort und das Alter.

Auf der Sekundarstufe gibt es folgende weitere allgemeine Formen:

*Parallele Schulsysteme*: Es handelt sich um getrennte Einrichtungen für Kinder unterschiedlicher Begabung bzw. um private Schulen, welche neben der öffentlich unterhaltenen Schule geführt werden.

*Gesamtsysteme*: Alle Kinder einer bestimmten Region werden ohne Rücksicht auf ihre soziale Herkunft oder Schulleistung an einem Ort zusammengezogen.

*Mittelstufensysteme*: Der Übertritt zum Gymnasium erfolgt erst im Alter von 14–15 Jahren. Es ist die eigentliche Beobachtungs- oder Förderstufe, die zum Zwecke hat, nach Möglichkeit sicherzustellen, dass Schüler mit entsprechenden Fähigkeiten und Interessen sich weiterbilden können.

### 2.3. Beispiele innerschulischer Differenzierung

Die möglichen innerschulischen Differenzierungsmassnahmen teilt Yates in 9 Kategorien ein (Yates 1971, 56 ff.):

#### (1) Die Jahrgangsklasse:

Nach dieser Differenzierungsform wird ein Stoffplan entwickelt, der auf ein gegebenes Alter abgestimmt ist, und zwar so, dass man annehmen kann, dass innerhalb der betreffenden Zeit der Stoff bewältigt werden kann. Am Ende eines solchen Abschnittes des Schuljahres kommt für jene Schüler die Versetzung in die nächst höhere Klassenstufe, die diese Erwartungen erfüllt haben.

#### (2) Sonderklassen:

Sonderklassen werden für jene Kinder gebildet, die ungewöhnlich begabt, lernbehindert, körperbehindert, anpassungsschwierig sind oder aus irgend einem anderen Grund

eines anderen Unterrichts als die Mehrheit der Schüler bedürfen.

(3) *Züge:*

Hier arbeiten die Schüler einer Schule nach unterschiedlichen Lehrplänen und werden dementsprechend auch in verschiedene Klassen oder Kurse eingeteilt (comprehensive schools). Es werden also parallele Kurse für Schüler unterschiedlicher Eignung und Interessen angeboten.

(4) *Streaming und setting:*

Auch hier werden die Schüler aufgrund der Begabungen oder Leistungen in getrennte Kurse oder Klassen geteilt; es wird aber im allgemeinen in allen Kursen oder Klassen nach dem gleichen Lehrplan gearbeitet. Man will durch diese Verfahren homogene Gruppen erhalten, d. h. beispielsweise Schüler mit gleichen Leistungen. Der Unterschied zwischen streaming und setting ist folgender: Im streaming werden die unterschiedlich begabten Kinder in fast allen Fächern getrennt (zum Beispiel Einteilung aufgrund der Gesamtleistung in vier globale Züge A, B, C, D; vgl. Arnold 1969, 369 f.). Im setting hingegen handelt es sich um eine fachgebundene Tüchtigkeitsgruppierung (die Schüler werden für je einzelne Fächer nach Leistungen in homogene Gruppen aufgeteilt; vgl. Heckhausen 1969, 213 ff.).

(5) *Informelle Gruppen:*

Es werden freie Arbeitsgruppen für verschiedene Zwecke gebildet: Theater, Sport, Basteln usw.

(6) *Geplante heterogene Differenzierung:*

Im Grunde genommen handelt es sich um die Umkehrung des streaming. Um bestimmten negativen Auswirkungen durch das streaming zu begegnen, kehrte man das System kurzerhand um. Die Schüler werden entweder nach einem Zufallsprinzip auf Klassen verteilt oder sogar absichtlich auf der Grundlage von Begabungstests möglichst heterogen verteilt.

(7) *Gezielte flexible Differenzierung:*

Hierzu gehören all jene Differenzierungsmöglichkeiten, welche auf eine bessere Nutzung des Lehrkörpers abzielen: Je nach Zielsetzung des Unterrichts werden die Schüler mehrerer Klassen in Grossgruppen

zusammengefasst, dann wieder in kleine Seminare oder Kleingruppen aufgeteilt.

(8) *Unterrichtsfördernde Differenzierung:*

Bei diesem Verfahren versucht man, jene Schüler bzw. Schulklassen und Lehrer zusammenzubringen, von denen man annimmt, dass sie besonders wirksam zusammenarbeiten können.

(9) *Binnendifferenzierung:*

Eine Klasse wird unterteilt, und zwar unabhängig davon, wie sie zustandegekommen ist. Kriterien dieser Unterteilung können solche der bereits genannten Art sein: Leistungsgrad der Schüler, Freundschaft, Interessen usw.

### 3. Einige grundsätzliche Probleme der Differenzierung

Speziell bezüglich innerschulischer Differenzierungspraxis ergeben sich folgende Fragenkomplexe:

- Liegen präzise definierte *Differenzierungskriterien* vor? Stehen diese in Beziehung zu den kriteriumsbezogenen *Messinstrumenten*? Ist ein *Curriculum* mit operationalisierten Zielsetzungen vorhanden? Steht dieses wiederum in gültiger Beziehung zu den Kriterien und Messinstrumenten? Sind schliesslich die *Verfahrensweisen* der Differenzierung (Differenzierungsstrategien) definiert und – vor allem – in Beziehung gesetzt zu den im Curriculum festgelegten Zielsetzungen?
- Werden die Leistungen bei der Mehrheit der Schüler durch Gruppenhomogenität tatsächlich gesteigert, oder werden bestimmte Schülergruppen unter bestimmten Gesichtspunkten besonders bevorzugt oder benachteiligt?
- Welche psychologischen und sozialen Folgen haben streaming oder setting für den Lehrer und den Schüler?

### 4. Zum Stand der Forschung

Die Forschungsergebnisse sowohl auf dem Gebiet der interschulischen als auch auf dem der innerschulischen Differenzierung sind keineswegs einheitlich; die Resultate zur Frage nach den relativen Vor- und Nachteilen der Leistungsdifferenzierung sind unschlüssig; es handelt sich um einen wah-

ren «Irrgarten der Forschung zur Leistungsdifferenzierung» (Haller 1972).

Trotzdem kann man heute einige Diskussionsgebiete erwähnen, welche in einheitlicher Form auf neuere Tendenzen hinweisen. Auf diese sei im folgenden näher eingegangen.

Die *starren Differenzierungsformen* (zum Beispiel Bildung von streams, Bildung von getrennten Zügen) kann man so lange verteidigen, so lange man auch annehmen kann, dass die Intelligenz des Schülers wesentlich von den Erbfaktoren bestimmt sei und relativ früh genau abgeschätzt werden kann. Diese Annahme ist heute in Frage gestellt; man ist zu neuen Auffassungen von Intelligenz gekommen; Intelligenz wird heute eher als eine fliessende Ansammlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten betrachtet; ihre Entwicklung wird von frühkindlicher Erfahrung und von der Art und Dauer der weiteren Erziehung bestimmt. Damit wird natürlich auch eine möglichst frühe Trennung der Schüler aufgrund ihrer momentanen Leistungsfähigkeit bzw. aufgrund ihrer Unterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeiten stark in Frage gestellt.

Untersuchungen haben gezeigt, dass bei *Übertrittsmessungen* auch bei Verwendung der besten bekannten Methoden eine Fehlerquote von etwa 10 Prozent der erfassten Schüler auftritt.

Untersuchungen haben gezeigt, dass die gemessenen Fähigkeiten der Kinder bei *Übertrittsprüfungen* zum Zwecke der Selektion stark mit den sozialen und wirtschaftlichen Stellungen der Eltern zusammenhängen. Dadurch wird die Selektion zur schichtenspezifischen Trennung.

Untersuchungen zeigen auch, dass lernschwache Schüler in *Sonderschulen* schlechtere Fortschritte machen, als wenn sie in der normalen Schule verbleiben. Auch diese Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass die besseren Schüler u. U. noch mehr, die schlechteren Schüler weniger gefördert werden.

Die Untersuchungen zu den verschiedenen innerschulischen Differenzierungsformen lassen *keine eindeutigen Schlüsse* zu. Es gibt Studien, welche Vorteile für eine homogene Differenzierung erbrachten; andere wiederum lassen die heterogene Differenzierung besser erscheinen. Eine grössere

Anzahl von Untersuchungen zeigen zwischen der homogenen und heterogenen Differenzierung keine Unterschiede. Man konnte sogar feststellen, dass in einigen Bereichen die homogene und in anderen Bereichen die heterogene Differenzierungsgruppe bessere Resultate erbrachte. Thelen schreibt dazu: Eine homogene Klasse im vierten Schuljahr kann in Rechtschreibung höher liegen als die heterogene Klasse; im fünften Schuljahr kann sich das Verhältnis umgekehrt haben (Thelen 1972).

Wie lassen sich diese unterschiedlichen Ergebnisse interpretieren? Man kann annehmen, dass mindestens zwei Faktoren künftig vermehrt berücksichtigt werden müssen:

Das Vertrauen des Lehrers in die Bedeutung des Verfahrens kann sich positiv auf seine Schüler übertragen und die Motivation beeinflussen. Ist hingegen der Lehrer von der Methode bzw. von der Differenzierungsform nicht überzeugt, dann wird sich dies auch mit grösserer Wahrscheinlichkeit auf die Schüler und ihre Motivation negativ auswirken.

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass Differenzierungsformen und Unterrichtsmethoden in einer engen Beziehung zueinander stehen. Bei der Wahl einer bestimmten Differenzierungsform müssen auch angemessene Unterrichtsmethoden gewählt werden, sofern diese Differenzierungsform überhaupt Wirkungen zeigen soll.

Offensichtlich werden die Unterrichtsdifferenzierungen stärker von *sozialen und politischen* als von pädagogischen Überlegungen her geleitet. Häufig werden die in der Gesamtgesellschaft bestehenden *Klassenstrukturen* in der Schule reproduziert.

Wir haben bereits betont, dass der Spalt zwischen den starken und den schwachen Schülern offensichtlich noch breiter wird, wenn die Schüler in getrennten Leistungsklassen, Zügen oder getrennten Schularten unterrichtet werden.

Die meisten Methoden zur Differenzierung müssen heute angezweifelt werden: Die Annahme, dass die Intelligenz frühzeitig mit Hilfe von Tests erfassbar sei und Schlüsse zur frühzeitigen Einspurung zulasse, weil die Intelligenz durch feststehende erbbedingte Eigenschaften relativ fixiert und determiniert sei, trifft nicht voll zu.

Werden Voraussagen über den Erfolg bzw. Misserfolg gemacht, auch wenn diese Voraussagen methodisch anzuzweifeln sind, dann werden sie auch häufig durch die Praxis bestätigt. Die Schüler neigen nämlich dazu, sich den Erwartungen anzupassen und jene Leistungen zu vollbringen, die man von ihnen erwartet. Auch die Lehrer stellen sich entsprechend diesen Voraussagen ein.

Wie bereits erwähnt, stehen die Differenzierungsverfahren in enger Verflechtung mit den Erziehungszielen und den Unterrichtsmethoden. Es kann kaum objektiv über Differenzierungsformen diskutiert werden, wenn die Zielsetzungen der Schule nicht einigermassen konkret und eindeutig formuliert sind und wenn zu den betreffenden Differenzierungsformen nicht die angemessenen Unterrichtsmethoden entwickelt wurden. So schreibt Yates beispielsweise zu diesem Problem: «Wird zum Beispiel ein Lehrer von einem Teil seiner Unterrichtsverpflichtungen in einer besonders starken Klasse befreit und in einer viel kleineren Gruppe eingesetzt, wird der Lernerfolg seiner Schüler, wie aus verschiedenen Untersuchungen hervorgeht, keine Verbesserung zeigen, wenn er seine Methode nicht den neuen Bedingungen anpasst. Anders ausgedrückt: Oft sind es nicht die Differenzierungsmassnahmen selbst, die zu den ihnen mitunter zugeschriebenen Folgen führen, sondern vielmehr die Unterrichtsmethoden der betreffenden Lehrer» (Yates 1972).

Es gibt, wie bereits erwähnt, ein beachtliches Beweismaterial, das uns zeigt, dass der Erfolg einer Differenzierungsform wesentlich von der Einstellung der Lehrer abhängt. Es ist notwendig, dass die Lehrer bezüglich solcher Neuerungen entsprechend vorbereitet werden. Die Einführung neuer Differenzierungsformen ist kaum denkbar ohne die entsprechende Fortbildung.

## 5. Zusammenfassung, Schlussfolgerungen, weiterführende Überlegungen

(1) Haller (1972) glaubt feststellen zu können, dass die Leistungsdifferenzierung prinzipiell nicht zu Steigerungen der kognitiven Lernleistungen der Schüler führt. Es ist nach ihm besonders die Dimension des sozialen Verhaltens, welche zur Beurteilung einer Differenzierungsform besonders berücksichtigt

werden muss: Durch Leistungsdifferenzierung im Sinne des Zusammenfassens von homogenen Schülergruppen nach dem Leistungskriterium für den ganzen Unterricht oder für bestimmte Fächer werden jene gesellschaftlichen Zielsetzungen verwirklicht bzw. noch verstärkt, welche besonders das leistungsorientierte Denken fördern und die sozialen Erziehungsvorgänge hemmen bzw. verhindern. Dadurch kommt es zur Stabilisierung des sozialen Systems Schule. Im Streaming beispielsweise geht der Kontakt zwischen Schülern aus der C-Klasse und Schülern aus der A-Klasse immer mehr verloren; die C-Klassenschüler werden zur diskriminierten Gruppe; sie geben sich immer mehr mit der kollektiven Ungenügsamkeit ab. Bei der fachbezogenen Leistungsdifferenzierung trifft das kaum mehr zu. Die Benachteiligten hingegen fühlen sich nicht mehr zusammengehörig; die soziale Beziehung zu einer Gruppe geht verloren.

(2) Man stellte fest, dass bei einer Homogenisierung pro Fach weiterhin stark heterogene Leistungen zu verzeichnen sind; dies lässt sich vor allem wegen der Vielfalt und Grösse der Teilgebiete eines Faches erklären. Man ist also in vielen Fällen ein guter oder schlechter Schüler in einem Fach, obwohl das keineswegs zutreffen muss. Die Fachleistungsdifferenzierung ist also keineswegs notgedrungen etwas Dynamisches, sondern es hat häufig stark stabilisierenden Effekt. Es muss hinzugefügt werden, dass die Einstellung des Lehrers zu den Schülern eine wesentliche Rolle spielt: Für einen A-Klassenschüler, der als guter Schüler eingestuft wird, gibt man sich mehr Mühe, man hat mehr Geduld mit ihm, er wird individueller betreut. Dadurch werden Voraussagen, lies Vorurteile, verstärkt (vgl. dazu Rosenthal, Jacobson 1968).

(3) Die Differenzierung erfolgt in einem Teil Leistungskriterium. Man vergisst nun aber häufig, dass die Leistungen eines Schülers keine fixen Voraussetzungsgrössen, keine fixierten Determinationen sind, sondern die Leistungen sind Ergebnisse eines längeren Erziehungsprozesses; die Leistungen sind abhängig vom betreffenden Ausbildungssystem und nicht einfach gegebene Grössen, die als Entscheidungsgrundlagen für die Differenzierung verwendet werden dürfen. Dies führt uns dann zur Schlussfolgerung,

dass eine Differenzierung nach dem Kriterium der Leistung keine erzieherische, sondern vielmehr eine administrative Entscheidung ist.

(4) Somit wird deutlich, dass wir ohne klare Zielsetzungen der Schule und der einzelnen Fächer zum Zwecke der Verbesserung des Unterrichts nicht auf objektiven Grundlagen differenzieren können. Aus diesen Überlegungen heraus formulieren wir folgende Postulate für unseren Unterricht:

– Bevor wir ans Differenzieren gehen, müssen jene Bedingungen des normalen Unterrichts voll ausgeschöpft werden, welche in Richtung auf eine *Individualisierung* hinauslaufen (Eigenmann 1974). Konkret heißt das vor allem folgendes: Die Lehrer sollten vermehrt mit neueren Unterrichtsformen vertraut gemacht werden (z. B. Gruppenunterricht, Partnerarbeit, Teamteaching, Programmierter Unterricht, Projektunterricht, integrierter Unterricht usw.). Unter Berücksichtigung der Motivation sollte vor allem auf den Schwierigkeitsgrad einzelner Lernaufgaben geachtet werden, d. h. die Lernaufgaben sollten individueller gestellt und stärker auf den Lernstand des einzelnen Schülers abgestimmt werden. Gleichzeitig sollte mehr auf das individuelle Lerntempo geachtet und dem langsameren Schüler mehr Zeit zur Lösung der Aufgaben eingeräumt werden. Es ist notwendig, dass die Lehrer innerhalb einer Schule sich regelmäßig zu Arbeitssitzungen treffen, in welchen einerseits über ihre neuen Erfahrungen berichtet wird, andererseits aber auch gemeinsam das weitere Vorgehen im Unterricht geplant wird (Semesterplanung, Entwicklung von Unterrichtseinheiten, Diskussion über die Wahl bestimmter Methoden). Gruppenarbeit – ja ganz allgemein die soziale Interaktion zwischen Lehrern und Schülern – ist nicht Selbstzweck, sondern

ein wesentlicher Bestandteil unserer erzieherischen Aufgaben. Dies aber verlangt von uns allen zu überlegen, welche Methoden gewählt werden müssen, die dieser Zielsetzung nicht widersprechen.

– Erst wenn diese Bedingungen des konventionellen Unterrichts voll ausgeschöpft sind, sollte man sich intensiver Gedanken über den Differenzierungsprozess machen. In beiden Fällen aber ist es unabdingbar, dass man klare Zielsetzungen über den Unterricht besitzt. Der erste Schritt in der Differenzierung besteht darin, klare Ziele zu formulieren. Erst dann kann die Frage nach den Differenzierungsformen und -methoden geklärt werden.

#### Literatur

- Arnold, W.: Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder. In: Roth H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969<sup>3</sup>, 357–375.
- Eigenmann, J.: Sequenzen im Curriculum. Weinheim 1974.
- Fischer, M.; Michael, B.: Differenzierung im Schulunterricht. Beltz, Weinheim und Basel 1973.
- Haller, H.-D.: Zur Integration sozialer und kognitiver Lernprozesse. Welche Differenzierungsformen erwarten wir für die Primarstufe? In: Halbfas H., Maurer F., Popp W. (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit. Stuttgart 1972, 145–166.
- Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969<sup>3</sup>, 193–228.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L.: Pygmalion in the Schools. New York 1968.
- Teschner, W.-P.: Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule. In: Teschner W.-P. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen 1971, 233–255.
- Thelen, A.: Unterrichtsdifferenzierung. In: Yates, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim 1972, 153–161.
- Yates, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim 1972.

## Hundert Jahre Mengenlehre

Salcia Landmann

### Mengelehr an Grund- und Vorschulen

Vor rund zehn Jahren schlugen etliche Pädagogen vor, an Grund- und Vorschulen statt

des üblichen Rechenunterrichts die Mengenlehre einzuführen. Der angebliche Doppelzweck: Dadurch, dass die Mengenlehre