

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 62 (1975)
Heft: 23

Artikel: Die "multi-unit"-Struktur : eine neue Perspektive zur Unterrichtsorganisation
Autor: Isenegger, Urs
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534488>

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: 10.02.2026

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

Die «multi-unit»-Struktur: Eine neue Perspektive zur Unterrichtsorganisation

Urs Isenegger

Bericht über einen Schulbesuch

Der folgende Aufsatz berichtet hauptsächlich über eine Schule, in der eine neue Form der Unterrichtsorganisation eingesetzt wird. Sie nennt sich «multi-unit»-Struktur und ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet: Enge Zusammenarbeit der Lehrer in kleinen Teams, Mehrjahresklassen und flexible Gruppierung der Schüler. Die besuchte Schule legt ferner besonderen Wert auf Zusammenarbeit mit den Eltern, Individualisierung des Unterrichts und Ziele wie «Entwicklung der Lernfähigkeit», «Stärkung des Selbstvertrauens», «Aufbau echter Interessen». Der Bericht über diese Schule ist umrahmt von einer Einleitung über Kriterien zur Beurteilung einer Unterrichtsorganisation und einem vergleichenden Hinweis auf die Jahrgangsklasse und Formen der Unterrichtsorganisation in Gesamtschulen. Der Aufsatz schliesst mit einer Beurteilung der «multi-unit»-Struktur und einer Betonung der Wichtigkeit von Versuchsschulen.

1. Vor welche Probleme sieht sich eine wirkungsvolle Unterrichtsorganisation gestellt?

Die Unterrichtsorganisation einer Schule ist als bedeutender Faktor im schulischen Leben zu betrachten. Sie kann die Möglichkeiten eines Lehrers, seine Fähigkeiten zur Wirkung zu bringen, fördern oder beeinträchtigen; die Unterrichtsorganisation legt zu einem grossen Teil fest, welche sozialen Erfahrungen Schülern offen stehen und inwiefern es dem Lehrer möglich ist, auf den einzelnen Schüler einzugehen.

Wer guten Unterricht gestalten will, sieht sich u. a. vor folgende Probleme gestellt:

- Wie kann erreicht werden, dass alle Kinder in allgemein als wichtig erkannten Lerngebieten (z. B. Lesen, sprachlicher Ausdruck, Mathematik) einen minimalen Leistungsstandard erreichen und darüber hinaus Leistungen nach individuellen Möglichkeiten erzielen?
- Wie kann Unterricht organisiert werden, so dass neben diesen Lerngebieten Ziele erreicht oder gefördert werden wie:
 - Selbständigkeit, Fähigkeit zur Selbststeuerung, Selbstvertrauen

- Lernfähigkeit
- Problemlösefähigkeit und Kreativität
- Kommunikationsfähigkeit
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit
- Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen
- aktives Interesse an der menschlichen Umwelt und Spezialgebieten (wo später vielleicht beruflich gearbeitet werden kann).

(Allen diesen Zielen ist gemeinsam, dass sie weniger durch bestimmte Unterrichtsfächer angegangen werden können. Ihr Erreichen hängt mehr von methodischen Unterrichtsprinzipien und in besonderem Masse von der Unterrichtsorganisation ab.)

- Wie kann verhindert werden, dass schwächere Schüler «sozial abgestempelt» werden?
- Wie kann das Kontaktbedürfnis der Schüler befriedigt werden?
- Wie wird berücksichtigt, dass sich die Kinder individuell unterscheiden hinsichtlich: Lerninteressen, allgemeine Lernbereitschaft, Leistungsstand, Lerntempo, Lernstil?

Die Unterrichtsorganisation berührt aber nicht nur den Schüler, sondern auch den Lehrer. Es stellen sich Fragen folgender Art:

- Wie kann der Lehrer von administrativen und technischen Aufgaben entlastet werden?
- Wie kann ein Lehrer Kenntnisse und Fähigkeiten auf einem Spezialgebiet in der Schule fruchtbar einsetzen?
- Wie können Probleme besprochen und gelöst werden, wie können Lehrer untereinander Erfahrungen austauschen und einander gegenseitig beraten?

Die Unterrichtsorganisation hat nicht zuletzt Auswirkungen auf die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Dass die Schule einen Teil eines ausserordentlich heiklen arbeitsteiligen Prozesses (genannt: Erziehung und Unterricht) übernommen hat, wird oft zu

wenig bedacht. Die gemeinsame Aufgabe kann nur gelingen, wenn in grundlegenden Zielen und Methoden Übereinstimmung gegeben ist, wenn die beiden Erziehungsträger durch relativ häufige Kontakte Informationen über die Situation und das Befinden des Kindes, aber auch ihrer Absichten und Massnahmen austauschen. Aufgrund solcher Überlegungen wird zurzeit u. a. in den USA an verschiedenen neuen Schulen versucht, Eltern stärker in den Unterricht zu integrieren und am Schulleben zu beteiligen. Bezüglich Unterrichtsorganisation kann also gefragt werden, inwiefern diese den Kontakt zu den Eltern erleichtert.

2. Unterrichtsorganisatorische Lösungsversuche

2.1 *Der traditionelle Jahrgangsklassenunterricht*

Die Jahrgangsklasse als Form der Unterrichtsorganisation weist wohl die längste Tradition auf und ist heute noch am weitesten verbreitet. Sie hat den Vorteil, dass sie in administrativer Hinsicht einfach zu handhaben ist. Pädagogisch gesehen, ist sie aber in Frage zu stellen, und es ist eigentlich erstaunlich, dass sie noch nicht vermehrt durch angemessenere Organisationsformen abgelöst wurde (vergleiche Messner, Füglistner 1975).

Die besondere Schwäche der Jahrgangsklasse liegt darin, dass eine Individualisierung des Unterrichts erschwert ist. Der Lehrer kann zwar innerhalb der Klasse Gruppen bilden, hat aber alle selber zu betreuen. Die Gruppen könnten u. U. sinnvoller angeordnet werden, wenn der Klassenrahmen gesprengt würde. Ferner zeigten sich eher Entlastungsmöglichkeiten für den Lehrer.

Geeignete Lernmaterialien können die Individualisierung des Unterrichts zwar in besonderem Masse unterstützen. Leider sind solche Materialien aber in Schulen des deutschen Sprachraums noch relativ selten zu finden. Wenn sie verfügbar sind, kann auch im herkömmlichen Klassenrahmen bedeutend mehr auf die Schülerbedürfnisse eingegangen werden.

Sinnvoller individualisierender Unterricht bedingt aber, dass Promotionsordnungen so geändert werden, dass Schüler unabhängig von ihren Leistungen mit ihren Kameraden

in die folgende Klasse «steigen können». Bei nicht-individualisierendem Unterricht im Jahrgangsklassensystem mit den traditionellen Promotionsordnungen steht der Lehrer ständig im Dilemma, das Lerntempo auf mittlere, schwache oder gute Schüler auszurichten. Keine der 3 Varianten stellt eine befriedigende Lösung dar, da zwei der drei Leistungsgruppen stets ungerechterweise vernachlässigt werden. Die Situation des schlechten Schülers ist in den meisten dieser Schulen besonders tragisch (vgl. Hoehn 1967).²

Bei dieser traditionellen Organisationsform werden nicht nur das Erreichen fachbezogener Ziele, sondern auch die besonders wichtigen (oben erwähnten) fachübergreifenden allgemeinen Ziele beeinträchtigt.

Im traditionellen Jahrgangsklassenunterricht ist der Lehrer mit den häufig auftretenden und vielfach schwierig werdenden Problemfällen allein gelassen. Das zeigt sich sehr deutlich in der kürzlich durchgeführten Untersuchung über «kritische Entscheidungssituationen» im Lehrerberuf, die im Rahmen des BIVO-Projekts im Kanton Zürich durchgeführt wurde (Roth, Schellhammer 1974). Es darf behauptet werden, dass angesichts der Komplexität des schulischen Aufgabefeldes die meisten Lehrer in allzu isolierter Weise arbeiten.

2.2 *Formen der Unterrichtsorganisation in Gesamtschulen*

Die verschiedenen Gesamtschulversuche haben u. a. die positive Wirkung erzielt, dass Formen der Unterrichtsorganisation zunehmend als pädagogisches Problem erkannt wurden und dass Alternativen ins Blickfeld traten.³ Es kann sich in diesem Aufsatz nicht darum handeln, mögliche Varianten der Schulorganisation systematisch und umfassend darzustellen. Ich verweise dazu auf vorliegende Literatur: Moser 1971, Sander et al. 1971, 98–168; Yates 1972; Messner, Füglistner 1975.

In Gesamtschulversuchen wurden die Schüler manchmal in Leistungsgruppen (alle Fächer umfassend: «streaming»), meistens aber in fachbezogene Leistungsgruppen («setting») eingeteilt.⁴ Als besonderes Problem hat sich die Tendenz ergeben, dass schwächere Leistungsgruppen sozial diskriminiert werden. Schüler wissen sehr bald,

in welchen Klassen «die Dummen» sind. Bei fachbezogenen Leistungsgruppen war diese Tendenz etwas abgeschwächt, aber dennoch recht deutlich (Thomas 1971).

In den Gesamtschulversuchen haben sich ferner die hohen Erwartungen an die Durchlässigkeit der Organisationsform nicht ganz erfüllt. Die Gründe dafür dürften zum Teil sozialpsychologischer Natur sein. Wenn Schüler in Leistungsgruppen beisammen sind, entwickeln sich Gruppenprozesse (zum Beispiel ein Wir-Gefühl der Gruppe), dies um so mehr, je länger die Gruppe beisammen ist. Die eigene Gruppe zu verlassen und als Neuling anderswo anzufangen, wo man vielleicht gar nicht erwünscht ist, ist immer schwierig und psychisch belastend.⁵ Neben sozialpsychologischen Momenten dürfte für die Durchlässigkeit von Leistungsgruppen die Flexibilität entscheidend sein, mit der Gruppierungen vorgenommen werden können. Ein Wechsel auf Absprache dürfte gegenüber einem Wechsel nach fixierten Zeitperioden (wie 1 oder 1/2 Jahr) zu bevorzugen sein.

Im folgenden wird nun eine Gruppierungsform konkret beschrieben, die im deutschen Sprachraum noch selten angewandt wurde. Wir bezeichnen sie, da noch keine handliche deutsche Übersetzung gefunden wurde, als «*multi-unit*»-Struktur. Die theoretische Konzeption dazu wurde von einem Forschungs- und Entwicklungszentrum in den USA entwickelt und zuerst von H. J. Klausmeier und anderen formuliert (Klausmeier et al. 1971). In diesem Aufsatz nehmen wir aber nicht weiter darauf Bezug, sondern skizzieren, wie eine einzelne Schule dieser Art aussieht. Zurzeit arbeiten in den USA ca. 2000 Schulen nach dieser Organisationsform. Es sind aber auch Schulen in England und Schweden zu finden, die ähnlich strukturiert sind.

3. Beispiel einer Schule nach der Form der «*multi-unit*»-Struktur

3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen dieser Schule

Die «Martin Luther King Laboratory School» wird innerhalb eines Schuldistrikts der an Chicago angrenzenden Vorstadt Evanston als Versuchsschule geführt. Sie wurde, mit besonderen Geldmitteln des Bundes unter-

stützt, 1967 eröffnet, um neue Unterrichtsmethoden und Formen der Unterrichtsorganisation zu erproben, die in besonderem Masse die Rassenintegration in den Schulen zu unterstützen vermögen. Die gemachten Erfahrungen sollen den andern Schulen des Distrikts zugute kommen. Die Schule erfasst die Altersgruppe der 5- bis 10jährigen Kinder. Bei deren Auswahl wird darauf geachtet, alle sozialen Schichten einzubeziehen sowie dem in der Stadt gegebenen Prozentanteil von schwarzen und weissen Kindern (25 : 75 %) zu entsprechen. Die Schule unterrichtet ca. 600 Schüler mit einem Personalbestand von ca. 50 erwachsenen Personen, von denen aber nicht alle vollzeitlich angestellt sind.

Das Personal setzt sich wie folgt zusammen:

- Für regulären Unterricht
 - 24 Klassenlehrer
 - 5 Fachlehrer für Kunstfächer und Gymnastik
 - 6 Technische Gehilfen
- Für besondere Schülerbedürfnisse (nicht alle vollzeitlich angestellt)
 - 1 Schulpsychologe
 - 1 Sozialarbeiter
 - 1 Sprachtherapeut
 - 1 Therapeut für Lernstörungen
 - 3 Spezialisten für Leseunterricht
 - 1 Krankenschwester
- Für Bibliothek, Lehr- und Lernmaterialien
 - 1 Bibliothekarin
 - 2 Sekretärinnen
- Für den Unterhalt des Gebäudes
 - 4 Abwarte und Hilfskräfte
- Für Leitung und Administration der Schule
 - 1 Leiter
 - 1 stellvertretender Leiter
 - 1 Sekretärin für die Leitung
 - 1 Sekretärin für die Lehrer
 - 1 Technischer Gehilfe

Unter den leitenden Zielen und Grundsätzen der Schule stehen im Vordergrund: Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens, Entwicklung der Lernfähigkeit (Lernen lernen), Individualisierung. Von den Schülern wird u. a. erwartet, dass sie

- aktive Selbstverantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen,
- lernen, in einer Gruppe zu arbeiten,

- vom Lernen wirklich befriedigt sind und einen starken Wunsch verspüren, mehr zu lernen,
- Bedürfnisse und Gefühle anderer spüren und achten,
- mit andern gut kommunizieren und sich ausdrücken können,
- eine fragende Einstellung entwickeln,
- realistische, logische und angemessene Entscheidungen treffen lernen.

Der Unterricht ist in folgende 5 Fächer auf-gegliedert: Sprache, Mathematik, Sozialkun-de, Naturwissenschaften, Kunstfächer (inkl. Gymnastik).

3.2 Formen der Unterrichtsorganisation

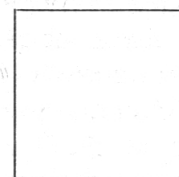
Die rund 600 Schüler im Alter von 5 bis 10 Jahren sind in 6 Einheiten (units) aufgeteilt. Nach den Überschriften in den Gängen heissen sie zurzeit «Firebirds», «Wildcats», «Ja-guars» usw. In jeder Gruppe findet sich unter den Schülern eine Altersspanne von 3 Jahren. Es gibt je 2 Einheiten mit 5-, 6- und 7jährigen; 6-, 7-, 8jährigen; 8-, 9-, 10jähri-gen.⁶ In jeder der 6 Einheiten à ca. 100 Schüler arbeiten 4 Lehrer und 1 Gehilfe so-wie meistens 1 Student der Lehrerbildung der nahegelegenen Universität.⁷ Alle Klassen einer Einheit befinden sich in räumlicher Nähe. Der einzelne Lehrer hat eine Stamm-klasse von ca. 25 Schülern und unterrichtet alle Fächer ausser die Kunstfächer (Theater, Malen und handwerkliches Gestalten, Musik, Tanz, Turnen). Der einzelne Schüler bleibt während 1, 2 oder 3 Jahren in derselben Stammklasse beim selben Lehrer, je nach den Bedürfnissen des Schülers.⁸

Schema 1: Gliederung der Schüler in Einheiten

Alter		
5-, 6-, 7jährige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-, 7-, 8jährige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-, 9-, 10jährige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schema 2: Zusammensetzung einer Einheit

4 Klassenlehrer
1 Gehilfe
evtl. 1 Lehrerstudent
100 Schüler



Gruppierungsformen: In Mathematik und Le-sen werden Leistungsgruppen gebildet. In Naturwissenschaften und Sozialkunde wird nach Interessen der Schüler gruppiert. In den andern sprachlichen Teilgebieten sowie den Kunstfächern bestehen heterogene Gruppen (die eigentlichen Stammklassen). Bei der Zuweisung eines Kindes in Lei-stungsgruppen wird besonders folgendes überlegt: Sein gegenwärtiges Können, sein Selbstvertrauen, seine Beziehung zu einem Lehrer, seine sozialen Bindungen zu Kame-raden und sein persönlicher Lernstil. Bei der Zuweisung des Kindes in Interessengruppen werden vor allem seine persönlichen Vor-lieben berücksichtigt.

Die Gruppeneinteilungen werden häufig überprüft. Neu eingeteilt wird, wenn ein neuer Lernschritt begonnen wird (z. B. in der Mathematik die Einführung eines neuen Be-griffs). Solche Neueinteilungen finden mehr-mals jährlich statt, u. U. 6 bis 8 mal. Der Wechsel kann sich ohne grosse Formalitä-ten vollziehen und wird vom Lehrerteam der Einheit entschieden. Besonders bei den Lei-stungsgruppen scheint es wichtig zu sein, Gruppen relativ häufig neu zu bilden, um das Entstehen sozialer Vorurteile gegen-über schwächeren Schülern zu vermeiden. Deshalb wechseln auch die Lehrer unter sich von Zeit zu Zeit die Leistungsgruppen. Bei der Interessengruppierung übernehmen die Lehrer Gruppen entsprechend ihren be-sonderen Fähigkeiten und Interessen. So können besondere Talente im Team ausge-nutzt werden. Die verschiedenen Gruppie-rungsformen bedeuten für den einzelnen Schüler, dass er sich im Verlaufe der Wo-che in verschiedenen zusammengesetzten Gruppen befindet. Einige Gruppenmitglieder kommen dann manchmal aus einer andern Stammklasse. Das einzelne Kind hat dabei in der Regel Kontakt mit mehreren Lehrern. Für die meisten Schüler bedeutet dies eine Erhöhung der Lernchancen, da sie vielfälti-gere Anregungen erhalten. Schüler, die mehr

eine starke Bindung zu einer einzelnen Lehrperson nötig haben, werden so gruppiert, dass sie bei ihrem Klassenlehrer arbeiten können.

An den Übertritt in eine nächste Einheit sind keine bestimmten Leistungen gebunden, wie dies z. B. bei der traditionellen Jahrgangsklasse mit Promotionsordnung der Fall ist. Repetitionen in diesem Sinne sind ausgeschlossen. Jeder Schüler wird entsprechend seinem Lerntempo und seinen Fähigkeiten individuell gefördert.

Zusammenarbeit der Lehrer: Jeder Lehrer arbeitet innerhalb seiner Einheit mit 3 Kollegen und dem Gehilfen zusammen (*horizontales Team*), die gemeinsam die Verantwortung für ca. 100 Schüler übernehmen. Das Team wählt einen Leiter, der aber nicht mehr Rechte hat als die andern. Das Team trifft sich täglich zu einer Besprechung von 40 Minuten, während die Kinder unter der Leitung eines Fachlehrers (Kunsthändler) lernen. Während dieser Sitzung werden Gruppierungen, individuelle Probleme von Kindern, allgemeine Bedürfnisse der Kinder und anstehende Planungsarbeiten besprochen. Da die 40 Minuten dazu kaum ausreichen, wird die Besprechung oft mittags oder nach der Schule (nach 14.30) fortgeführt.

Des weiteren arbeitet jeder Lehrer in einem *vertikalen Team* mit, das jeweils einen Fachbereich (z. B. Mathematik, Sozialkunde) zu bearbeiten hat. Das vertikale Team entwickelt das Curriculum (Lehrplan), wählt Lehr- und Lernmaterialien aus oder entwickelt sie selber und macht Vorschläge für geeignete Unterrichtsmethoden. Durch die Tätigkeit der vertikalen Teams werden die Ziele und Lerninhalte für alle 6 Schuljahre koordiniert, und es wird für die Detailvorbereitung des Unterrichts durch die horizontalen Teams die entscheidende Vorarbeit geleistet. Jeder Lehrer arbeitet in jenem Team mit, in welchem er seine speziellen Interessen findet und seine Fähigkeiten einsetzen kann. Die vertikalen Teams kommen zweimal monatlich zusammen, um Informationen auszutauschen, Materialien zu diskutieren, sich von Experten beraten zu lassen, um neue Forschungsergebnisse aufzugreifen usw. Jedes Mitglied berichtet seinem horizontalen Team und macht Vorschläge für die Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten, Methoden und die Gruppierung der Kinder. Dadurch ist eine

Form von praxisnaher permanenter Lehrerfortbildung innerhalb des Schulhauses institutionalisiert.

Aufgaben und Arbeitszeit des Lehrers: An 5 Tagen der Woche, von Montag bis Freitag, wird Schule gehalten. Der Wochentag eines Klassenlehrers sieht etwa folgendermassen aus:

8.30–10.00	Unterricht
10.00–10.40	Besprechung im horizontalen Team (Schüler bei Fachlehrer)
10.45–11.30	Unterricht
11.30–12.30	Mittagspause (die Lehrergehilfen beaufsichtigen die Kinder)
12.30–14.30	Unterricht (die Schüler kehren nach Hause zurück)
15.00–16.00	Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe: z. B. Fortsetzung der Arbeit im horizontalen Team, Sitzung im vertikalen Team, in besonderer Arbeitsgruppe, bezogen auf aktuelle Probleme der Schule
16.00–18.00	Persönliche Vorbereitung des Unterrichts, persönliche Bearbeitung von Aufgaben im Zusammenhang mit Arbeitsgruppen, persönliche Fortbildung.

An diesem Zeitplan fällt auf, dass ca. die eine Hälfte der Arbeitszeit für Unterricht, die andere Hälfte für Planungs- und Entwicklungsarbeiten, interne Kommunikation, Fortbildung eingesetzt wird. Nach den siebenjährigen Erfahrungen der Schulleitung ist diese Zeitverteilung erforderlich, wenn ernsthaft versucht wird, auf den einzelnen Schüler einzugehen, einen engen Kontakt zu den Eltern aufrecht zu erhalten, gegenüber Anregungen aus der Gemeinde offen zu sein, neue Unterrichtsmethoden und Materialien zu erproben und Erfahrungen auszuwerten. Neben den horizontalen und vertikalen Teams gibt es ständig eine Reihe weiterer Arbeitsgruppen, die an verschiedensten Aufgaben und Problemen arbeiten, z. B.:

- Mitarbeit an einem monatlichen Mitteilungsblatt für Eltern,
- Vorbereitung eines Fortbildungstages für Lehrer anderer Schulen des Distrikts,
- Mitarbeit an einer wissenschaftlichen Untersuchung zur Abklärung der Einstellungen von Kindern, Eltern und Lehrern zur

Schule und eingesetzten Organisationsformen usw.

3.3 Beurteilung dieser Formen der Unterrichtsorganisation

Erfahrungen in andern Ländern, wo ähnliche Formen der Unterrichtsorganisation eingesetzt wurden: In Deutschland hat P. Petersen ebenfalls die Stufenklassen (Altersunterschiede von 2 oder 3 Jahren) vertreten (Petersen 1963), die aber heute fast nur in Privatschulen existieren.

In England wurden während der letzten Jahre mit Klassen, die Altersunterschiede von 2 oder 3 Jahren enthalten, nach dem Plowden-Report folgende Erfahrungen gemacht:

Vorteile: Eine kleine Gruppe von Neuankömmlingen kann in die festgefügte Gemeinschaft integriert werden; Neue lernen durch Nachahmung der Älteren und durch Gespräche mit ihnen; der Lehrer kann klassenintern je nach Voraussetzungen der Schüler Gruppen bilden und mit wechselnder Intensität sich einzelnen widmen; der Lehrer lernt seine Schüler und deren Eltern (im Verlaufe von 2 bis 3 Jahren) besser kennen.

Nachteile: Wenn der einzelne Schüler längere Zeit beim selben Lehrer ist, ergibt sich eher eine ungerechte Verteilung der starken und schwachen Lehrer auf die Kinder; je älter die Kinder werden, umso breiter wird der Leistungsumfang, was zu grossen organisatorischen Problemen führt.

Weitere Erfahrungen: In Schulen, welche diese Organisation haben, arbeiten die Lehrer oft auch mit Kindern aus anderen Klassen, und ihre Kinder suchen auch ausserhalb ihrer Klasse Unterstützung. Es besteht die Gefahr, dass jüngere Kinder durch die älteren bevormundet werden, die Lehrer brauchen sehr viel Geschick, um die Jüngeren zu unterstützen und zugleich die Älteren anzuregen. (Belser et al. 1972, 151–152.)

Teschner (1972) berichtet über Versuche mit Team-Teaching und Grossgruppenunterricht (in Verbindung mit flexibler Differenzierung) auf der Sekundarstufe in Schweden. Im Unterschied zum schwedischen Versuch, werden in der beschriebenen amerikanischen Schule die Kinder eines Lehrerteams (Einheit) nie alle gemeinsam (als Grossgruppe) unterrichtet. Der Unterricht spielt sich vielmehr vorwiegend in Kleingruppen, Einzel-

arbeit und Klassenarbeit ab. Trotzdem weisen die schwedischen Ergebnisse auf einige Punkte hin, die bei ähnlichen Organisationsformen vermehrt zu beachten sind. Teschner berichtet, dass teils folgende Schwierigkeiten entstanden sind (1972, 83–87):

- Es ist schwer, den Überblick über die gesamte Arbeitssituation der Schüler zu behalten.
- Die Möglichkeiten für persönliche Betreuung während der Phasen individueller Arbeit sind begrenzt.
- Die bei Team-Teaching erforderliche genauere Langzeitplanung erschwerte die Anpassung des Unterrichts an aktuelle Bedürfnisse.
- Bessere Sozialkontakte unter den Schülern wurden nicht erreicht.
- Die Lehrer hatten empfindliche Mehrarbeit.
- Kleine Lerngruppen und separate Raumeinheiten (zumindest durch Trennwände, Regale u. a.) wurden als das günstigste Arbeitsmilieu empfunden.

Erfahrungen in der «Martin Luther King School» (USA): Nach den siebenjährigen Erfahrungen der Martin Luther King School haben sich die beschriebenen Organisationsformen sehr bewährt. Einstellungsuntersuchungen haben ergeben, dass schwarze Kinder sich gegenüber weissen nicht benachteiligt fühlen. Wogegen im Rahmen der schulischen Rassenintegration die Leistungen der schwarzen Kinder in den andern Schulen des Distrikts sanken, war dies in der Versuchsschule nicht der Fall. Hier liebten die Kinder die Schule auch mehr als Kinder anderer Schulen, sie waren auch besser in der Lage sich auszudrücken, auch in traditionellen Schulleistungstests (z. B. über Lesefertigkeit, Mathematik) erzielten die Kinder der Versuchsschule einen Punktwert, der über dem Durchschnitt des Landes lag.⁹

Zum Bericht aus England ist zu bemerken, dass der dort erfahrene Nachteil (betr. die Verteilung von starken und schwachen Lehrern) an der Martin Luther King School weniger hervortritt, da das Kind gleichzeitig mit mehreren Lehrern Kontakt hat und sich dort anschliessen kann, wo es die beste Beziehung findet. Ein Lehrerwechsel, wozu auch die Eltern Vorschläge machen können, lässt sich relativ leicht vornehmen.

Das in Schweden festgestellte Anonymitätsgefühl ist in der beschriebenen amerikanischen Versuchsschule bisher nicht aufgetreten. Das dürfte daran liegen, dass Gruppierungsregeln nicht schematisch und stur angewandt werden, sondern stets die jeweilige Situation des einzelnen Schülers erwogen wird. Als Gruppierungskriterien figurieren nicht nur Leistung, bzw. Leistungsausfall, sondern auch Interessen und im besonderen soziale Kontaktbedürfnisse.

Sicher ist die Bemerkung aus England zu bestätigen, dass an den einzelnen Lehrer hohe Anforderungen gestellt werden. Aber diese Herausforderung macht den Beruf auch besonders interessant und bereichernd. Die Lehrer, die an dieser Schule wirken, scheinen von ihrer Arbeit auch sehr überzeugt und befriedigt zu sein. Wenn die zu Beginn dieses Aufsatzes aufgeworfenen Probleme bedacht werden, vor die sich eine wirkungsvolle Unterrichtsorganisation gestellt sieht, so bin ich der Ansicht, dass die Organisationsform einer «multi-unit»-Struktur dafür eine gute, ja faszinierende Lösung darstellt, die auch im deutschen Sprachraum erprobt werden sollte.

4. Zur Bedeutung von Versuchsschulen

Versuchsschulen der beschriebenen Art, die Teil des öffentlichen Schulsystems sind und von diesem getragen und gefördert werden, betrachte ich für die Entwicklung eines Schulsystems als entscheidend. Deren Fehlen mag einer der Gründe sein, weshalb Reformversuche der letzten Jahre in verschiedenen Ländern relativ wenig Verbesserungen gebracht haben.

Schulen zu reformieren, ist eine äusserst komplexe Angelegenheit, da sehr viele Faktoren miteinander verquickt sind. Beispielsweise sprengt die Einführung von Projektunterricht den traditionellen Stundenplan, vermehrte Zusammenarbeit der Lehrer führt zu Verschiebungen in der Arbeitszeit, neue Gruppierungsformen erfordern Lehrer mit Spezialkenntnissen usw. Bei einem gross angelegten Reformversuch (z. B. einer ganzen Region) ist es recht schwierig, alle diese Zusammenhänge von Anfang an zu berücksichtigen und breit angelegt zu planen. Es ist auch schwierig, die Übersicht über die Situation zu behalten, und umfassende Ver-

änderungen führen oft zu allzugrosser Unsicherheit bei den betroffenen Lehrern, Schülern, Eltern sowie der Öffentlichkeit, was dann den anfänglichen Schwung oft ins Gegenteil verkehrt.

In einzelnen Versuchsschulen, wo die Eltern selber entscheiden können, ob sie ihre Kinder dort unterrichten lassen wollen, sind aufgrund kleinerer Verhältnisse Neuerungen leichter einzuführen und hinsichtlich ihrer Wirkungen zu überprüfen. Solche Schulen bieten auch den Vorteil, dass mit neuen Verfahren in beschränktem Rahmen vorerst Erfahrungen gesammelt werden können, bevor die Verfahren in grösserem Rahmen eingeführt werden.

Ferner kann eine solche Versuchsschule ein Zentrum der Lehrerfortbildung werden, da sie Unterrichtsmethoden, Organisationsformen sowie die «Atmosphäre» der Schule augenfällig und spürbar zeigen kann. Für das Erlernen von Unterrichtsverfahren dürften solche Beobachtungen besonders hilfreich sein. Die «Martin Luther King School» arbeitet in dieser Weise, und es ist erstaunlich, in welchem Masse andere Schulen des Distrikts neue Methoden und Formen der Unterrichtsorganisation bereits übernommen haben.

Anmerkungen

¹ Es gibt Schüler, die z. B. besser induktiv lernen, andere lernen besser deduktiv; einige besser einzeln, andere besser in Gruppen.

² Nach Untersuchungen in Belgien und anderen europäischen Ländern wiederholen Schüler, die einmal eine Klasse repetierten, anstatt aufzuholen sogar mit grösserer Wahrscheinlichkeit ein 2. und 3. Mal (Yates 1972, 150).

³ Erfahrungen mit solchen Versuchen haben aber auch gezeigt, dass blosse Veränderungen von Organisationsformen allein nicht unbedingt zu besseren schulischen Ergebnissen führen. Es wurde auch deutlich, dass der Faktor Unterrichtsorganisation mit zahlreichen andern Faktoren wie Curriculum, Lernmaterialien, Schulbau, Zusammenarbeit mit Eltern und Öffentlichkeit, Belastung der Lehrer usw. zusammenhängt. Diese Tatsache macht wohl Schulreform so schwierig, weil nur breit angelegte Planungen und Absprachen zum Ziele führen dürften.

⁴ Bei den fachübergreifenden Leistungsgruppen (streaming) bleibt ein Schüler in allen Fächern in derselben Leistungsklasse, unabhängig von seinen besonderen Leistungen in den einzelnen

Fächern; in den fachbezogenen Leistungsgruppen (setting) hingegen kann ein Schüler in einem Fach zu den besten gehören, in einem andern Fach unter den schwächeren Schülern sein.

⁵ Betreffend Ergebnisse zur Sozialpsychologie der Schule siehe die ausgezeichnete Zusammenfassung von Backmann, Secord 1972.

⁶ Dass für jede Altersgruppe 2 parallele Klassen bestehen hat u. a. den Vorteil, dass sich ohne störende Umgruppierungen kontrollierte Versuche mit Experimental- und Kontrollgruppen durchführen lassen. So ist es möglich, objektivere Aussagen über die Wirkungen bestimmter Unterrichtsmethoden und Organisationsformen zu machen.

⁷ Die Schule ist gleichzeitig eine Übungsschule der «School of Education» der Northwestern University.

⁸ Wenn ein Schüler vielleicht zu keinem der 4 Lehrer eine besonders gute Beziehung gefunden hat, ist eine Umgruppierung in eine andere Klasse sinnvoll. Wenn sich ein Schüler aber bei einem Lehrer besonders wohl fühlt, kann er dort 2 bis 3 Jahre bleiben. Die Eltern werden jeweils in die Entscheidung über die Klasseneinteilung einbezogen.

⁹ Diese Leistungen können selbstverständlich nicht allein auf die Unterrichtsorganisation zurückgeführt werden. Qualifikationen der Lehrer sowie die gute Ausstattung der Schule mit Lernmaterialien sind wohl ebenso entscheidend.

Ferner ist grundsätzlich zu bezweifeln, ob die Schule – auch bei bester Ausstattung und Organisation – in der Lage ist, soziale Probleme wie Rassendiskriminierung zu überwinden, solange Vorurteile unter Erwachsenen nicht vermehrt abgebaut werden. Dazu sind politische Massnahmen ausserhalb der Schule vorausgesetzt, z. B. in der Kultur-, Wohnungs- und Arbeitspolitik.

Literaturverzeichnis

Backmann C. W., Secord P. F.: Sozialpsychologie der Schule. Weinheim (Beltz) 1972.

Belser H., Roeder P.-M., Thomas H. (Hrsg.): Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen (Plowden-Report). Frankfurt/M (Diesterweg) 1972.

Hoehn E.: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München (Piper) 1967.

Klausmeier H. J., Quilling M. R., Sorenson J. S.: The development and evaluation of the multi-unit elementary school, 1966–1970. Technical Report No. 158. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, Madison (USA). March 1971.

Moser H.: Die ungebrochene Schule. Basel (Beltz) 1971.

Messner H., Füglistner T.: Theorie der Schule. In: Messner R., Isenegger U., Messner H., Füglistner P.: Kind, Schule und Unterricht. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule, erstellt im Auftrag der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» der Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren. Zug, Stuttgart (Klett, Balmer) 1975 (im Druck).

Roth P., Schellhammer E.: Entscheidungssituationen im Berufsfeld des Lehrers. Basel (Beltz) 1974.

Sander Th., Rolff H.-G., Winkler G.: Die demokratische Leistungsschule. Hannover (Schroedel) 1971³.

Teschner W.: Pädagogische Innovation in Schweden. Eine Fallstudie über die Region Malmö. Stuttgart (Klett) 1972.

Thomas H.: Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart (Klett) 1971, 91–124.

Yates A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim (Beltz) 1972.

Umschau

Schallplatten für Kinder und Jugendliche als Vorbereitung auf Weihnachten

Die Art und Weise, wie Kinder unserer Zeit Advent und Weihnachten erleben, ihre Wünsche, Erwartungen und Konflikte werden in fünf Hörspielen von Christel Storch konfrontiert mit der biblischen Weihnachtsgeschichte. Diese Weihnachtsgeschichte neuen Stils zeigt, dass Realität

und christlicher Glaube als Vorgänge erlebt werden können, die miteinander etwas zu tun haben. Die Szenen sind so angelegt, dass sie Gespräch und kindliche Aktivitäten provozieren. Die Schallplatte ist sowohl für die Familie als auch für die Schule und die Arbeit mit Kindergruppen geeignet. Die Hörspiele haben den Titel: Es weihnachtet sehr / Isaak und Claudius / Friede – aber wie? / Haben Sie ein Zimmer für uns? / Der Messias ist ein Kind? *Es weihnachtet sehr*. Eine Schallplatte mit fünf Hörspielen von Christel Storch für Kinder von 6 bis 12 Jahren und solchen, die mit ihnen zusammen sind. 30 cm, DM 20.–.