

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 129 (1984)
Heft: 20

Anhang: Schulpraxis : Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 20, 27. September 1984

Autor: Grunder, H.U. / Gfeller-Münger, Silvia / Müller, Hans

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: 14.01.2026

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

Schulpraxis

27. September 1984

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins · Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 20

«Ruedi braucht länger als Rosi»

Name	Nicole	25.8.84	Schulort	Klasse	(Pensum des	Schuljahres)		
Fächer	I. Zeugnis			II. Zeugnis				
	Leistungen	All. Noten betreffend Föhl und Ordnung		Leistungen	All. Noten betreffend Föhl und Ordnung			
Religionsunterricht						Allgemeine Bemerkungen:		
Deutsch Mündl. schriftl.						$1+5=$	$8+6=$	
Französisch						$3+7=$	$8+9=$	Absenzen in Stunden:
Englisch						$8+1=$	$7+5=$	Entschuldigt
Italienisch						$6+3=$	$9+2=$	Unentschuldigt
Latein						$4+2=$	$4+10=$	Datum:
Rechnen						\square 10.9.	$3+0=$	Die Lehrerschaft:
Geometrie						Eingeschenkt	$3+3=$	
Algebra						Allgemeine Bemerkungen:		I. Zeugnis
Geometrisches Zeichnen								
Geschichte								
Geographie								
Naturkunde								
Physik								
Chemie								
Freihandzeichnen								
Schreiben								
Buchhaltung								
Turnen								
Singen								
Handarbeiten								
Hauswirtschaft								
Handfertigkeiten								
Gartenbau								
Ordnung								
Befragen								

Allgemeine Bemerkungen:

Ruedi: $1+5=$, $3+7=$, $8+1=$, $6+3=$, $4+2=$, \square 10.9., Eingeschenkt
Rosi: $8+6=$, $8+9=$, $7+5=$, $9+2=$, $4+10=$, $3+0=$, Für die Lehrerschaft:
 Allgemeine Bemerkungen: **Ruedi braucht länger als Rosi !**

I. Zeugnis

II. Zeugnis

III. Zeugnis

Absenzen in Stunden: Entschuldigt: Datum: Für die Lehrerschaft: Eingeschenkt: Absenzen in Stunden: Unentschuldigt: Datum: Für die Lehrerschaft: Eingeschenkt: Absenzen in Stunden: Entschuldigt: Datum: Für die Lehrerschaft: Eingeschenkt:

Innere Differenzierung in der Praxis

Schulpraxis / Schweizerische Lehrerzeitung — Nr. 20

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins
Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung

27. September 1984

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, Breichtenstrasse 13, 3074 Muri BE
Druck und Spedition: Eicher & Co., 3001 Bern

«Ruedi braucht länger als Rosi»

	Seite
Ordnen (H. U. Grunder)	77
Vasco da Gama, Kolumbus oder Magellan (Silvia Gfeller-Münger)	78
Das Lernen mitgestalten lassen (H. Müller)	80
Wer klein anfängt, kann nur gewinnen (Ch. Berger)	83
Rechnen einmal anders (A. Pichard)	86
Im Idealfall den Schüler nach seinen Bedürfnissen unterrichten (Barbara Geiser / H. U. Grunder / U. Hirt)	90
Wochenplan-Unterricht (H. Müller)	95
A Noel je sais parler français (Isabelle Schaub)	98
«Nun differenziert mal schön» – Buchbesprechungen	100
Die Gesamtschule ist besser als ihr Ruf (U. K. Hedinger)	104
Literatur zum Thema Innere Differenzierung/Individualisierung	108

Titelbild: Peter Fasnacht, Safnern

Fotos: Heini Stucki, Ins

Adressen der Autoren

Verein zur Förderung der Gesamtschulidee, Postfach, 3001 Bern

- Redaktionsgruppe: Barbara Geiser, Sekundarlehrerin
Postgasse 28, 3011 Bern
- Hans Ueli Grunder, Pädagoge
Stapfenackerstrasse 58, 3018 Bern
- Alain Pichard, Primarlehrer
Haldenstrasse 27, 2502 Biel
- Hans Müller, Seminarlehrer
Seilerweg 25, 2503 Biel

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
10/11	Jan./Febr.	63	Naturschutz und Schule
12	März	63	Aktuelle Gymnasialprobleme. Beiträge zum Unterricht an höheren Mittelschulen
1	April	63	Zum 60. Geburtstag von Otto Friedrich Bollnow
3	Juni	63	Im Tierpark. Tierzeichnen nach Natur
4/5	Juli/Aug.	63	Otto von Geyrerz und die Schule
6/7/8	Sept.–Nov.	63	Das Atom – Aufgabe unserer Zeit
9/10	Dez./Jan.	63	Island
9	Dezember	64	Mittelalterliche Burgen, Ruinen und Burgplätze
10/11	Jan./Febr.	65	Studienwoche im Wallis
12	März	65	Über gewisse Lücken im mathematischen Unterricht
4	Juli	65	Probleme und Hilfsmittel im Religionsunterricht der Schule
5	August	65	Italienischunterricht
8/9	Nov./Dez.	65	Moderne Sprache im Deutschunterricht, Schule und Schundliteratur, Beiträge Rechtschreibung

Zu diesem Heft

Wir möchten dem Leser sagen, wie es zu dieser Arbeit gekommen ist, welche Motive und Zielsetzungen uns leiteten. Wichtig ist die Feststellung, dass die Arbeit ein Gemeinschaftswerk ist, eine Art Puzzle, dessen Einzelteile sehr unterschiedlich und individuell gestaltet sind. Das Ganze ist aber mehr als die Summe seiner Teile, denn dahinter steckt eine Idee, wie die Schule sein könnte, wie sie sich entwickeln müsste. Sie gibt den inneren Zusammenhalt und führte die Gruppe auch zusammen. Die Gruppe: Mitglieder des «Vereins zur Förderung der Gesamtschulidee». Der Name ist etwas kompliziert, aber er ist bewusst so gewählt. Wir wollen damit kundtun, dass es uns nicht darum geht, irgend eine bestimmte Ausgestaltung, ein konkretes Modell einer Gesamtschule zu propagieren, dass es uns vielmehr um das Anliegen selbst, eben um die Idee geht: Um eine Schule, die nicht nur auf das Leben nach der Schule vorbereitet, sondern selber Lebensraum ist, um eine Schule, die den Kindern mehr Zeit lässt, sich zu entwickeln gemäss ihren besonderen Fähigkeiten, um eine Schule, welche die Chancen der Schwächeren dieser Gesellschaft verbessert, um eine Schule auch, die dem sozialen Lernen ebenso Gewicht beimisst wie dem stofflichen, inhaltlichen.

Wir wissen, dass das Schulsystem noch wenig aussagt über die Qualität des Unterrichts und über das darin herrschende Klima. Strukturen garantieren noch nichts, sie können aber wichtige Anliegen erleichtern oder erschweren. Unser derzeitiges (bernisches) Schulsystem beispielsweise erschwert die Aufgabe der individuellen Förderung, weil der Druck früher Selektion sich antipädagogisch auswirkt und die frühe, quasi definitive Trennung der Schüler in «Dumme» und «Gescheitete» wenig Rücksicht auf die viel differenzierteren Begabungsprofile der Schüler nimmt. Wir sind deshalb überzeugt, dass innere Schulreformen unerlässlich sind, äussere Reformen – eben Strukturveränderungen – weiterhin ein anzustrebendes Ziel darstellen. Ob die im Kanton Bern in die Wege geleitete Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung einen Schritt in der von uns gewünschten Richtung bringen wird?

Warten und Daumendrehen bringt niemanden weiter. Darum werden wir als «Verein zur Förderung der Gesamtschulidee» aktiv bleiben und versuchen, Einfluss zu nehmen auf die Entwicklung unserer Schule. Einerseits geht es uns um äussere Reformen, zum Beispiel um das Hinausschieben des Selektionszeitpunk-

Schulpraxis

27. September 1984

Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins · Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung Nr. 20

«Ruedi braucht länger als Rosi»

Innere Differenzierung in der Praxis

Ordnen

Wolfgang Klafki und Hermann Stöcker veröffentlichten in der «Zeitschrift für Pädagogik» (22. Jg. 1976, S. 497 ff) einen, die bisher publizierte Literatur verarbeitenden Aufsatz zur Inneren Differenzierung.

Eingangs begründen die Autoren die Notwendigkeit dieser Unterrichtsform und setzen sich mit den gegen sie gerichteten Einwänden auseinander. Ihr Fazit: «Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er jedem zu einem möglichst hohen Grad von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit verhelfen und Schüler zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigen will, dann muss er im Sinne Innerer Differenzierung durchdacht werden.» (S. 503).

Aus der Frage, welche Voraussetzungen geschaffen und welche Gesichtspunkte beachtet werden müssen, damit Innere Differenzierung im Unterricht verwirklicht werden kann, entwickeln Klafki/Stöcker einen «Ordnungs- und Suchraster» (S. 503):

Das Dimensionen- und Kriterienschema beziehungsweise -raster hat drei Dimensionen: Die Dimension A bezeichnet Phasen des Unterrichtsprozesses. Die

diese Dimension konstituierende Fragestellung lautet: In welcher Phase des Unterrichts will ich oder kann ich Innere Differenzierung durchführen, beziehungsweise: In welcher Phase haben Schüler oder Schülergruppen den Anschluss verloren? Die Unterrichtsphasen sind mit römischen Ziffern bezeichnet. – Die Dimension B enthält Differenzierungsaspekte im Hinblick auf die Schüler. Die Fragestellung lautet hier: Unter welchen Gesichtspunkten kann es sinnvoll sein oder ist es notwendig, Schüler differenziert anzusprechen? Welches sind die spezifischen Möglichkeiten und Stärken

bestimmter Schüler oder Schülergruppen oder aber ihre «Schwachstellen», die ihren weiteren Lernprozess entscheidend behindern können? – Die Dimension C müsste (in einem räumlichen Modell) in einer dritten Dimension angeordnet werden. Diese Dimension bezeichnet An-eignungsebenen.

(Klafki/Stöcker 1976, S. 507/509)

In den folgenden Beiträgen ist diese Tabelle jeweils reproduziert zum Eintrag der Differenzierungs-Schwerpunkte durch den Leser.

H. U. Grunder

Differenzierungs-aspekte	Stoff/ Zeit	Kompl.- grad	Durch- gänge	Hilfe/ Selbst.k.	Zugänge/ Vorerf.	Koop.- fähigkeit
0. Vorbereitung						
1. Einstieg/ Problemstellung						
3. Erarbeitung/ Aufbau						
3. Durcharb./ Üben						
4. Anwenden/ Transfer						

Nach: Klafki, W./Stoecker, H. (1976)

Vasco da Gama, Kolumbus oder Magellan?

Mit dem Geschichtsthema «Entdeckungen» entdeckte Silvia Gfeller-Münger, Sekundarlehrerin an der Manuelschule in Bern, auch die praktische Anwendung der Inneren Differenzierung. Ihr Fazit: Ein grösserer Aufwand, der sich lohnt.

Als ich vor einigen Jahren begann, Geschichte zu unterrichten, war ich sehr optimistisch und hatte hohe Erwartungen an die Auswirkungen meines Unterrichts. Ich stellte mir vor, dass durch mein Vermitteln von historischen Zusammenhängen viele Schüler zu aktivem geschichtlichen und politischen Denken gelangen würden. Mit der Zeit begann ich einzusehen, dass die politische Bildung durch andere Faktoren beeinflusst wird als durch den Geschichtsunterricht. Ich habe zum Beispiel bemerkt, dass Schüler, die viel mit ihren Eltern oder andern Bezugspersonen über Abstimmungen und politische Ereignisse diskutieren, es im Geschichtsunterricht leichter haben, Zusammenhänge zu erkennen und Parallelen oder Folgen zu sehen.

Mein Unterricht, der sehr intellektuell war, kam also vor allem bei jenen Schülern an, die schon recht selbstständig denken konnten. Was geschah aber mit dem Rest der Klasse?

Einige der Schüler konnten offensichtlich mit dem Frontalunterricht nicht viel anfangen, auch wenn mein Unterricht nicht nur aus Erzählung bestand, sondern auch immer wieder Bilder angeschaut und Quellentexte in der Klasse besprochen wurden.

In Gesprächen mit den Schülern (7. Klasse) habe ich folgendes festgestellt:

- einige Schüler fanden die Art meines Unterrichts gut, sie bekundeten keine Mühe mit dem Tempo und konnten folgen.
- einige Schüler hatten Mühe mit dem Zuhören und fanden, sie möchten selber etwas mehr tun und selbstständig herausfinden wie, wann und weshalb sich etwas zugetragen hatte.
- ganz wenige Schüler interessierten sich nicht für Geschichte als Schulfach, höchstens dann, wenn man dabei Filme angucken konnte.

In Gesprächen mit Kolleginnen drängte

sich zur Lösung meiner Situation das Mittel der Inneren Differenzierung auf. Eine Form möchte ich hier etwas genauer darlegen.

Differenzierung nach Interessen im Geschichtsunterricht

Hauptthema: Die Entdeckungen

Eine viele Schüler fesselnde Epoche, kommt man doch mit diesem Thema zum ersten Mal richtig von Europa weg. Die Differenzierung erfolgte in diesem Fall nach Interessengebieten.

Unterthemen

- Die Entdeckung des Seeweges nach Indien (Vasco da Gama)
- Christoph Kolumbus entdeckt Amerika
- Die erste Weltumsegelung (Ferdinand Magellan)
- Die Eroberung Perus (Inkareich und Francisco Pizarro)
- Die Azteken
- Die Indianer Nordamerikas

Vorgehen

Als Einstieg erfolgte eine Lektion über Weltkarten und verschiedene historische Weltbilder. Nach meiner Kurzinformation über die möglichen Themen entschlossen sich die Schüler für jenes Gebiet, das sie am meisten interessierte. Es bildeten sich Gruppen mit drei oder vier Schülern. Als Zeitraum wählten wir acht Wochen oder 16 Geschichtslektionen.

Die Gruppen gingen folgendermassen vor:

- Dem vorhandenen Textmaterial* das Wesentliche entnehmen. Eine kurze, verständliche Zusammenfassung erstellen.
- Eine Karte anfertigen (zum Beispiel mit dem Seeweg Magellans).
- Bildmaterial sammeln (zu Hause, bei Bekannten usw.).
- Den fertigen Text mit den Karten und Bildern auf einen grossen Karton kleben (Ausstellung).
- Für das Geschichtsheft eine Matrize schreiben.
- Während der Ausstellung musste ein Gruppenmitglied die Arbeit erläutern und Fragen der Besucher beantworten.

* Bücher aus der Schulbibliothek; Zeiten, Menschen, Kulturen, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1978; Die Reise in die Vergangenheit II, Westermann 1971.

Die Ausstellung haben wir an einem Samstagmorgen den Eltern gezeigt und erklärt. Auch zwei interessierte Klassen wurden durch die Schüler informiert.

Probleme

- Viele Quellentexte erwiesen sich für die selbständige Erarbeitung als zu schwierig.
- Die Wörterklärungen in den Lexika waren oft zu kompliziert.
- Einige Gruppen funktionierten gut, andere hatten Schwierigkeiten sich zu finden und die Arbeit eingeräumt gerecht zu verteilen. In zwei Gruppen musste viel Kraft aufgewendet werden, um die Profiteure zu überzeugen, dass sie auch etwas tun sollten. Damit komme ich zu einem wichtigen Problem:

Die Bewertung

Es ist schwierig eine Gruppenarbeit mit Noten zu bewerten. Da aber im Zeugnis eine Note stehen muss, kommt man insbesondere bei Gruppenarbeiten, die fast ein Quartal dauern, nicht darum herum, eine Note zu setzen. Sollen alle Schüler derselben Gruppe die gleiche Note kriegen? Was ist mit jenen Schülern, die sich offensichtlich weniger eingesetzt haben als andere?

Im vorliegenden Fall habe ich versucht, die Notengebung in einem Gespräch mit den beteiligten Schülern zu lösen. Bei einer Gruppe kam ich nicht zu einer befriedigenden Lösung, für diese Gruppe musste ich eine Prüfung zusammenstellen.

Auswertung

Nachdem die Arbeit abgeschlossen war, wertete ich sie mit einem kleinen Fragebogen aus.

In diesen schriftlichen Einzelberichten äusserten sich 18 von 20 Schülern positiv über das Vorgehen. Die meisten fanden, sie hätten auf diese Weise mehr über die Entdeckungen gelernt als im konventionellen Unterricht. Einige hoben hervor, dass sie vor allem die Diskussionen über den Inhalt geschätzt hatten.

Zwei Schüler betonten, dass sie mit einer solchen Art von Geschichtsunterricht nicht viel anfangen könnten, weil sie dabei mehr arbeiten müssten als im konventionellen Unterricht.

In den folgenden beiden Jahren habe ich immer wieder in den Klassenunterricht längere Phasen innerer Differenzierung eingebettet.

Beispiele

Reformation – Bauernkriege

Differenzierung nach individuellem Arbeitstempo und Informationsmenge (Einzelarbeit oder Gruppenarbeit).

Es galt, ein Minimum an Information zu verarbeiten und selbständig einen Hefteintrag zu gestalten. Schnellere Schüler verarbeiteten mehr Information und einige machten ein längeres Interview mit einem Pfarrer über das Thema: «Was bedeutet für Sie die Reformation?».

Absolutismus

Verschiedene Varianten des Absolutismus (Frankreich, England, Russland, Eidgenossenschaft).

Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad: Frankreich eher leicht, da viele Informationen greifbar sind. Russland eher schwierig, da die Informationssuche etwas aufwendig ist.

Die Rolle des Lehrers im differenzierten Geschichtsunterricht

Eine Differenzierung vorzubereiten gibt einiges zu tun:

1. Sich über das Thema informieren.
2. Sichten und Bereitstellen des vorhandenen Materials.
3. Schülerberatung bei der Auswahl des Themas.
4. Gruppenbildungen fördern, respektive je nach Klasse beeinflussen.
5. Streitigkeiten schlichten und wenn nötig in Gruppenprozesse eingreifen.
6. Sich in jeder Lektion bei allen Gruppen nach dem Stand der Arbeit erkundigen. (Dieses Vorgehen ist sehr wichtig und dient unter anderem auch dazu, den Schülern zu zeigen, dass wir Lehrer sie nicht einfach ihrem Schicksal überlassen!)
7. Hilfen anbieten für Schüler, die aus irgendeinem Grunde nicht weiterkommen.
8. Gespräche über die Bewertung führen.
9. Auswertung durchführen und mit den Schülern Verbesserungsvorschläge ausarbeiten.

Bei der Differenzierung verliert der Lehrer seine Rolle als Wissensvermittler zugunsten seiner Rolle als Berater und Gesprächspartner.

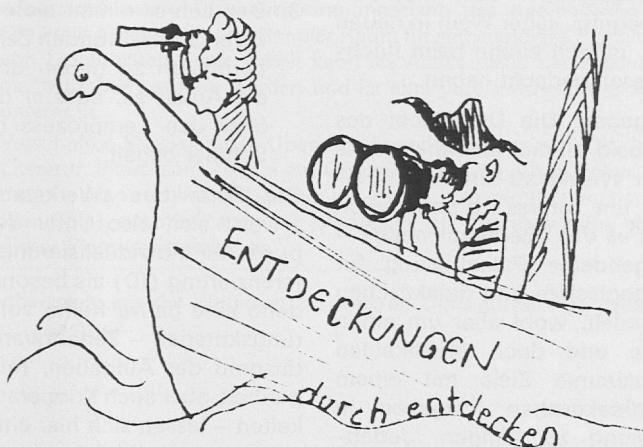
Der Aufwand ist im Vergleich zum konventionellen Unterricht zwar etwas größer (vor allem am Anfang). Wenn es aber

gilt, einige Schüler mehr an Geschichte zu interessieren, lohnt er sich bestimmt!

Silvia Gfeller-Münger

Differenzierungs-aspekte	Stoff/ Zeit	Kompl.- grad	Durch- gänge	Hilfe/ Selbst.k.	Zugänge/ Vorerf.	Koop.- fähigkeit
0. Vorbereitung						
1. Einstieg/ Problemstellung						
3. Erarbeitung/ Aufbau						
3. Durcharb./ Üben						
4. Anwenden/ Transfer						

Eine Aufgabe für den aufmerksamen Leser: In welcher Phase des Unterrichts und unter welchen Gesichtspunkten wird hier differenziert?



Als Gott die Schule erschuf: Im Anbeginn hatte der Mensch noch viel Kraft. Sein Körper und Geist flitzten hin und her... zuerst steckte man ihn in den Kindergarten.

Das Lernen mitgestalten lassen

Der Werkstatt-Unterricht bietet viele Möglichkeiten, Formen der Inneren Differenzierung zu erproben.

Armin Hollenstein, Urs Küffer und Hans Müller, Seminarlehrer in Biel, beschlossen mit den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sechs Monate vor ihrer Paten-tierung –, die «Werkstatt»-Idee auf die Stufe Seminar zu übertragen.

Im Juni 1983 erschien die «Schulpraxis» mit dem Titel *Werkstatt-Unterricht*. «Ein weiterer pädagogischer oder methodischer Modebegriff», «alter Wein in neuen Schläuchen», mögen einige beim flüchtigen Durchlesen gedacht haben.

Es sei zugegeben: Die Durchsicht des Heftes liess bald einmal erkennen, dass es sich beim «Werkstatt-Unterricht» sicher nicht um etwas grundsätzlich Neues – gibt es das überhaupt noch? – oder um irgendeine Patentlösung für unsere pädagogischen und didaktischen Probleme handelt, wohl aber um einen konsequenten und doch praktikablen Versuch, bestimmte Ziele mit einem methodisch-didaktischen Vorgehen in Übereinstimmung zu bringen. Jedenfalls liess ich mich von der Idee «anzünden», gehen doch ihre Wurzeln zurück bis in die Reformpädagogik, in die für die Schulentwicklung wohl fruchtbarste Zeit unseres Jahrhunderts.

Der Grundgedanke des «Werkstatt-Unterrichts» scheint mir darin zu bestehen, das Lernen durch die Schüler in hohem Masse mitgestalten zu lassen, indem sie ihre Arbeit aufgrund von eigenen Entscheiden und interessenbezogen weitgehend selbst organisieren können. In einer Zeit, in der das Konsumverhalten grassiert und auf viele Bereiche unseres Lebens übergreift, kann Unterricht im Sinne der «Werkstatt»-Idee einen Beitrag mit Gegensteuer leisten. Konkret heisst das – in aller Kürze – etwa folgendes:

1. Der Lehrer stellt zu einem gegebenen Rahmenthema ein reichhaltiges «Angebot» von Aufgaben, Arbeitsaufträgen zusammen, von denen eine zu bestimmende Zahl während der Dauer der «Werkstatt» (zum Beispiel zwei Wochen zu zwei Stunden pro Tag) zu bearbeiten sind.

Differenzierungs-aspekte	Stoff/ Zeit	Kompl.- grad	Durch- gänge	Hilfe/ Selbst.k.	Zugänge/ Vorerf.	Koop.- fähigkeit
0. Vorbereitung						
1. Einstieg/ Problemstellung						
3. Erarbeitung/ Aufbau						
3. Durcharb./ Üben						
4. Anwenden/ Transfer						

2. Die Schüler entscheiden sich selbst, welche Aufgaben sie in welcher Abfolge allein oder mit Partnern angehen wollen. Die Aufgaben enthalten – im Idealfall – Selbstkontrollmöglichkeiten.
3. Der Lehrer nimmt sich während der «Werkstatt»-Stunden Zeit, individuelle Lernhilfen zu geben und organisiert die Arbeit so, dass er den Überblick über den Lernprozess der einzelnen Schüler behält.

Die Form des «Werkstatt-Unterrichts» erweist sich also unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung/Inneren Differenzierung (ID) als besonders wertvoll, denn eine ganze Reihe von Differenzierungskriterien – Zeitaufwand, Komplexitätsgrad der Aufgaben, Interessenbezogenheit, aber auch Kooperationsmöglichkeiten – lassen sich hier einbringen.

«Werkstatt-Unterricht» am Seminar

Zusammen mit dem Pädagogik/Psychologie-Lehrer und einem weiteren Kollegen der Allgemeinen Didaktik beschlossen wir deshalb, die «Werkstatt»-Idee im Rahmen unserer Lektionen auf die Stufe Seminar zu übertragen. Zu diesem Zwecke legten wir während des Herbstquartals 1983 unsere Stunden zusammen, um das Thema «Individualisierung/Innere Differenzierung» in Form einer «Werkstatt» aufzuarbeiten.

Wir setzen uns für die Unterrichtseinheit die folgenden Ziele:

- Kennenlernen von Theorie und Praxis verschiedener Möglichkeiten, in einer Klasse innere Differenzierung zu betreiben.
- Gewinnen eines Überblicks über einige historisch bedeutsame Modelle schuli-



Ihre Uhr zeigte zwanzig nach zehn, noch zwanzig Minuten...

schen Lernens (Schwerpunkt: Reformpädagogik) unter besonderer Berücksichtigung des Differenzierungsaspekts.

- Fördern des selbständigen Erarbeitens eines Themas im Theorie-Praxis-Bereich und der Kooperationsfähigkeit.
- Fördern der Fähigkeit, gewonnene Einsichten und Erfahrungen in prägnanter und didaktisch durchdachter Form schriftlich festzuhalten und weiterzugeben.

Und hier ein Überblick über die didaktische Organisation:

1. Die Unterrichtseinheit umfasst etwa 20 Lektionen im Rahmen des AD- und PP-Unterrichts. Diese werden folgendemassen aufgegliedert:

- etwa 4–6 eigentliche Theoriestunden, in denen grundsätzliche Aspekte erörtert und inhaltliche Informationen zum Thema gegeben werden. Sie bilden die Grundlage (neben der verbindlichen Lektüre) für die selbständige Weiterarbeit.
- etwa 12–14 Lektionen zur selbständigen Bearbeitung der obligatorischen und der selbstgewählten Aufgaben. Die Arbeit kann in eigener Entscheidung als Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit organisiert werden.
- etwa 2 Lektionen zum gemeinsamen Abschliessen des Themas.

2. Über das ganze Quartal soll mit etwa 10 Stunden Hausarbeit gerechnet und in die Arbeitsplanung einbezogen werden.

3. Die Lehrübungen und das Stellvertreterpraktikum werden in die Quartalsarbeit einbezogen, indem versucht wird, gewisse Aspekte der ID in der praktischen Arbeit zu realisieren und zu reflektieren.

4. Jede(r) Seminarist(in) erstellt für die zur Verfügung stehende Zeit einen Übersichtsplan mit Angaben über das (Teil-)Thema, über die Arbeitsweise (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit), über die vorgesehene beziehungsweise effektiv gebrauchte Zeit und über den Arbeitsort.

5. Die Unterlagen werden in einem Ordner gesammelt. Jedes bearbeitete Teilthema soll dabei vom Gesichtspunkt des Klafki/Stöcker-Schemas (siehe Beilage) analysiert werden, um darzustellen, in welcher Hinsicht die ID berücksichtigt wird.

6. Vor Abschluss der Zensurperiode gibt es kleinere schriftliche Repetitionen auf der Grundlage der Pflichtlektüre zum Thema.

Stichwort:	Gespräch mit Ehemaligen zum Thema ID	I Nr. . /
Material:	<ul style="list-style-type: none"> – Telefon ... zur Kontaktaufnahme Mögliche Namen: – K. Z. – F. S. 	
Aufgabe:	<p>Die obgenannten Ehemaligen haben das Thema «ID» in ähnlichem Umfang bearbeitet. Sie führen zur Zeit eine eigene Klasse.</p> <p>Es geht darum, mit ihnen zu diskutieren, inwiefern es ihnen bereits gelingt, ID zu betreiben. Welches sind ihre diesbez. Probleme, Teilerfolge? Welche Ratschläge können sie Euch (und uns!) bereits geben?</p>	

Stichwort:	Freie Arbeit mit Wochenplan	I Nr. . /
Material:	<ul style="list-style-type: none"> – Huschke, P. (1980) Wochenplanunterricht Basel: Beltz. (Kopierte Ausschnitte) – Scheel, Barbara (1978) Offener Grundschulunterricht. Basel/Weinheim: Beltz (Kopierte Ausschnitte – obligatorische Lektüre) 	
Aufgabe:	<p>Freie Arbeit mit Wochenplan ist eine Organisationsform des Unterrichts. Sie ermöglicht innere Differenzierung innerhalb des traditionellen Schulsystems. Die Freie Arbeit lässt dem Schüler Raum für selbständiges Planen und Erarbeiten von Lerninhalten. Freie Arbeit kann als Ausbaustufe der sogenannten «Fertigmachstunde» gesehen werden und ist eine gute Vorbereitung auf den Projektunterricht.</p> <p>Verschaffen Sie sich einen Überblick über das Thema mit Hilfe der obgenannten Literatur. Interessant könnte ein Gespräch sein mit einem Lehrer/einer Lehrerin, der/die schon etwas Erfahrung mit dieser Unterrichtsform hat (zum Beispiel Frau Solà), eventuell auch mit jemandem, der Interesse hätte, einen Versuch in dieser Richtung zu machen.</p>	

Zwei Aufgabenbeispiele aus der Werkstatt zur Inneren Differenzierung / Individualisierung

7. Wichtig: Zu Beginn der AD/PP-Stunden trifft sich die Klasse im entsprechenden Zimmer zu einem kurzen Informations-/Organisationsteil. Abwesenheiten (zum Beispiel wegen der Arbeit außer Haus) sind wenn immer möglich vorher zu melden.

Um dem Leser Einblick in die Inhalte zu geben, sei auf die Übersicht verwiesen. Sie gibt die Liste der angebotenen Aufgaben wieder. Wir empfahlen den Seminaristinnen und Seminaristen, ein Thema in vertiefter Weise und dazu noch zwei bis vier weitere im Sinne einer ersten Orientierung zu bearbeiten. Zwei Aufgabenbeispiele sind beigelegt.

Schlussfolgerungen

Und nun hier zusammengefasst noch unsere Eindrücke: Ganz allgemein dürfen wir wohl sagen, dass die Bilanz mehr positive als negative Punkte aufweist und uns ermutigt, die «Werkstatt-Idee» weiterzuentwickeln.

Die Unterrichtseinheit stellte den Versuch dar, Individualisierung/ID nicht nur zu bereiten, sondern auch zu praktizieren. Positiv zu Buche stehen etwa folgende Aspekte:

- Die Lernbereitschaft der SeminaristInnen war in Anbetracht des Zeitpunktes (etwa sechs Monate vor Abschluss der Ausbildung) befriedigend bis sehr hoch.
- Der hauptsächlichste Lerngewinn dürfte einerseits darin bestanden haben, dass den zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen die Bedeutung des Individualisierungs/Differenzierungsaspektes deutlich geworden ist, dass sie andererseits ihren eigenen Lernprozess besser reflektierten und sich vor allem ihrer Selbstverantwortung stärker bewusst wurden.
- Die Zusammenarbeit unter verschiedenen Kollegen in der Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsarbeit der Unterrichtseinheit erwies sich als sehr fruchtbar.

5. Wie beurteilen Sie den "Ertrag" der Arbeit im Verhältnis zum (zeitl.) Aufwand?

Ich habe das Gefühl, dass ich sehr viel profitiert habe, vor allem weil ich mich nur mit dem befasst habe, was mich wirklich interessierte.

Ich kann nicht beurteilen, ob bei einer andern Arbeitsform mehr herausgeschaut hätte in kürzerer Zeit. Der Aufwand hat sich gelohnt.

6. Versuchen Sie, in wenigen Sätzen zusammenzufassen, was für Sie die wichtigsten inhaltlichen Erkenntnisse/Einsichten waren, was Ihre Unterr. praxis (voraussichtlich) am stärksten beeinflusst/verändert wird?

Individualisieren im Unterricht bedeutet ein Eingehen auf den einzelnen Schüler. Es soll jedem Kind ermöglichen, das zu entfallen, was es ursprünglich mit in die Schule bringt: lebendig Aktivsein aus eigenem Antrieb und aus Freude.

Um dieses Ziel zu erreichen, finde ich die Form von Projekten und die Einführung von freien Arbeitsstagen sehr geeignet.

7. Wie beurteilen Sie grundsätzlich die bei diesem Thema praktizierte Lehr-/Lernform? ("Werkstatt-Unterricht"/Team Teaching)

Ich habe diesen Unterricht persönlich sehr gut gefunden. Ich habe wirklich einmal das Gefühl, für mich selber verantwortlich zu sein und mir meine Zeit sinnvoll einteilen zu können. Ich begrüße auch die Möglichkeit für Gespräche mit Ihnen, denn das bringt nach wie vor am meisten.

Auszug aus einem Rückmeldebogen

- Die Form des «Werkstatt-Unterrichts» erwies sich als sehr beweglich: sie ist anpassbar an unterschiedlichste Themen, äussere Bedingungen, Schulstufen und Schultypen.

Einiges erwies sich allerdings auch als problematisch beziehungsweise verbessерungsbedürftig:

- Die Überprüfung der Lernergebnisse – sei es in Form von Selbstkontrollen oder durch den Lehrer – klappte noch nicht gut. Das hängt zum Teil mit der relativen Komplexität und Offenheit der Aufgaben zusammen, zum Teil mit mangelnder Selbstdisziplin der SeminaristInnen, am meisten aber unserer Vorbereitung, die diesen Aspekt noch zuwenig einbezog. Damit hängt auch der nächste Punkt zusammen.

- Die begriffliche Klarheit liess zu wünschen übrig (das zeigte sich unter anderem an der Patentprüfung). Wir müssen uns überlegen, wie wir als Lehrer mithelfen können, dass sich die Auseinandersetzung mit bestimmten Verfahren, Formen, Begriffen von relativ vagen Vorstellungen zu klären, für die Praxis brauchbaren Konzepten verdichtet.

- Das Bereitstellen der Arbeitsunterlagen bot einige Schwierigkeiten, da verschiedentlich mehrere SeminaristInnen oder Gruppen gleichzeitig die gleichen Materialien benötigt hätten.

Trotzdem: Alles in allem eine gute Erfahrung. Wir werden daran weiterarbeiten.

Hans Müller



Warum ist sein Gesicht so seltsam, so traurig. Sie konnte nichts entdecken, außer...

Innere Differenzierung: Verzeichnis der Aufgaben

Nr. Stichwort

- 1 Gespräch mit Ehemaligen zum Thema ID
- 2 Beispiel zur ID im Sprachunterricht
- 3 «Schnouse» in der Literatur zum Thema
- 4 Tonbildschau «Das Projekt im Unterricht»
- 5 «Werkstatt-Unterricht»
- 6 Freinet-Pädagogik und ID
- 7 Programmierter Unterricht und ID
- 8 «Warum ist der Himmel blau?» (Real-Unterricht)
- 9 ID: Beispielsammlung für Abschlussklassen
- 10 Gruppenarbeit: Gruppenzusammensetzung
- 11 Arbeitsteiliger Gruppenunterricht
- 12 Lernspiele als Mittel zur ID
- 13 ID in einem ZH-Lehrmittel
- 15 ID im BE-Mathematik-Lehrmittel
- 15 Mathematik-Arbeitsblätter verändern
- 16 Petersen: Gegenseitiges Helfen
- 17 Montessori: Individualisierung durch Lernmaterial
- 18 Schulraum und Individualisierung
- 19 Petersen: Der kleine Jena-Plan
- 20 Freie Arbeit mit Wochenplan

Differenzierungs-aspekte	Stoff/ Zeit	Kompl.- grad	Durch- gänge	Hilfe/ Selbst.k.	Zugänge/ Vorerf.	Koop.- fähigkeit
0. Vorbereitung						
1. Einstieg/ Problemstellung						
3. Erarbeitung/ Aufbau						
3. Durcharb./ Üben						
4. Anwenden/ Transfer						

Wer klein anfängt, kann nur gewinnen

Christoph Berger, ehemaliger Primarlehrer, heute in der Lehrerbildung tätig, schreibt über seine Erfahrungen mit dem differenzierten Unterricht in einer 4. und 5. Primarklasse.

Ausgangspunkt der Erfahrungen, die ich hier beschreiben möchte, war die besondere Situation in einer 4. Klasse, die ich in den siebziger Jahren in Bülach (ZH) übernahm: Sie wies eine sehr grosse Leistungsspitze, praktisch keine Mitte und einen sehr grossen und breiten «Schwanz» auf, so dass es sich sehr bald als völlig unmöglich erwies, mit den gleichen Anforderungen und dem gleichen Unterricht allen einigermassen gerecht zu werden. Die Arbeit begann mit sehr wenig und nahm langsam zu. Etwa vom Ende der vierten bis zum Ende der fünften Klasse (als ich die Stelle verliess) umfasste sie praktisch den ganzen Rechen- und Sprachunterricht und einen Teil des Sachunterrichts, besonders alles, was mit Hausaufgaben oder schriftlichen Leistungen zu tun hatte. Die gemachten Erfahrungen gehen aber weit über diesen Rahmen hinaus.

Ausgangssituation

Das Problem zeigte sich sehr schnell: Etwa die Hälfte der Klasse kam im Unterricht sehr schnell mit und war in der Lage, selbstständig zu arbeiten, während die andere Hälfte auch nach langen Erklärungen noch nicht alles verstand und bei den einfachsten Rechenaufgaben sehr oft Hilfe brauchte. Am Ende der Stunde hatte die erste Hälfte meistens schon so viele

Rechenaufgaben oder ein so grosses Stück einer Sprachübung erledigt, dass viele Schüler der andern Hälfte oft zwei und mehr Stunden hinter ihren Hausaufgaben sassen, wenn ich ihnen aufgab, gleich weit zu kommen wie ihre Kameraden in der Stunde. Auch die ersten Prüfungen ergaben bei ihrer Analyse das gleiche ungewohnte Bild: Viele Spitzenleistungen, praktisch keine Mitte und etwa die Hälfte der Klasse knapp genügend bis ungenügend, also eine zweigipflige statt der normal eingipfligen Leistungsverteilung. Folgende Darstellung mag dies demonstrieren:

«normale Klasse» richtig gelöste Rechenaufgaben

12 /
11 /
10 ///
9 ///
8 ~~III~~ //
7 ~~III~~ /
6 ///
5 //
4 /
3 /
2
1

meine neue Klasse richtig gelöste Rechenaufgaben

12 //

11 ~~III~~

10 ~~III~~

9 /

8

7 //

6 ~~III~~

5 ~~III~~

4 //

2 /

1 /

Dazu kam noch ein weiteres Problem: Im Kanton Zürich wird eine Klasse in der Regel im 4.–6. Schuljahr vom gleichen Lehrer unterrichtet. Am Schluss steht der Übertritt an die vier verschie-

denen Züge der Oberstufe: Gymnasium, Sekundarschule, Realschule und Oberschule, wobei weitaus der grösste Teil der Schüler in die Sekundar- und in die Realschule kommt. Für diesen Übertritt haben die Noten der Primarschule entscheidende Bedeutung: Wer in der 6. Klasse im Zeugnis im Durchschnitt der Fächer Deutsch und Rechnen eine 4,5 und darüber hat, kommt prüfungsfrei in die Sekundarschule. Wer darunter bleibt und dennoch diesen Schultyp besuchen will, muss eine Prüfung absolvieren, bei der zu jener Zeit im Bereich der Oberstufengemeinde Bülach die Chancen praktisch null waren. Die Prüfungsresultate, beziehungsweise die Leistungen in der 4. und 5. Klasse hatten also durchaus hinweisende, ja vorentscheidende Bedeutung für die Selektion nach der 6. Klasse. Bei der erwähnten Klasse war anzunehmen, dass weitaus der grösste Teil der besseren Gruppe den Übertritt an die Sekundarschule schaffen würde, während die Chancen für die schwächere Gruppe schon relativ klein erschienen.

Problemstellung und Lösungsansätze

Aus dieser Situation heraus begann ich einige Überlegungen anzustellen:

Es schien mir völlig widersinnig, Schüler die praktisch keine Chancen hatten in die Sekundarschule zu kommen, mit Stoffen und Leistungsanforderungen zu quälen, die für die Realschule nicht unbedingt nötig waren und die sie aller Wahrscheinlichkeit nach völlig überforderten. Es schien mir idiotisch, ihnen nur um einer «Chancengleichheit» willen, die in Wirklichkeit gar nicht bestand, pro Tag Hausaufgaben von zwei und mehr Stunden Dauer zuzumuten. Der «Erfolg» schien mir klar voraussehbar: Verlust der Freude an allem Lernen, ständige Überlastung, keine Betätigungs möglichkeiten in Freizeitbereichen, zum Beispiel in der Musik oder im Sport, ständige Misserfolge trotz hohen Anstrengungen, Mutlosigkeit, Verlust des Selbstwertgefühles, Hass auf die Schule usw.

Auf der andern Seite hatte ich auch Angst um die bessere Klassenhälfte. Zwar war es ihnen aus sozialen Gründen durchaus zuzumuten, auf die schwächere Hälfte etwas Rücksicht zu nehmen. Ich sah aber die Gefahr, dass diese Schüler zu wenig gefordert und gefördert wurden. Sie hätten praktisch ständig keine Hausaufgaben gehabt und hätten sich daran gewöhnt, nichts leisten zu müssen. Nach dem Übertritt an die Sekundarschule war die Katastrophe vorauszusehen.

Gefahr bestand vor allem auch für die zukünftigen Gymnasiasten: Sie hätten einmal ganz einfach zu wenig gelernt und hätten ihre Möglichkeiten bei der Aufnahmeprüfung nicht ausschöpfen können. Zudem hätte sich bei ihnen das geringe Arbeitstempo noch viel schlimmer ausgewirkt.

Eines war also klar: Ich konnte und durfte nicht beide Gruppen gleich behandeln, um nicht beiden Unrecht zu tun. Ich musste einen neuen Weg finden.

Die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Projekts

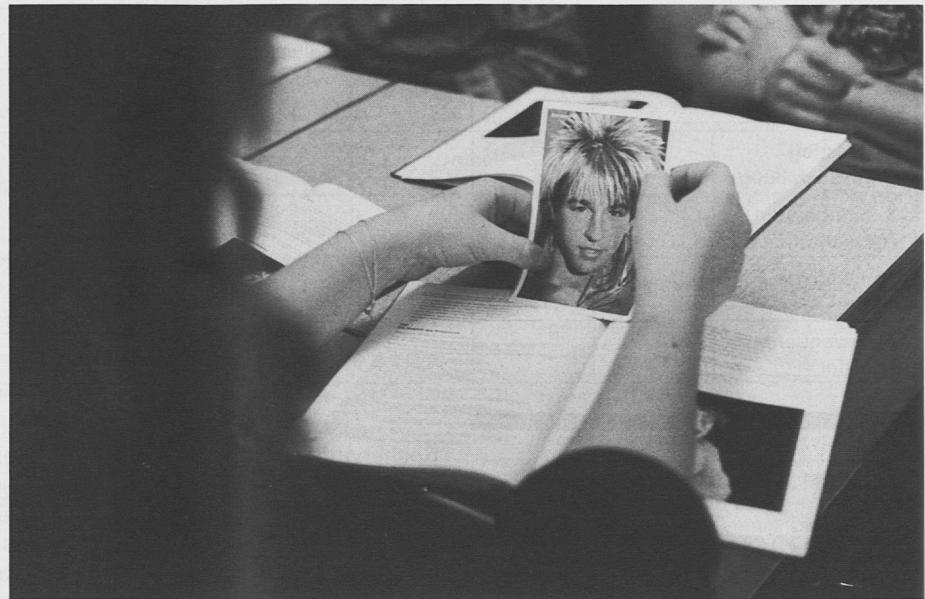
Dabei kam mir eine Einrichtung der zürcherischen Primarschule entgegen, die sich in diesem Falle als sehr segensreiche Einrichtung erwies und mir erste Hinweise gab: Normalerweise wurden je eine Stunde Rechnen und eine Stunde Deutsch parallelisiert, das heißt die Klasse wurde in Halbklassen unterrichtet um jedem einzelnen Schüler Gelegenheit zum Üben zu geben. Meist wurde nach Geschlechtern getrennt.

Diese parallelisierten Stunden funktionierte ich nun im Sinne meiner Absichten um. In der einen Stunde, meist um 8 Uhr, repeteierte und übte ich mit der schwächeren Hälfte der Klasse und versuchte, Lücken zu schliessen. In der parallelen Stunde mit der stärkeren Hälfte wurden dagegen Stoffe besprochen, die nur für die Sekundarschule, nicht aber für die Realschule wichtig waren und ein Tempo eingeschlagen, das zukünftigen Sekundarschülern und Gymnasiasten angemessen schien. Die schwächeren Schüler bekamen also eine Art Stützkurs, die stärkeren einen weiterführenden, anspruchsvollen Aufbaukurs.

Diese (an sich der äusseren Differenzierung zuzurechnende) Massnahme erwies sich aber als nicht genügend. Zudem zeigt sich der unterschiedliche Stand der beiden Gruppen – deren Differenz logischerweise mit der Zeit eher zunahm – natürlich auch in den übrigen Sprach- und Rechenstunden. So begann ich auch im übrigen Unterricht gelegentlich statt der ganzen Klasse nur die eine Hälfte der Klasse mündlich zu unterrichten, während die andere Hälfte zunächst still beschäftigt wurde und später drankam.

Eine Rechenstunde konnte zum Beispiel folgendermassen aussehen:

Zuerst eine ganz normale, etwas verkürzte Einführung mit der ganzen Klasse.



dass sie sein Gesicht hübsch fand. Das war ihr vorher nicht aufgefallen.

Darauf machte sich die bessere Hälfte selbstständig hinter die «Stöckliaufgaben», während ich mit der schwächeren Hälfte das Grundverständnis vertiefte, einige Aufgaben gemeinsam mit ihnen durchging, kontrollierte, ob alle soweit waren, dass sie selbstständig arbeiten konnten usw. Sobald diese Probleme einigermassen geklärt waren, konnten sich auch die schwächeren Schüler hinter die «Stöckliaufgaben» machen. Nun rief ich die stärkere Klassenhälfte nach vorne und besprach mit ihnen einige schwierige Anwendungsaufgaben, die für die schwächeren Schüler zu schwer waren. Am Schluss wurden dementsprechend ganz verschiedene Hausaufgaben verteilt. Grundidee war dabei, dass alle Schüler etwa gleich lang an den Hausaufgaben zu tun haben sollten und dass wir dennoch in der nächsten Rechenstunde in der Regel mit allen das gleiche Thema angehen konnten. Dazu war es aber nicht nötig – so zeigte die Erfahrung – dass alle Schüler alle (und die gleichen) Aufgaben gelöst hatten.

Diese Massnahmen zeigten sehr bald erste positive Wirkungen, erwiesen sich aber oft als noch zu wenig differenziert. Oft waren die Unterschiede innerhalb der Halbklassen grösser als gut war. Zudem schien mir die Zuteilung aus sozialen Gründen problematisch. Langsam entwickelte ich – zum Teil im Gespräch mit den Schülern – das System weiter, bis es etwa gegen Ende der 4. Klasse seine endgültige Form gefunden hatte, die ich dann während der ganzen 5. Klasse einigermassen beibehielt.

Das entwickelte Projekt

Jede der Halbklassen wurde in drei Arbeitsgruppen von etwa vier bis fünf Schüler unterteilt, die auch räumlich in der Regel zusammensassen. Dies sah etwa folgendermassen aus:

bessere Klassenhälfte			
Gruppen	F	E	D
schwächere Klassenhälfte			
	C	B	A

Gruppe F umfasste vor allem potentielle Gymnasiasten, E sichere Sekundarschüler, D wahrscheinliche Sekundarschüler, C Realschüler mit gewissen Chancen für die Sekundarschule, B klare Realschüler und A Schüler, bei denen noch zwischen Realschule und Oberschule zu unterscheiden war. Die Einteilung erfolgte aber nicht stur nach diesen Vorstellungen und den Leistungen, sondern berücksichtigte auch die Wünsche der Schüler, die Zusammensetzung arbeitsfähiger Gruppen usw.

Die Schüler wurden über die Einteilung und die Gründe dafür informiert und gefragt, ob sie damit einverstanden seien. Auf Wunsch und nach Anhörung der betroffenen Gruppe wurden sie versuchsweise in Nachbargruppen umgeteilt, teilweise auch nur in einem Fach. Umteilungen waren jederzeit möglich und kamen gelegentlich vor.

Wer wollte und im Grenzgebiet war (Gruppen C, D) konnte bei den parallelisierten Stunden in beide Lektionen kommen. Von beiden Seiten kam dies nicht selten vor. Gute Schüler, die sich in einem Gebiet, in dem wir gerade mit der schwächeren Hälfte übten, unsicher fühlten, konnten jederzeit ohne Kommentar in die Übungsstunde kommen. Schwächere Schüler, die versuchen wollten aufzusteigen und bereit waren, die Mehraufgaben der oberen Gruppe zu machen oder die sich für das Thema interessierten, konnten zusätzlich auch mit der besseren Hälfte mitmachen. Innerhalb der Halbklassen, aber auch innerhalb der Halbklassen, aber auch in den übrigen Stunden mit der ganzen Klasse arbeitete ich je nach Situation mit 1, 2, 3, 4 oder allen Gruppen. Dies ermöglichte einen äusserst flexiblen Unterricht. Auch die Hausaufgaben wurden nach Gruppen unterschiedlich verteilt, vor allem im Ausmass, manchmal aber auch in der Art der Aufgaben. Zum Beispiel hiess es etwa nach einer Rechenstunde: «Die Gruppe F löst alle Aufgaben bis Nr. 27, die Gruppen E und D können drei davon auslassen. Die Gruppe C geht mindestens bis Aufgabe 20, wenn möglich bis 22, Gruppe B darf davon zwei, Gruppe A vier davon auslassen».

Soziale Probleme und Gegenmassnahmen

Natürlich war mir von Anfang an klar, dass eine solche leistungsorientierte Einteilung grosse Gefahren in sich trug. Es bestand durchaus die Möglichkeit, dass die guten Schüler auf die schwächeren herabsehen würden, dass ein ständiger Wettkampf aller gegen alle um Aufstieg und Abstieg entbrennen würde und vor allem auch, dass man einen momentanen Zustand zementieren und bereits in der 4. Klasse die Weichen für die Zukunft endgültig stellen und mögliche Wege verbauen könnte. Ich setzte darum alles ein, was ich wusste, um diesen Gefahren entgegenzuwirken. Sehr wichtig war das (sehr eifrig genutzte) Mitspracherecht der Schüler bei der Gruppeneinteilung und die reale Durchlässigkeit. Mit viel Einsatz und guten Leistungen war es möglich, aufzusteigen. Die Gruppeneinteilung war also nicht einfach Schicksal oder reine Willkür sondern vom einzelnen Schüler beeinflussbar. Wichtig war aber auch, dass Aufstieg immer mit zusätzlichen Anforderungen und zusätzlichen Aufgaben verbunden war. «Unten sein» bedeutete auch eine geringere Belastung und die Möglichkeit, sich in der Freizeit vermehrt mit nichtschulischen

Dingen (zum Beispiel Musik oder Sport) zu beschäftigen. Zudem wurden die schwächeren Schüler bei andern Gelegenheiten (zum Beispiel bei der Vergabe von Ämtern) eher bevorzugt behandelt. Dazu besprach ich praktisch alle Probleme und alle Massnahmen offen mit der Klasse. Ich zeigte den Schülern, dass es mir weniger darauf ankam, was einer tatsächlich konnte, sondern darauf, was er mit seiner Begabung anfing. So lobte ich oft Schüler mit schlechten Noten, die sich verbessert oder zumindest angestrengt hatten, während ich an sich gute Schüler wegen ihrem mangelnden Einsatz kritisierte. Auch besondere Probleme einzelner Schülergruppen oder gar einzelner Schüler (zum Beispiel die Integration zweier unserer Klasse zugeteilter Sonderklässler) besprach ich mit der Klasse und bat sie um Mithilfe. Oft kam dies – wie ich heute feststelle – auf eine Art Sozialpsychologie für Primarschüler heraus.

Erfolge?

Erfolge solcher Massnahmen sind schwer abzuschätzen, vor allem wenn man als Lehrer mitten im Geschehen drin steht. Man ist in Gefahr, die Auswirkungen des eigenen Tuns zu überschätzen, wenn es gut läuft und den Schülern die Schuld zuzuschieben, wenn etwas nicht gelingt – oder auch umgekehrt, je nach eigener Einstellung. Ich kann darum hier nur einen subjektiven Eindruck wiedergeben, der vielleicht für diese Klasse einigermaßen gilt, der aber nicht einfach ungeprüft auf andere Verhältnisse übertragen und verallgemeinert werden darf.

Als Tatsache darf wohl gewertet werden, dass das Klassenklima in dieser Klasse trotz eher negativen Voraussetzungen sehr gut wurde. Die Stärkeren halfen den Schwächeren überdurchschnittlich viel und die Tragfähigkeit der Klasse für potentielle Aussenseiter war ausserordentlich gut. So wurden zwei Sonderklässler (wegen Überfüllung der Sonderklasse mir zugeteilt) sehr gut integriert, obwohl einer davon an sich einen sehr schwierigen Charakter hatte und in seiner früheren Klasse sehr negativ aufgefallen war. Ausgehend von diesen Erfahrungen integrierte die Klasse – ohne mein Zutun – sogar geplagte Schüler anderer Klassen in ihre Pausengruppe. Ich kann darum heute als sicher annehmen: Leistungsdifferenzierung innerhalb einer Klasse muss nicht zu sozialen Spannungen in dieser Klasse führen. Es kann gelingen, dies zu vermeiden, ja sogar das Klassenklima zu verbessern.

Die angestrebten primären Ziele – Ausgleich der Arbeitsbelastung, Ermutigung der Schwächeren, zusätzliche Forderung und Förderung der Stärkeren – wurden weitgehend erreicht. Die Schüler lernten so, sich selber einzuschätzen und sich weder grosse Illusionen zu machen, noch sich zu unterschätzen. Die schwächeren Schüler fassten dadurch, dass sie nun fast immer lösbare Aufgaben erhielten und dadurch, dass sie sahen, dass die andern Gruppenmitglieder dieselben Schwierigkeiten hatten, wieder Mut und merkten, dass sie neben allem Nichtkönnen durchaus auch einiges konnten. Ihr Selbstbewusstsein wurde gesteigert. Auf jeden Fall sind meine Eindrücke so positiv, dass ich mit einer neuen Klasse bestimmt ähnlich vorgehen würde, auch wenn die Leistungen normaler verteilt wären. Große Leistungsunterschiede gibt es in jeder Klasse. Vor allem bin ich endgültig von meiner früheren Meinung abgekommen, man könne und müsse alle Schüler gleich behandeln und ihnen darum zum Beispiel gleich viel Hausaufgaben geben, denn gleiches wirkt sich sehr ungleich aus. Der Grundsatz, dass alle daheim etwa gleich lange arbeiten sollen, hat sich bewährt. Gestaffelte und differenzierte Aufgaben sind ohne Störung des übrigen Unterrichts möglich. Die weitgehende Mitbestimmung der Schüler bei den Gruppeneinteilungen hat sich sehr positiv ausgewirkt. Von Seiten der Schüler sehe ich nur Vorteile.

Den einzigen Nachteil sehe ich auf Seiten des Lehrers: Leistungsdifferenzierung in dieser Art bedeutet Mehrarbeit, vergleichbar etwa mit dem Unterschied zwischen einer Einklassenschule und der Arbeit an einer Schule mit drei oder vier Klassen. De facto führte ich ja auch mehrere Klassen nebeneinander. Dies verlangt einiges an Organisation und an geistiger Flexibilität. In den Hauptfächern kommt man als Lehrer praktisch nie zur Ruhe und kann zum Beispiel nicht während der stillen Beschäftigung der Schüler selbst Arbeiten korrigieren.

Fragen müsste man sich auch, ob diese Mehrarbeit nicht durch andere Massnahmen kompensiert werden könnte, vor allem an schwierigen Oberstufenklassen der Primarschule, zum Beispiel durch den zusätzlichen Einsatz der Teilpensenlehrer, wofür allerdings die rechtlichen Voraussetzungen erst geschaffen werden müssen. Vielleicht ist es aber möglich, den einen oder anderen Inspektor zu einem Versuch in dieser Richtung zu überreden.

Rechnen einmal anders

Mathematik wird von Schülern oft als trockenes und sogar langweiliges Fach empfunden. Auf der Primaroberstufe muss die Lehrkraft nicht nur gegen das Langeweile-Image dieses Faches ankämpfen, sondern sieht sich neben vielen anderen auch mit dem Problem des breiten Leistungsspektrums konfrontiert. Alain Pichard, Primarlehrer in Biel, hat sich bemüht, den Rechenunterricht einmal anders zu gestalten.

Als Primarlehrer einer 8. Klasse bemühe ich mich, neueren pädagogischen Erkenntnissen jederzeit offen zu sein. Gruppenunterricht gehört bei mir eigentlich zum festen Bestandteil meines Unterrichts. Und – vielleicht durch mein Alter bedingt – bewahre ich mir immer ein gewisses «Schpüri» für die verschiedenen Interessen meiner Schüler. Bei genauerem Hinsehen aber verwischt sich das Bild eines nach neueren Erkenntnissen unterrichtenden Lehrers.

Die zum Teil erheblichen Leistungsunterschiede, die Interessen- und Entwicklungsunterschiede wurden und werden in meinem Schulunterricht viel wenig zu berücksichtigt. Sie wurden vor allem dort nicht berücksichtigt, wo die Leistung zählt, wo Leistung auch scheinbar am leichtesten messbar ist: in den sogenannten Selektionsfächern.

Während meine Naturkunde-, Zeichnungs- und Geschichtsstunden einer Probelektion standhalten könnten, muss ich zugeben, dass der Rechenunterricht bei mir in Stil, Aufbau und Erfolgskontrolle die pädagogischen Erkenntnisse und methodischen Möglichkeiten nicht nur vernachlässigt, sondern zuweilen auch kaum berücksichtigt.

Wie äussert sich dies? Die Voraussetzungen in meiner Klasse sind keineswegs aussergewöhnlich. Sie widerspiegeln vielmehr den typischen Berner Schulalltag. 21 Schüler/innen mit erheblichen Leistungsunterschieden, mit eigenen Arbeitsstilen, mit unterschiedlichem Abstraktionsvermögen, mit Arbeitstempis, die sich in der Skala einer Schnecke und eines Masseratis bewegen, und vor allem mit völlig eigenen Interessen und von verschiedener sozialer Herkunft.

Die Notenskala von 1 bis 6! Sie würde bei mir immer ausgeschöpft, wenn ich nicht anpassen würde.

Differenzierungsaspekte	Stoff/ Zeit	Kompl.-grad	Durch-gänge	Hilfe/ Selbst.k.	Zugänge/ Vorerf.	Koop.-fähigkeit
0. Vorbereitung						
1. Einstieg/ Problemstellung						
3. Erarbeitung/ Aufbau						
3. Durcharb./ Üben						
4. Anwenden/ Transfer						

Es ist müssig, diese Situation, wohl das tausendfach gegessene Brot eines Bernischen Erziehers, noch weiter auszuweiden. Jedenfalls fände jeder Fotograf, der sich zum Ziel gesetzt hat, die Schule mit all ihren Schattenseiten darzustellen, in meinem Rechenunterricht die geeigneten Motive. Einige Zugrüsslein, die immer die Hand oben haben, ein gelangweiltes Mittelfeld und einige gequälte Gesichter, überfordert, nie im entferntesten in der Lage, das Niveau der anderen zu erreichen.

Aber sie sind alle bei mir. Haben alle vier Rechenlektionen in der Woche, müssen nach Lehrplan alle das Prozentrechnen hinter sich bringen, müssen alle eine Note im Zeugnis haben.

Es war mehr der Not gehorchend, als ich mich bereiterklärt habe, im Rahmen dieser «Schulpraxis» an einem Projekt mitzuarbeiten, das sich «Innere Differenzierung» nennt.

«Innere Differenzierung» ist für mich kein Fremdwort. Ich besuchte selber in Deutschland während einer Woche eine Gesamtschule und habe dort erlebt, wie Innere Differenzierung betrieben werden kann. Was sie bringt – im Guten wie im Schlechten.

Aber dort ist die Innere Differenzierung in ein fein organisiertes Schulsystem eingebettet, mit einem Netz von Aufgabenhilfe, Stütz- und Förderkursen.

Wie soll ich die Innere Differenzierung in meinem Klassenverband umsetzen können und dabei noch allen Verpflichtungen der Notensetzung, des Stoffprogramms gerecht werden?

Für mich war bald einmal klar:

- Das Projekt «Innere Differenzierung» kann vorläufig nur ein Versuch bleiben, zeitlich befristet und danach einer längeren Auswertung unterzogen.
- Innere Differenzierung bringt eine erhebliche Mehrarbeit mit sich.

- Innere Differenzierung sollte man nicht alleine machen.

Rechnen anders?

1. Vorbereitungen

Die fundierte Abstützung in der Sachliteratur bleibt bei einer Lehrkraft, die sich täglich all den Herausforderungen, die der Schulbetrieb mit sich bringt, stellen muss, zwangsläufig mangelhaft. Ich beschränkte mich auf zwei Bücher (siehe Literaturverzeichnis) und suchte vor allem Rat bei Kollegen, die sich im Fach Rechnen durchaus zu Hause fühlen. Den Schülern kündigte ich die Versuchsphase in allen Einzelheiten an.

Konzept

Ich wollte mit meiner Klasse während gut acht Wochen das Gebiet der Proportionalität und der Prozentrechnungen unter den Grundsätzen der Inneren Differenzierung durcharbeiten.

Dabei sollten drei elementare Grundsteine der Inneren Differenzierung angewendet werden:

1. Methodendifferenzierung
2. Ziendifferenzierung
3. Soziales Lernen

Ein vierter Punkt ergab sich gegen Ende unseres Projekts, als wir beschlossen, verschiedene Rechenarbeiten aus eigenem Antrieb im Sinne einer konkreten Forschungsarbeit anzugehen (Interessendifferenzierung).

Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt meines Projekts ergab sich zufällig und erwies sich als idealer Einstieg. Mein Kollege Paul Thierstein war von der städtischen Schuldirektion beauftragt, ein neues Konzept für die städtischen Ferienkolonien aus-

zuarbeiten. Seiner Auffassung nach sollten die verschiedenen städtischen Kolonien mehr in Richtung «Interessenlager» gehen. Diese Interessen auszukundschaften war die Aufgabe unserer Klasse.

Auswahl von acht Möglichkeiten – Umfrage

Während einer klasseninternen Diskussion erarbeitete mein Kollege mit unseren Schülern acht verschiedene Lagerthemen:

- Sportlager
- Tierlager
- Zeltlager
- Ferienkolonie
- Diskussionslager
- Basteln und Hobby
- Lager mit Arbeit
- Baden, Schwimmen und Surfen

Unsere Schüler mussten nun den Fragebogen ausarbeiten, was nur unter erheblicher Mithilfe des Lehrers gelang, und anschliessend eine umfassende Umfrage in verschiedenen Schulhäusern (Sekundar- und Primar-) und Stufen durchführen.

Mit der Auswertung dieser Umfrage begann mein eigentliches Projekt.

Auswertung – die Prozentrechnung kam schnell

Was konnte uns an den Resultaten interessieren? Wir verlangten nicht mehr und nicht weniger als eine korrekte Auswertung unter folgenden Gesichtspunkten:

- Welches Lager machte am meisten Stimmen?
- Wie sieht das Interesse aufgeschlüsselt aus – oder wie entschieden sich die Unterstufe
die Oberstufe
die Jungen
die Mädchen?

Klar, dass hier das Verhältnisrechnen zum Zuge kommen musste. Es kam auch schnell. In Gruppen überlegten sich die Schüler eine Antwort.

Zwei Gruppen nannten spontan die Möglichkeit: Wir müssen die Prozente ausrechnen.

Wie können wir Prozente ausrechnen? Was heisst überhaupt Prozent? Den Schülern fehlte hier natürlich die Voraussetzung, die Zahlen sofort in Prozente

umzurechnen. Es bedurfte der Hilfe des Lehrers. Eine weitere Gruppe schlug vor, die Lösung in Bruchteilen anzugeben. Hiermit waren im Grunde genommen zwei verschiedene Wege vorgezeichnet:

- Prozentrechnung vom Bruchrechnen ausgehend
- Prozentrechnung vom Dreisatz ausgehend.

Methodendifferenzierung

Ich stellte den Schülern beide Lösungsmöglichkeiten vor.

Wir trugen sie auch ins Theorieheft ein. Die Wahl der Lösungsmöglichkeit überliess ich ihnen.

Zu Beginn entschied sich rund die Hälfte für den Dreisatz, unabhängig von Können und Rechnungsniveau her, und die andere Hälfte für die Bruchrechnungslösung. Mit der Zeit verlagerte sich das Schwerpunktgewicht eindeutig in Richtung Bruchrechnen.

Die Methodendifferenzierung war wohl die mit Abstand schwierigste Angelegenheit in unserem Projekt. Jede Aufgabe musste man auf zwei Arten erklären. Das kostete anfangs viel Zeit und stiftete grosse Verwirrung. Das Umschwenken auf die Bruchrechnung, vor allem der stärkeren Rechner, erleichterte diese Aufgabe ungemein.

Oft konnte ich die Aufgabe nun von einem Schüler in der Gruppe erklären lassen.

Zieldifferenzierung

Die Stärkeren vermehrt fordern, ohne die Schwächeren zu überfordern, gewiss keine leichte Aufgabe!

Ausgehend von den drei Grundbegriffen: PROZENTWERT, PROZENTSATZ und GRUNDWERT formulierte ich als Lernziel, dass der Schüler in der Lage sein sollte, die drei Grundbegriffe in den entsprechenden Aufgabestellungen zu erarbeiten.

Einer Gruppe von stärkeren Rechnern verlangte ich noch das Umgehen mit dem Faktor Zeit bei der Zinsrechnung ab. Das Hauptziel, die drei Grundrechenoperationen der Prozentrechnung zu beherrschen, musste ich bei zwei Schülern revidieren. Sie konnten sich für keine Methode entscheiden, und auch mir fiel die Wahl der Methode für diese Schüler schwer. Ich riet ihnen zuerst zum Dreisatz, stieg dann schliesslich auf das Bruchrechnen um. Beide Schüler konnten am Ende des Projekts die Grund-

rechenoperationen nicht sicher beherrschen.

Organisatorisch bedeutete dies, dass ich ab und zu in Leistungsgruppen arbeiten musste. Dies war immer am Donnerstag der Fall.

Bedeutend schwieriger gestaltete sich die Leistungsbeurteilung. Wenn wir schon für den einzelnen Schüler unterschiedliche Ziele formulieren und auch von unterschiedlichen Tempi ausgehen, darf die Leistungsbeurteilung nicht im üblichen Rahmen erfolgen. Lernzielkontrolle muss sich an den formulierten Lernzielen messen. Das heisst nicht mehr und nicht weniger, als dass die stärkeren Rechner auch die schwierigeren Prüfungen zu bewältigen haben als die schwächeren.

Die erste Lernzielkontrolle gestaltete ich demnach auch so. Die Folge war, dass die bis anhin schwächeren Rechner zum Teil sehr gute Noten erzielten, während der übliche Sechserklub sich mit «Vierern» und in einem Fall sogar mit ungenügenden Noten auseinandersetzen musste. Sicher keine schlechte Erfahrung für alle Beteiligten, aber der Ruf nach Gerechtigkeit war nicht zu überhören. Die «Stärkeren» protestierten lauthals (das Zeugnis der 8. Klasse ist auch für die Berufswahl entscheidend). Ich war gezwungen, die Noten der starken Gruppe zu streichen. Immerhin konnten wir uns darauf einigen, dass wenigstens die Schwächeren ihre guten Noten behalten durften. Ich musste die Probe wiederholen. Ich liess mir etwas anderes einfallen. In Zusammenarbeit mit einem «Mathematiker» erarbeitete ich eine Prüfung mit zehn Aufgaben, welche von Nummer zu Nummer einen höheren Schwierigkeitsgrad aufwies. Dies war kein leichtes Unterfangen. Ein Kriterium war für mich die Anzahl Lösungsschritte plus die Aufgabenstellung (Sprache, Zahlenwerte).

Auch diese Kontrolle war ein kleineres Fiasco. Ich verlangte von den Schülern lediglich, die Lösung von fünf Aufgaben. Sie konnten also selber entscheiden, welchen Schwierigkeitsgrad sie sich zutrauen. Die «Mathematikergruppe» löste – gewitzt durch die ersten Erfahrungen – fast durchwegs die Aufgaben des unteren Schwierigkeitsgrades, während viele Schüler, welche mit der Mathematik bisher eher auf Kriegsfuss standen, vom Ehrgeiz gepackt, sich an die schwierigeren Aufgaben machen. Das Ergebnis war voraussehbar. Die Leistungshierarchie war wieder hergestellt, allerdings mit grauenerregender Deutlichkeit. Ich war auch gezwungen, diese Prüfung nicht zu zählen.

Ich versuchte es schliesslich mit einer dritten Möglichkeit, die wieder nach herkömmlichem Muster kombiniert war. Sieben Aufgaben mit steigendem Schwierigkeitsgrad, fünf mussten gelöst werden, wobei die stärkere Gruppe sechs Aufgaben lösen musste.

Soziales Lernen

Das sicher schönste Erlebnis während dieses Projekts bescherte mir die Arbeit in heterogenen Gruppen. Sie fand immer am Samstag statt, also in einer Art Ausklangsstimmung. Ich setzte die Vierergruppen so zusammen, dass überall stärkere, durchschnittliche und schwache Rechner zu finden waren. Dann gab es die sogenannten Gruppenwettbewerbe. Ich stellte jeder Gruppe ein Problem, das sie unter sich lösen musste. Anschliessend wurde ein Mitglied der Gruppe herausgewürfelt, welches die Aufgabe und den Lösungsweg den anderen vorstellen musste. Die Gruppe war also darauf angewiesen, jeden in die Arbeit einzubeziehen. Bewertet wurden mit je zwei Punkten.

1. Die richtige Lösung
2. Die Erklärung
3. Die Darstellung an der Wandtafel.

Bei Punkt 3 konnte der Erklärende sich einen Protokollanten aussuchen. Das führte zum Teil zu sehr ulkigen Situationen. Wenn zum Beispiel der Protokollant mehr wusste als der Erklärende und dennoch den abweichenden Lösungsweg notieren musste.

In der Schlussbesprechung zeigte sich, dass gerade dieser Teil unseres Unterrichtes den meisten – unbesehen ihres Leistungsstandes – die befriedigendste Erfahrung einbrachte.

Aus diesem Punkt ergab sich der Ausklang unseres Projektes. Angetan vom Interesse und von der guten Stimmung in diesem Fach, forderte ich die Schüler/innen auf, Zweiergruppen zu bilden und irgendein Problem mit einer Umfrage zu erkunden und anschliessend mathematisch zu erarbeiten.

- Als Vorschläge unterbreitete ich ihnen:
- Verhältnis Ausländer – Schweizer an unserer Schule
 - Wie kommen unsere Schüler zur Schule?
 - Befragung nach dem Hobby
 - Notendurchschnitte verschiedener Klassen

Meine Schüler brachten dann noch andere Themen ein:

- Sackgeld in verschiedenen Klassen

- Veränderung der Gewichte von der 1. Klasse bis zur 9.
- Wer raucht?
- Welche Platten hören unsere Schüler?

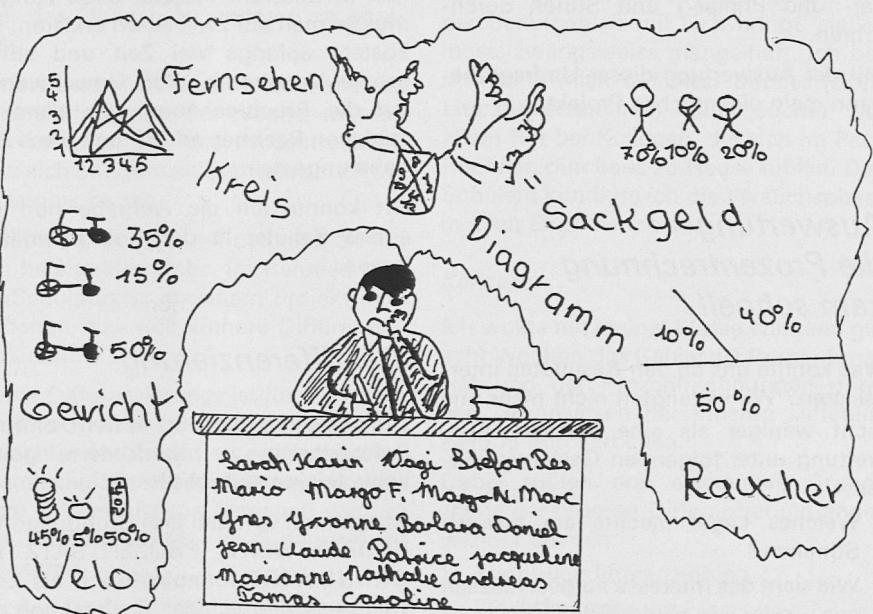
- Samstag schulfrei?

Die Ergebnisse dieser Umfragen wurden in einer kleinen Zeitung veröffentlicht.

Primarschule

Mühlefeld

Rechnen einmal anders



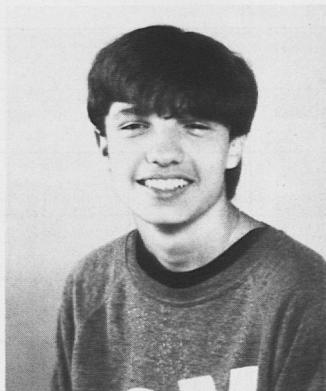
Schülerurteile



Ich sage meine Meinung über das Rechnen

Rechnen finde ich eigentlich doof! Ich habe dieses Fach nie begriffen und werde es auch nie begreifen. Darum habe ich auch immer schlechte Noten. Logo! Wenn ich mal nachkomme und bei den Leuten bin, macht es mir richtig Spass. Aber das ist selten. Meine Stärken liegen halt eben nicht im Rechnen. Aber trotzdem, Rechnen braucht man im Leben, das ist klar. Leider! Aber das Rechnen wird für mich doof und unbegreiflich bleiben.

Sarah



Mein Verhältnis zum Rechnen

Persönlich finde ich das Rechnen gut. Rechnen macht mir immer Spass. Manchmal haben wir es zu streng. Ich freue mich aber immer, wenn wir am nächsten Morgen Rechnen haben. Das Rechnen, wie wir es haben, finde ich noch besser. Wenn ich nachkomme, habe ich noch mehr Spass. Manchmal habe ich auch im Rechnen Schwierigkeiten. Aber sobald ich die Aufgaben begreife, geht es wieder bergauf. Wir führen auch im Rechnen ein Theorieheft, dort können wir nachschauen, wie die Rechnungen gehen. *Viel Spass beim Rechnen!*

Mario

Auswertung

Ich bin persönlich überzeugt, dass der Dreisatz vor allem den schwächeren Schülern als Lösungsmöglichkeit leichter verständlich zu machen ist als zum Beispiel die Operation mit dem Bruchfaktor.

Das Arbeiten mit zwei Lösungsmöglichkeiten in einem Klassenverband hat mich jedoch vor grosse organisatorische Schwierigkeiten gestellt. In der Anfangsphase, als sich die Schüler noch nicht so recht entscheiden konnten, musste fast jede Aufgabe auf zwei Arten erklärt werden. Dies benötigte einerseits Zeit, andererseits stiftete es Verwirrung. Opfer dieses Systems waren drei bis vier Schüler/innen, die sich nie recht heimisch fühlten konnten.

Das Lösungsmodell Bruchfaktor führte uns bald einmal zu einer Formel, was schwächere Rechner dazu veranlasste,

Klasse. Ich hoffe, dass bald viele Lehrer eine solche *Rechenart* in zwei Wochenlektionen abhalten werden. Und dass dann einige mehr von Euch zum Lieblingsfach *Rechnen* greifen. Ich auf jeden Fall bleibe noch einige Zeit dabei.

Karin

vom einsichtigen Dreisatz auf die Formel-lösung mit den Buchstaben umzusteigen. Hier könnten zu Hause vorbereitete Hellraumprojektorfolien mit den vorgezeichneten Lösungsmöglichkeiten die Trennung der beiden Erklärungsprozesse gut unterstützen. Interessant war jedenfalls, dass am Ende des Projektes lediglich noch fünf Schüler/innen den Dreisatz als Lösungsweg beanspruchten.

Eine Lernzielkontrolle auf der Basis der Inneren Differenzierung ist mit unserem heutigen Noten- und Bewertungssystem nicht möglich. Dazu sind die Schüler allzu stark konditioniert. Unser heutiges Notensystem basiert ja auf dem Vergleich. Individuelle Fortschritte und eine entsprechend angepasste Bewertung sind daher kaum möglich. Dies ist aber eine Grundvoraussetzung, um die Innere Differenzierung ohne schlechtes Gewissen durchziehen zu können.

Schlagend ist wieder einmal bewiesen worden, dass die Arbeit in Leistungsgruppen in einem Klassenverband zwischendurch nötig, aber nicht unproblematisch ist. In meiner Klasse fühlte sich bald einmal eine Gruppe als die Elite. Dumme Bemerkungen und Sprüche blieben nicht aus. Die Motivationssteigerung der begabten Gruppe war unübersehbar. Hingegen war die Stimmung der als schwächer eingestuften Rechner/innen teilweise gedämpft. Oft gab es auch Wechsel. Löste ein Schüler die Aufgaben in der einfacheren Kategorie schneller als die anderen, setzte ich ihn zur Gruppe 1. Es war nicht einfach, denn die gute Rechengruppe geriet zeitweise in ein derartiges Rechenfieber, dass Neuankömmlinge kaum den Einstieg finden konnten.

Die Zusammenarbeit war während dieser Zeit hochgeschrieben. Auch ein erfreuliches Fazit. Immerhin machte es den Schülern Mühe, plötzlich wieder auf Einzelarbeit umzuschalten.

Die Arbeit in den heterogenen Gruppen am Samstagmorgen hat meiner Meinung nach mit Deutlichkeit gezeigt, dass die allgemein von unseren Selektionsanhängern vertretene Annahme, wonach in einer homogenen Gruppe die besseren Leistungen erzielt werden, in der Volkschule zumindest stark umstritten ist.

Die Aufgabe, sich mit schwächeren Rechnern abzugeben, Ihnen einen Lösungsweg nochmals und anders zu erklären, kann durchaus zur Festigung der Kenntnisse führen. Überdies sind die sozialen Aspekte dieser Arbeitsweise für den ganzen Unterricht und vor allem die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers kaum abzuschätzen.

Alain Pichard



Die zwei Wochenlektionen

Das Fach *Rechnen* finde ich im allgemeinen recht gut. Es ist übrigens mein Lieblingsfach. Ich glaube aber auch nur, weil ich es gut kann und begreife. Würde mich das Fach nicht interessieren, wäre ich sicher nicht so gut. Das ist bei mir zum Beispiel im Französisch der Fall.

Die Themen, die wir in unserem «*Neuen Rechnen*» durchgenommen haben, waren sehr interessant. Man erfuhr neben dem *Rechnen* auch viel anderes. Zum Beispiel, wieviele regelmässig rauchen oder das Durchschnittsgewicht unserer

Im Idealfall den Schüler nach seinen Bedürfnissen unterrichten

Schulversuch
Twann/Ligerz/Tüscherz-Alfermée

Schulversuche im Kanton Bern sind selten, einen Versuch mit einer integrierten Oberstufe soll es zur Zeit nur in Twann geben. Dass sich eine Reise an den Bielersee nicht nur wegen des Weines lohnt, belegt der Bericht von Barbara Geiser, Sekundarlehrerin an der Manuelschule, Ueli Hirt, Student der Pädagogik und Hans-Ueli Grunder, Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Bern.

Unsere Besuche in Twann überzeugten uns, dass es möglich ist, an einer herkömmlichen Schule mit den bereits anwesenden Lehrern eine integrierte Gesamtschule mit innerer Differenzierung einzuführen. Allerdings braucht es Lehrer und Lehrerinnen, die bereit und engagiert sind, Neues zu erproben.

Wir haben mehrere Lektionen an der 5. und 6. Klasse in Französisch und Matematik besucht, weil in diesen Fächern mit innerer Differenzierung unterrichtet wird. Einen Einblick in diese besondere Form des Unterrichtens ergeben das Gespräch mit einem Mathematiklehrer und das Protokoll einer Französischlektion.

Die rückläufige Schülerzahl, vor allem an der Primarschule, war zuerst der Anlass für die Zusammenlegung der Primarschul-Oberstufen von Twann, Ligerz und Tüscherz-Alfermée, dann der Primarschule und der Sekundarschule. Mehrere Gespräche mit Lehrern, dem Schulleiter, Eltern und Schülern ergaben eine vorläufige, aber eindeutige Beurteilung des Schulversuchs: Er sollte nicht einfach, weil es die Schülerzahl fordert, sondern ganz eindeutig aus pädagogischen Überlegungen weitergeführt werden.

Das längere Beisammenbleiben der Schüler und Lehrerinnen bietet eine günstige Voraussetzung zur Förderung sozialer Fähigkeiten. Zudem haben Schüler/innen, Lehrer und Eltern bis jetzt das Vertrauen, dass begabte Schüler/innen den Anschluss an eine höhere Mittelschule ebenso gut finden werden wie herkömmliche Sekundarschüler/innen und dass sogenannte B-Schüler/innen (Leistungsniveau der Primarschüler/innen) nicht zu kurz kommen.

Differenzierungsaspekte	Stoff/ Zeit	Kompl.- grad	Durch- gänge	Hilfe/ Selbst.k.	Zugänge/ Vorerf.	Koop.- fähigkeit
0. Vorbereitung						
1. Einstieg/ Problemstellung						
3. Erarbeitung/ Aufbau						
3. Durcharb./ Üben						
4. Anwenden/ Transfer						

Zielsetzung

Ziel des Schulversuchs ist abzuklären,

- wie weit es pädagogisch vorteilhaft, zweckmäßig und möglich ist, Primar- und Sekundarschüler gemeinsam zu unterrichten;
- auf welche Art und Weise ein gemeinsamer beziehungsweise differenzierter Unterricht zu gestalten ist, damit die im Primar- und Mittelschulgesetz vorgeschriebenen Aufgaben der beiden Schultypen erfüllt werden.

Es sollen in Klassen, die aus Primar- und Sekundarschülern gebildet sind, Formen der inneren Differenzierung erprobt werden, welche sich auf andere Schulorte übertragen lassen.

Im Versuch sollen Formen einer etappenweise sich vollziehenden Selektion der Schüler erprobt werden.

Der Anschluss an weiterführende Schulen muss gewährleistet bleiben.

Unterrichtsfächer

Nach Niveau differenziert erteilte Fächer

In den Fächern Muttersprache, Französisch und Mathematik werden in jeder Jahrgangsklasse grundsätzlich zwei Leistungsniveaus gebildet; das Leistungsniveau A entspricht dem Sekundarschulniveau, das Leistungsniveau B demjenigen der Primarschule.

Der Unterricht in den beiden Leistungsniveaus erfolgt gleichzeitig am gleichen Ort und durch denselben Lehrer.

Übrige Fächer

In den übrigen Fächern werden die Schüler nicht festen Leistungsniveaus zugeordnet. Es wird jedoch durch eine differenzierte Unterrichtsweise gebührend Rücksicht auf die individuellen Begabungen und Fähigkeiten des Schülers genommen. Vorbehalten bleiben Änderungen, die sich im Verlauf des Versuchs als notwendig erweisen können.

Betreuungsstunden

Die Betreuungsstunden sind ein freiwilliges Unterrichtsangebot in den Fächern Muttersprache, Französisch und Mathematik.

Zweck der Betreuungsstunden sind:

- Förderung des Schülers Schüler, welche vom Leistungsniveau B ins Leistungsniveau A wechseln wollen, können Lücken im Unterrichtsstoff des betreffenden Niveaus nachholen.
- Stützung des Schülers Schüler, welche vorübergehend in den nach Niveaus differenzierten Fächern des Leistungsniveaus A Lernschwierigkeiten haben, erhalten die Möglichkeit, den schon behandelten Unterrichtsstoff nochmals durchzuarbeiten.

Möglichkeiten der inneren Differenzierung in Twann

Es wird mit vielen verschiedenen Differenzierungsformen experimentiert. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Richtungen unterscheiden:

- Vom Schüler aus
- Vom Lehrer aus

Innere Differenzierungsmöglichkeiten vom Schüler aus

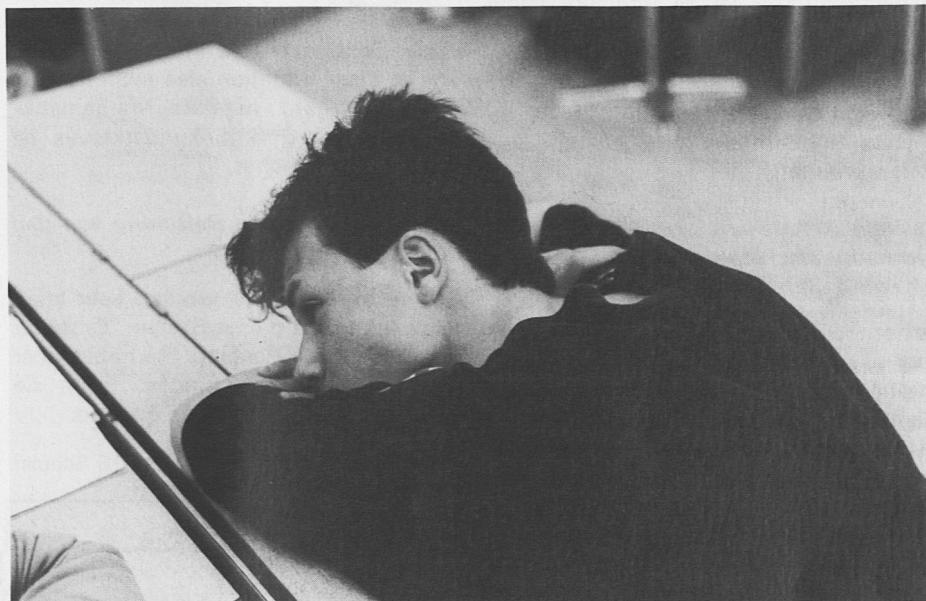
- Der Schüler kann – wenn es die Umstände erlauben – sein Arbeitstempo und den Umfang einer Arbeit selber bestimmen.
- Nach einer guten Arbeit kann ein B-Schüler in der A-Gruppe arbeiten. Ein B-Schüler, der die ihm gestellten Aufgaben gelöst hat, kann sich freiwillig an den schwierigeren Aufgaben der A-Schüler versuchen.
- Bei gewissen Aufgabestellungen ist es möglich, dass jeder Schüler selbst entscheidet, ob er sich allein oder mit einem Partner oder in einer Gruppe an die Lösung einer Aufgabe machen will.

Innere Differenzierungsmöglichkeiten vom Lehrer aus

- Aufgaben mit verschiedenem Schwierigkeitsgrad und eventuell fakultativen Zusatzstoff anbieten.
- Lösen einer unterschiedlichen Anzahl Aufgaben, wobei Hausaufgaben die beiden Leistungsgruppen etwa gleich lang beschäftigen sollten.
- Verschiedene Lernstufen verschieden gewichtet. Während zum Beispiel im Französischunterricht beim A-Schüler alle Stufen (Hörverständnis – Sprechen – Lesen – Schreiben) gründlich geschult werden, kann beim B-Schüler die schriftliche Beherrschung der Sprache etwas in den Hintergrund treten oder erleichtert werden (erlaubte Hilfsmittel, mehr Vorgaben durch den Lehrer).
- Verschiedene Beurteilungskriterien aufgrund verschieden hoher Anforderungen.

Die Betreuungsstunde, auch *-Stunde genannt, ist eine Differenzierungsmöglichkeit, die vom Schüler und vom Lehrer ausgenutzt werden kann. In dieser Stunde (im Stundenplan mit dem Zeichen * verankert) bietet der Lehrer ein Thema an (zum Beispiel «Dass/das-Regel»). Die

Schüler entscheiden selbst, ob es für sie notwendig ist, diese Lektion zu besuchen. Der Lehrer hat aber auch die Möglichkeit, einzelne Schüler verbindlich dazu aufzubieten. Es können in derselben Betreuungsstunde auch mehrere Gruppen verschieden tätig sein.



Als Gott die Schule erschuf: Es ward Abend und es ward Morgen. Der zweite Tag. Wer wird denn schon müde. Mathematik, Schreiben, Naturkunde, Geschichte, Französisch und bitte Sauberkeit und Ordnung als oberstes Gebot... Alfons Schweiggert aus die Erschöpfungsgeschichte «Schüler».

U. Wolf unterrichtet Mathematik an der integrierten Oberstufe Twann

Herr Wolf, was heisst für Sie «Innere Differenzierung»?

Im Prinzip sollte man jeden Schüler nach seinen Bedürfnissen unterrichten. Das wäre der Idealfall, ist aber rein unmöglich. Wir haben jetzt eine grobe Einteilung gemacht. Das ganze Spektrum ist formell in zwei Gruppen eingeteilt. Im Unterricht versuche ich aber immer wieder, diese Einteilung noch feiner spielen zu lassen als mit A und B. So kann ich innerhalb der A-Schüler noch differenzieren, denn dort gibt es einfach Spitzen. Auch innerhalb der B-Schüler muss ich differenzieren, weil es hier sehr schwache Schüler

hat, die auch in der Primarschule grosse Probleme hätten. Vermutlich hätten diese bereits in der ersten/zweiten Klasse besser eine Sonderklasse besucht. Ich finde es aber positiv, dass auch solche Schüler in unserer Klasse sein können. Es bringt für alle Kinder vom Sozialen her Vorteile, aber es gibt zusätzliche Probleme.

In der Vorbereitung zum Beispiel?

In der Vorbereitung, ganz bestimmt ja; und auch in der Auswertung. Ein Beispiel zeigt die Probe, die ich heute zurückgegeben habe: Erst aufgrund der Auswertung dieser Probe konnte ich die nächste Stunde vorbereiten. Jeder Schüler erhielt ein auf ihn zugeschnittenes Arbeitsprogramm, welches sich nach seinen Fehlern in der Probe und den für Leistungsstufe A oder B unterschiedlichen Zielsetzungen richtet. Es gibt schon zusätzliche Aufgaben für den Lehrer.

Wie sieht es denn mit den Noten aus? Zwölf Kinder haben in dieser Probe A-Noten bekommen und drei B-Noten.

Proben sind in der Regel so aufgebaut, dass sie einen für A- und B-Schüler gemeinsamen Teil enthalten. Daneben gibt es speziell gekennzeichnete Aufgaben, die nur von der einen oder anderen Gruppe zu lösen sind. Meistens sind im A-Programm auch alle B-Aufgaben eingeschlossen. So ist es möglich, einen Schüler, der im A-Programm versagt hat, nach den B-Anforderungen mit einer sogenannten B-Note zu bewerten. Die B-Note ist also nicht einfach eine tiefere A-Note, sondern sie entspricht anderen Anforderungen.

Bei den B-Schülern sitzt ein Mädchen, das heute als Folge seiner guten Probe mit den A-Schülern gearbeitet hat...

Es hat zwar keine A-Aufgaben gemacht, aber alle B-Aufgaben richtig gelöst. So arbeitet es nun schon über längere Zeit. Ich glaube, dass es im Frühling in die A-Gruppe wechseln kann. In die Gruppe B eingestuft wurde es aufgrund seiner Leistungen anfangs 5. Klasse (es erfolgte keine Aufnahmeprüfung). Ich glaube aber nicht, dass diese Schülerin vor 1½ Jahren falsch eingestuft wurde, sondern dass sie sich ihrer Entwicklung entsprechend stark verändert hat.

Setzen Sie in der Mathematik andere Formen der Inneren Differenzierung ein als die herkömmliche Leistungsdifferenzierung?

Ja, zum Teil. Zum Beispiel nach Interessengruppen, wie Sie es in der ersten Stunde gesehen haben: Ich gehe von einem Thema aus, von welchem ich annehmen kann, dass alle etwas dazu zu sagen haben, dass alle eine Beziehung dazu haben. Eine einfache Fragestellung liegt dem Unterricht zugrunde. Das Problem wird dann laufend ein wenig ausgeweitet, es wird immer abstrakter. Bis zu einem gewissen Grad gelingt es dem grössten Teil der Schüler, der Fragestellung zu folgen. Von einem bestimmten Punkt an machen einzelne nicht mehr aktiv mit. Sie hören die Antworten der andern und können ihre Gedanken noch nachvollziehen. Später hängen sie dann ab. Dies ist der Moment, wo sie mit einfacheren Aufgaben (gemäss Primarlehrplan) weiterarbeiten müssen. Der Unterricht erfolgt für den Rest der Lektion in zwei (oft noch mehr) Gruppen.

Fühlen sich die «schlechten» Schüler in diesem Mischmasch von Begabungen und Intelligenzen wohl?

Ich glaube ja. Sie werden überhaupt nicht von den andern Schüler ausgestossen. Im Gegenteil, die Schnelleren helfen ihnen und zeigen Verständnis für sie. Eine örtliche Trennung und eine eher äussere Differenzierung ergäbe natürlich eine Entlastung, wenn nur eine Gruppe pro Stunde da wäre, das ist klar. Aber die regionalen Bedingungen lassen es nicht zu, mit solchen Schülerzahlen* zwei Gruppen zu machen.

Bereits vorher hatten wir Doppelklassen in der Sekundar- und Primarschule. Für uns ist diese Situation also nicht so neu. Aber eine ganz normale Mathematik-Stunde in einer 5. Sekundarklasse, ist wesentlich einfacher.

Wie steht es mit der Belastung von den Schülern her gesehen?

Schwächere Schüler werden sehr stark gefordert durch dieses System. Es ist für sie sicher eine Belastung. Sie haben aber immer wieder Sternstunden, wenn sie sich mit den guten messen können.

* 5. Klasse 24 Schüler, 6. Klasse 15 Schüler

... und die pädagogische Begründung?

Wir hoffen, durch die Innere Differenzierung die individuellen Fähigkeiten eines Schülers besser fördern zu können. Mit einer möglichst langen Durchlässigkeit möchten wir auch einem «Spätzünder» noch eine Chance bieten.

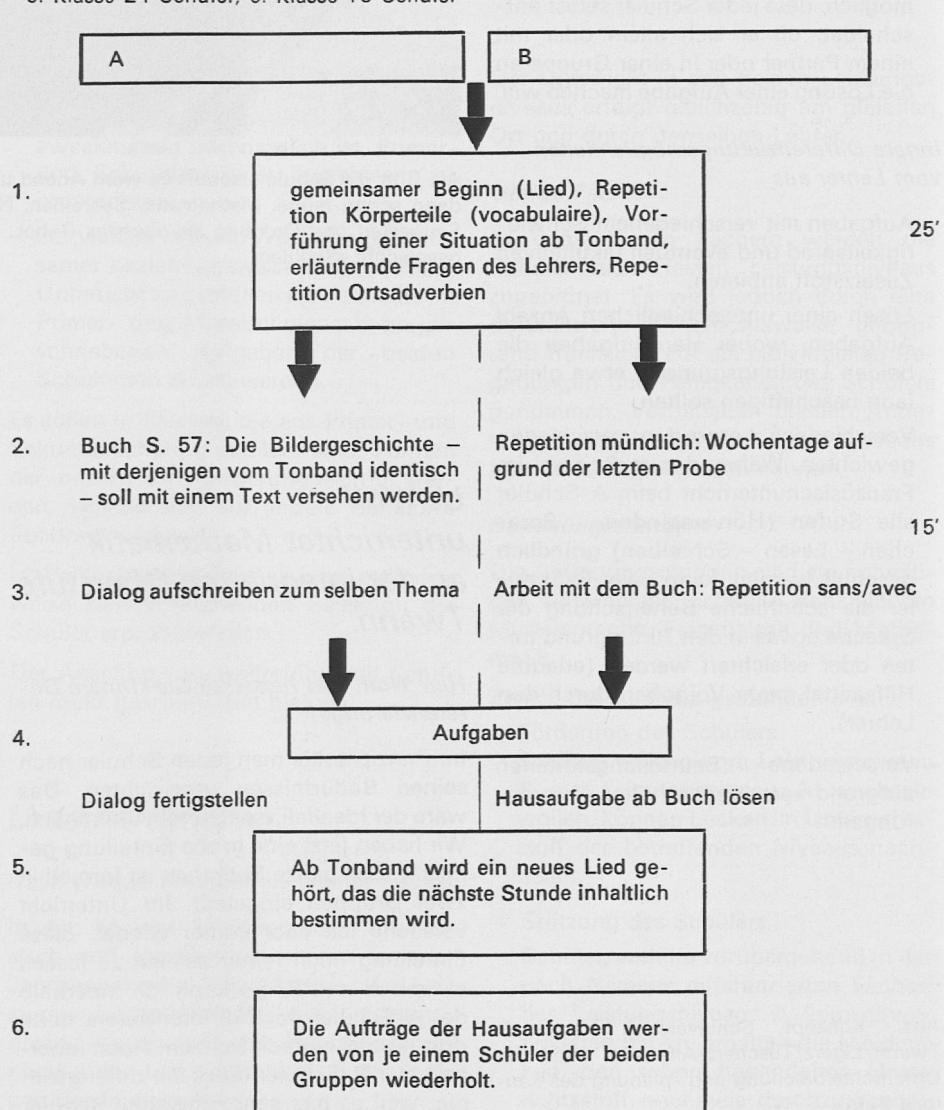
Wir sind in den Versuch eingestiegen, weil wir Möglichkeiten sehen, dem Schüler gerechter zu werden, und das ist schliesslich unsere Aufgabe.

Französisch 5. Klasse; 24 Schüler und Schülerinnen

Nach dem ersten halben Jahr wurden 19 Kinder in die A-Gruppe und fünf in die B-Gruppe eingeteilt.

Ziel: Wiederholen und Lücken auffüllen für B-Gruppe, Vocabulaire für A-Gruppe.

Die Französischstunde am Dienstagmorgen, 14. November 1983 verlief etwa so:



**Die Mutter
einer A-Schülerin
und die Mutter
einer B-Schülerin
äussern sich zum Schul-
versuch von Twann**

- Beide Mütter sind zufrieden mit der Oberstufe Twann und möchten kein Zurück zur herkömmlichen Schule.
- Die integrierte Oberstufe hat sich bis jetzt bewährt.
- Die Aufteilung in A- und B-Schüler innerhalb der gleichen Klasse bietet keinerlei Nachteile: Die A-Schüler werden genau so gut wie in einer normalen Sekundarklasse gefördert. Anschlusschwierigkeiten für weiterführende Schulen oder auf der Lehrstellensuche befürchten die beiden Mütter nicht. B-Schüler kommen nicht zu kurz. Es gibt genügend Differenzierungsmöglichkeiten, damit auch schwächere Schüler nachkommen. Gerade für sie gibt es auch die sogenannten *-Stunden, einen Nachhilfeunterricht, der von Woche zu Woche den Bedürfnissen der Schüler angepasst wird.
- Das 3. und 4. Schuljahr ist entlastet von Prüfungsangst und Stress.
- Es ist besser, die Selektion hinauszuschieben.

Eine Mutter meint, dass die Selektion (im herkömmlichen Sinn) ein Kind fürs ganze Leben «zeichnet».

Für Spätzünder gibt das herkömmliche System keine Chance mehr.

Eine Mutter meint, dass es gut ist, wenn Kinder lernen, einander zu helfen. In einer integrierten Gesamtschule werden Klassenunterschiede abgebaut. Die Kinder lernen zusammen zu leben; sie wissen oft gar nicht voneinander, zu welcher Leistungsgruppe sie gehören. Es ist gut, wenn die Klassen nach dem 4. Schuljahr nicht auseinandergerissen werden.

Es braucht allerdings einen grossen Einsatz des Lehrers: Die Vorbereitung einer Mathematik- oder Französisch-Stunde braucht mehr Aufwand. Die Stundenplangestaltung ist komplizierter.

Der Lehrer muss die Schüler genau beobachten können.

Da pro Klasse nur wenige Lehrer unterrichten, ist ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler möglich.

- Die Eltern beteiligen sich besser am Schulgeschehen. Es gibt häufiger Elternabende, die gut besucht sind. Die Eltern interessieren sich mehr für die Schule.

- Der Schulversuch scheint auch anderswo einen guten Ruf zu genießen. Vor allem Eltern von geplagten Viertklässlern beneiden uns, weil es keine Aufnahmeprüfungen mehr gibt.

RECHNEN : SCHALT PAUSE

Ich habe eigentlich noch gerne Rechnen, aber sobald ich mein Gedächtnisanstrangen muss, ist bei mir Schaltpause.



Die Mutter einer A-Schülerin erzählt über die Entwicklung ihrer Tochter

Sie hatte am Anfang der 5. Klasse eher Mühe, vor allem in der Mathematik. Sie hätte sich selber am liebsten bei den B-Schülern eingestuft. Heute ist das Mädchen in der 6. Klasse und wird voraussichtlich im Frühjahr das Untergymnasium in Biel besuchen. Diese Entwicklung wird in der Oberstufe Twann begünstigt, weil keine Selektion in Primar- und Sekundarschüler stattgefunden hat. Das Nebeneinander von A- und B-Schülern fördert die Entwicklung der Kinder.

Die Mutter einer B-Schülerin erzählt

Meine Tochter war von Anfang an in Deutsch, Französisch und Mathematik in der Gruppe B eingeteilt. Dort wird mit ihr ein spezielles Programm durchgenommen. In allen anderen Fächern wird für alle Schüler (A- und B-Schüler) gleich unterrichtet. Ich glaube, dass meine Tochter dadurch sehr viele Anregungen erhalten hat. In Mathematik hat ihr der Lehrer den Wechsel zu Leistungsstufe A im Zwischenbericht in Aussicht gestellt, und dies am Ende der 6. Klasse.

In unserer Klasse haben wir ein sehr gutes Rechnungssystem. Wir Rechnen sehr viel in Gruppen. Das finde ich positiv.

Marianne Siegenthaler

Einige Beispiele aus Zeugnissen

die nicht in allen Hauptfächern Leistungsstufe A oder B zeigen:

		Herbst 82	Frühling 83	Herbst 83
Beispiel 1	Deutsch	4 ½ Stufe B	5 Stufe B	4 ½
	Französisch	4	4	4
	Mathematik	4	2 ½	4
	Geschichte	—	6	5 ½
	Geographie	3 ½	3	4
	Biologie	4 ½	4 ½	4
Beispiel 2	Deutsch	4	4 knapp	3 ½
	Französisch	5 ½	5 ½	4 ½
	Mathematik	3 ½ Stufe B	3 ½ Stufe B	4 ½ Stufe B
	Geschichte	—	4 ½	4
	Geographie	3 ½	2	3
	Biologie	3 ½	5	4 ½
Beispiel 3	Deutsch	4 Stufe B	4 ½ Stufe B	4 Stufe B
	Französisch	3 ½ Stufe B	4 Stufe B	3 Stufe B
	Mathematik	4 ½	4	4 ½
	Geschichte	—	5 ½	5
	Geographie	4 ½	4	4 ½
	Biologie	4 ½	5	5

Kommentar zu den Beispielen

- Der Schüler konnte nach einem Jahr im Deutsch zu Leistungsstufe A versetzt werden. Da alle ein Sekundarschulzeugnis erhalten, ist der Vermerk «Stufe A» nicht nötig. In Französisch und Mathematik liess der Schüler stark nach, konnte aber durch regelmässigen Besuch der Betreuungsstunden, mehr Selbstvertrauen dank dem Erfolg in Deutsch und zusätzlicher Hausarbeit wieder eine genügende Note erreichen.
- Die Schülerin hat eine französischsprachige Mutter. Wenn die Deutschnote im nächsten Zeugnis wieder ungenügend ist, erfolgt die Versetzung zu Stufe B.

- Dieser Schüler hat grosse Schwierigkeiten in den Sprachfächern, vermag aber in Mathematik und in den Realfächern bestens mitzuhalten. Im herkömmlichen Schulsystem wäre er entweder gar nicht in eine Sekundarschule gekommen oder wegen ungenügenden Sprachnoten wieder in die Primarschule versetzt worden.

B. Geiser, U. Hirt, H.-U. Grunder

Der Schulversuch Twann/Ligerz/Tüscherz-Alfermée im bernischen Bildungsgeschehen

Zwei Umstände, die zeitlich zusammenfielen, machten es möglich, dass in den drei Gemeinden am Bielersee neue Schulstrukturen erprobt werden können, die schulpolitisch deshalb von Interesse sind, weil sie Fragen berühren, die in die Diskussion um die Bildungsgesetzgebung fallen: Der eine Umstand sind die demographischen Veränderungen – sinkende Schülerzahlen –, welche das Überleben des einen oder des andern Schultyps in den drei Gemeinden fraglich erscheinen liessen. Der andere ist der Abschluss des Schulversuchs Manuel in Bern, welcher die Frage offen liess, ob eine ähnliche Strukturänderung auch in kleinen, ländlichen Verhältnissen überhaupt möglich sei. Den sinkenden Schülerzahlen konnte mit einer Lösung begegnet werden, welche den Interessen der Seegemeinden entgegenkam. In geradliniger Fortsetzung des Schulversuchs Manuel, in welchem die prozesshaft verlaufende Selektionierung der Schüler auch bei einer stark erweiterten Durchlässigkeit auf einer äusseren Differenzierung in Niveaklassen beruht, werden in Twann Möglichkeiten der Inneren Differenzierung erprobt. Bildungspolitisch ist es im gegenwärtigen Moment wichtig zu wissen, ob und in welchen Fächern und von welcher Klasse an eine Innere Differenzierung vorgenommen werden kann oder vorgenommen werden soll, um eine erste Selektionierung durchzuführen. Konkret geht es dabei um die Aufteilung der Klasse in einzelnen Fächern oder auch nur während einer gewissen Zeit des Unterrichts in diesen Fächern in eine leistungsstärkere und in eine leistungsschwächere Gruppe. Dabei entsprechen die Leistungen der leistungsstärkeren Gruppe denen des Sekundarschulpsums, beziehungsweise jene der leistungsschwächeren Gruppe denen des Primarschulpsums. Es zeigt sich klar, dass sich die Gruppen nicht in allen differenzierten Fächern gleich zusammensetzen. Wenn bildungspolitisch heute das Hauptaugenmerk auf dem 5. und 6. Schuljahr liegt, so wird man gespannt sein auf die Antwort zur Frage, bis zu welchem Schuljahr hinauf sich diese Innere Differenzierung im Twanner Versuch als durchführbar oder gar als vorteilhaft erweist.

Dr. Hans Stricker, Vorsteher des Amts für Unterrichtsforschung und -planung

Wochenplan-Unterricht

Seine Arbeit organisieren, die Zeit einteilen, selbständig arbeiten: Dinge, die gelernt sein wollen. – Einige Ausschnitte aus dem Einleitungskapitel der Schrift von Peter Huschke zeigen, worum es beim «Wochenplan-Unterricht» geht. Das folgende Interview von Hans Müller mit Marianne Sahlí, einer Übungslehrerin am Seminar Biel, gibt Einblick in die Praxis.

1. Entstehung und Autoren des Wochenplan-Konzepts (WP)

Das Unterrichtsmodell Wochenplan wurde im Rahmen des Forschungsprojekts «Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule» in enger Zusammenarbeit mit Lehrern seit 1972 entwickelt und in vielen Grundschulklassen erprobt.

Im Zusammenhang mit diesen Erprobungen wurde es weiterentwickelt: die Ideen zur unterrichtspraktischen Ausgestaltung sind aus den Erprobungen hervorgegangen. Weil der WP in der Schulpraxis entstanden ist und entwickelt wurde, hoffen wir, etwas für die Schulpraxis allgemein Relevantes und Verwendbares entwickelt und nicht nur eine neue Schreibtischidee in die Welt gesetzt zu haben.

Differenzierungs-aspekte	Stoff/ Zeit	Kompl.- grad	Durch- gänge	Hilfe/ Selbst.k.	Zugänge/ Vorerf.	Koop.- fähigkeit
0. Vorbereitung						
1. Einstieg/ Problemstellung						
3. Erarbeitung/ Aufbau						
3. Durcharb./ Üben						
4. Anwenden/ Transfer						

2. Kurzinformation: Was ist «Wochenplan» (WP)?

Wochenplan ist ein Konzept der Unterrichtsorganisation. Die Schüler erhalten zu Beginn eines bestimmten Zeitraumes (zum Beispiel eine Woche) einen schriftlichen Plan, der Aufgaben verschiedenen Typs aus verschiedenen Inhaltenbereichen enthält; zum Beispiel: «Lies im Lesebuch die Geschichte auf Seite 53 und beantworte die Fragen auf Arbeitsblatt Deutsch Nr. 2».

In dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden (zum Beispiel eine Stunde täglich aber auch mehr oder weniger) erarbeiten die Schüler diesen Plan selbstständig, allein oder in Gruppen beziehungsweise nehmen Hilfe in Anspruch soweit notwendig. Nach der Bearbeitung einzelner Aufgaben sollen diese selbstkontrolliert und

auf dem Plan als erledigt eingetragen werden.

WP-Unterricht besteht gewissermaßen in einer Zusammenfassung und Ausweitung der sonst über die Woche verstreuten Kursphasen von Still-, Partner- und Gruppenarbeit. Die Schüler sollen lernen, einen umfangreicheren Auftrag in eigener Regie zu bearbeiten. Beim einfachen Wochenplan haben die Kinder mehr Möglichkeiten, sich ihre Arbeit einzuteilen als sonst; langfristig sollen Kinder angeregt und in die Lage versetzt werden, sich auch weitergehend an der Gestaltung des Unterrichts, auch der Inhalte, zu beteiligen.

Bestimmte WP-Formen können bereits im 1. Schuljahr durchgeführt werden.

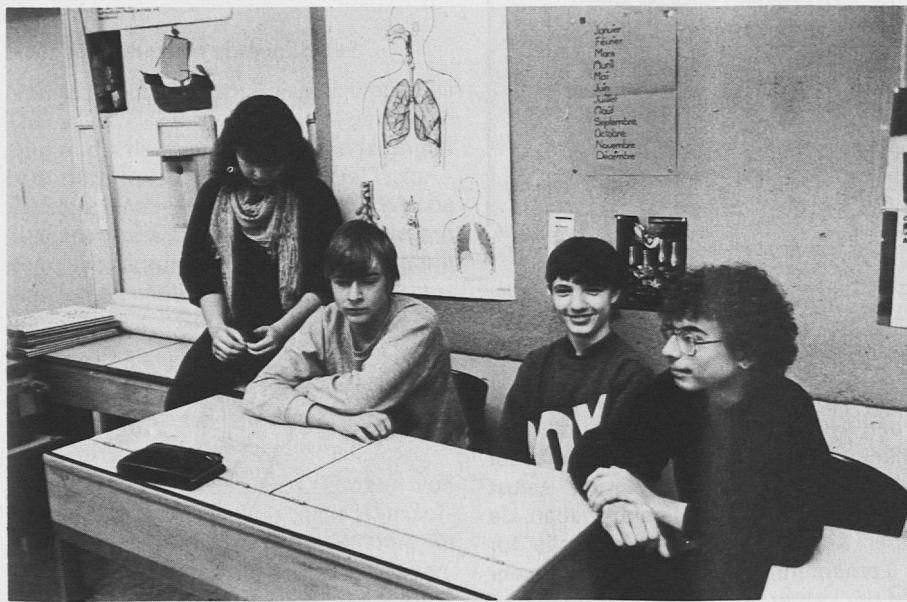
3. Fragestellungen, unter denen WP für Lehrer interessant sein könnte. Ziele des WP

Die Veröffentlichung unserer Erfahrungen mit dem WP ist ein Vorschlag an Sie, nämlich: zu überprüfen, ob es für Sie und Ihre Klasse sinnvoll sein könnte, ebenfalls WP-Unterricht zu machen.

Die folgenden «Fragestellungen» und «vorläufigen Antworten» sollen Ihnen eine Hilfe sein, in einem ersten Schritt mögliche Vorteile des WP gegenüber anderen Formen der Unterrichtsorganisation zu erkennen.

3.1. Einfache Ansätze zu Innerer Differenzierung Fragestellung

Die Kinder haben unterschiedliche Fähigkeiten und Arbeitsstile. Wenn ich immer verlange, dass *alle* Kinder dieselbe Aufgabe in der gleichen Weise und in der gleichen Zeit verstehen und bearbeiten sollen, dann hat das einfach Nachteile für die Kinder: einige müssen warten, bis die anderen fertig sind; manche müssen ihre Arbeit abbrechen, bevor sie zu einem sinnvollen Abschluss gekommen sind; den Rest als Hausaufgabe aufzugeben ist



Gruppenarbeit! Mich ödet der Quatsch unendlich an. Was will uns der Dichter sagen? Ich werde mich lieber ducken und Chemie büffeln... Frieder Stöckle aus «Schüler».

ja eher eine Bestrafung als eine Hilfe. Ein paar Kinder müssen sich meine Erklärungen immer wieder anhören, obwohl sie längst die Aufgabe kapiert haben; andere bräuchten noch weitere Erklärungen und Hilfen, aber ich kann die anderen ja nicht so lange warten lassen.

Wie kann ich den Unterrichtsprozess besser auf das abstimmen, was die Kinder jeweils wirklich brauchen?

Vorläufige Antwort

Beim WP ist es den Kindern möglich, sich die Zeit für die Bearbeitung einer Aufgabe zu nehmen, die sie dafür brauchen. Sie ist nur durch die relative Gesamtarbeitszeit begrenzt. Die Situation, dass einige Kinder warten müssen bis andere fertig sind oder abbrechen müssen, kommt nicht so oft vor und ist für die Kinder weniger dramatisch.

Weil alle Kinder einen umfangreicheren Auftrag selbstständig bearbeiten, ist es dem Lehrer eher möglich, die Kinder bei ihrer Arbeit genau zu beobachten und Hilfen dort zu geben, wo sie wirklich gebraucht werden. Die Kinder beanspruchen Hilfe (vom Lehrer, von Mitschülern, aus Arbeitsmaterialien) wo sie alleine nicht weiterkommen. Der Rhythmus von konzentrierter Anspannung und Entspannung kann von den Kindern bestimmt werden.

3.2. Kinder können sich an der Unterrichtsgestaltung beteiligen Fragestellung

Als Lehrer bin ich unzufrieden damit, dass ich den Kindern fortwährend bis ins Einzelne vorgebe und sage, was sie, wie und wann zu tun haben. Oft habe ich den Eindruck, dass Kinder nur deshalb mitarbeiten, weil ich ihnen als Lehrerautorität sage: «Das und das tust du jetzt» oder sie mit allerlei Tricks dazu überrede, etwas bestimmtes zu tun.

Was kann ich tun, damit die Kinder mehr als bisher die Organisation ihres Lernprozesses mitbestimmen können, selber mehr Eigeninitiative entwickeln und lernen, ihre Fähigkeiten auch unabhängiger von meiner Anleitung bei der Bearbeitung von Aufgaben einzusetzen und weiterzuentwickeln?

Kann ich meinen Unterricht so gestalten, dass der Impuls zum Arbeiten mehr von den Kindern kommt?

Vorläufige Antwort

Auch beim WP erhalten die Kinder eine Vorgabe, es werden verbindliche Anforderungen an sie gestellt. Nur ist der Auftrag umfangreicher, die Kinder sollen lernen diesen Auftrag in eigener Regie

zu bearbeiten. Der Impuls zur Bearbeitung einer einzelnen Aufgabe soll von ihnen kommen. Die Reihenfolge der Bearbeitung und die Zeit, die sich die Kinder für eine Aufgabe nehmen, können in Grenzen von ihnen selbst bestimmt werden. Von den Kindern wird das meist als sehr befriedigend und motivierend erlebt.

WP-Unterricht kann vorsehen, dass Inhalte zum Teil von den Kindern eingebracht werden, und der Unterricht von den Kindern auch inhaltlich mitgeplant wird.

3.3. Kinder können ihre Arbeitsergebnisse selbst prüfen

Fragestellung

Immer wieder kommen Kinder mit ihren Arbeitsergebnissen zu mir gelaufen und fragen: «Ist das richtig?» Und warten auf anerkennende Bestätigung.

Können die Kinder nicht zum Teil auch selbst feststellen, wie gut sie gearbeitet haben und so unabhängiger von meiner lobenden Anerkennung werden?

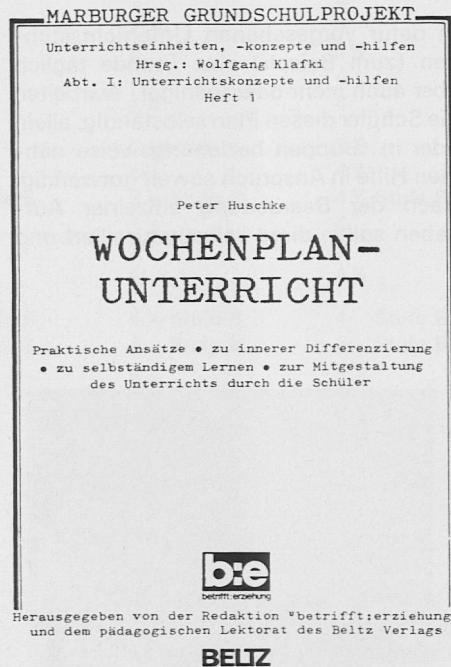
3.4. Schritte zur Selbstorganisation von Lernprozessen Fragestellung

Ich habe ja schon öfter versucht, anspruchsvollere Unterrichtsformen in meiner Klasse einzuführen. Aber die Kinder waren überfordert, zum Beispiel einen umfangreicheren Gruppenauftrag selbstständig ausführen oder aus einem Angebot von Lernmöglichkeiten sinnvoll auszuwählen. Soweit ist meine Klasse noch nicht, um so etwas selbstständig planen und durchführen zu können. Gibt es Möglichkeiten, Kinder schrittweise auf solche anspruchsvoller Unterrichtsformen vorzubereiten?

Vorläufige Antwort

Wenn Kinder Erfahrungen mit kurzen Phasen von Still-, Partner- und Gruppenarbeit gemacht haben, dann ist es meist ohne grosse Schwierigkeiten möglich, diese kurzen Phasen in Form eines WP zusammenzufassen und eventuell auszuweiten, dass Kinder relativ schnell damit arbeiten können.

Es gibt verschiedene organisatorische und inhaltliche Varianten des WP. Der Anspruch an die Fähigkeit der Kinder, die Ziele ihres Lernens mitzubestimmen und ihren Arbeitsprozess selbst zu organisieren, kann unterschiedlich sein. Durch schrittweise Erhöhung dieses Anspruchs, lernen die Kinder Arbeitsstrategien, die zum Beispiel im Rahmen von Unterrichtsprojekten nützlich sein können. Zwischen einem WP, bei dem die Kinder an der Planung beteiligt werden, und projektorientiertem Unterricht, besteht ein fließender Übergang.



Vorläufige Antwort

Im WP-Unterricht ist vorgesehen, dass es zu den Aufgaben des Plans Kontrollmöglichkeiten gibt. An Kontrollblättern oder ähnlichem können die Kinder selbst prüfen, ob sie Fehler gemacht haben. Je besser Kinder diese Selbstkontrolle für ihr Lernen nutzen können, umso mehr wird der Lehrer seine Überprüfung darauf beschränken können, Informationen für die weitere Unterrichtsplanung zu bekommen.



Interview

Hans Müller befragte Marianne Sahli, Lehrerin einer 3./4. Klasse in Orpund über ihre Erfahrungen mit dem «Wochenplan-Unterricht».

HM: Wie bist Du eigentlich auf das System «Wochenplan» gestossen und was hat Dich bewogen, es auch auszuprobieren?

MS: Das war im Semesterkurs. Urs Meier sprach davon im Zusammenhang mit der Freinet-Pädagogik. Er lud einmal einen Kollegen ein, der ganz nach Freinet arbeitet. Dieser zeigte uns seine Arbeitsweise und legte einen ganzen Ordner voll Wochenpläne auf. Wir stürzten uns richtiggehend darauf und dachten, dass dies etwas zum Ausprobieren wäre. – Für mich war es wichtig, etwas wegzukommen vom Frontalunterricht: Ich hatte keine Freude mehr daran und die Schüler auch nicht.

HM: Wie sieht denn bei Dir ein WP aus? Wieviel Zeitarbeiten die Schülerdaran und welche Fächer beziehst Du mit ein?

MS: Meine Schüler bekommen den WP am Montag. Darauf steht alles, was sie in den dafür vorgesehenen vier Lektionen zu erledigen haben. Ich achte darauf, dass abwechslungsweise verschiedene Fächer berücksichtigt werden. Je nachdem, welche Fächer im Vordergrund stehen, setze ich dafür eine Mathematik-, eine Sprach-, eine Schreib- oder Heimatkundestunde ein. Meistens enthält der WP Mathematik- und Sprachaufgaben, dann auch Schreiben, Heimatkunde, manchmal auch Zeichnen oder Basteln. Etwa das, was für den WP in dieser Zeit brauchbar ist.

HM: Was ist denn «brauchbar»?

MS: Mathematik, zum Beispiel, wenn das Thema eingeführt ist. Im allgemeinen Dinge, die nicht noch langer Erklärungen bedürfen. In der Sprache: Viele Texte – Aufsätzchen –, in der nächsten Woche beispielsweise solche Texte, die sie mit dem Wörterbuch korrigieren und dann ins Reine schreiben. Auch Sprachübungen aus dem Buch oder «Profax»-Sachen.

HM: Nun brauchen ja nicht alle Schüler gleichviel Zeit für all diese Aufgaben. Wie löst Du dieses Problem?

MS: Sie haben also vier Lektionen von mir und dann dürfen sie auch Hausaufgaben machen aus dem WP. Wichtig für sie ist, dass sie selber wählen können, wann sie wieviel machen. Sie können es sich also zum Beispiel einrichten, einmal den ganzen Mittwochnachmittag frei zu sein.

HM: Kannst Du etwas sagen, wie Du das System «WP» eingeführt hast in Deiner Klasse?

MS: Ich begann mit einer Art Freiarbeit während zwei Lektionen. Dies bereits anfangs dritte Klasse. Ich schrieb zwei, drei Aufgaben an die Tafel, die während dieser zwei Lektionen zu erledigen waren. Die Reihenfolge konnten sie selbst bestimmen. Das klappte gut. Daneben war immer auch eine Aufgabe, die nicht unbedingt fertig sein musste: zum Beispiel eine Zeichnung oder in einem Buch aus der Bibliothek weiterlesen.

HM: Also so eine Art «Puffer-Aufgabe». – In der ersten Phase hast Du demnach die zur Verfügung gestellte Zeit noch eingeschränkt, einen wichtigen Aspekt des WP – das Entscheiden-Lernen – aber gezielt aufgebaut.

MS: Ja, sie lernten in diesen Stunden,

sich einzuteilen. Sie konnten mit dem anfangen, das ihnen Freude machte, oder eben auch mit dem für sie Unangenehmen. Zu Beginn musste ich ihnen schon helfen mit dem Zeiteinteilen, indem ich ihnen sagte: Schaut, für diese Rechnung braucht Ihr etwa 20 Minuten. Wenn Ihr also zuerst mit Lesen anfängt, dann müsst Ihr aufpassen, dass Euch zuletzt noch genügend Zeit für die Rechnungen bleibt. Das klappte eigentlich bei den meisten recht gut.

HM: Erstaunlich, wenn man bedenkt, dass es sich um Drittklässler, ja fast noch um Zweitklässler handelte. – Die Kinder reagierten also gut auf diese Arbeitsform.

MS: Ja, sie reagierten ausgesprochen positiv. Das ging soweit, dass sie nach dem Wochenplan verlangten, wenn ich zwischendurch einmal keinen gemacht habe.

Ein Wochenplan nach einigen Monaten Erfahrung

WOCHEPLAN		Mi. 23. 11. – Di. 29. 11. 83
* Wichtig! <input type="checkbox"/> Abgeben! <input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input checked="" type="checkbox"/> Partnerarbeit		
Schreiben	*	Nr. 78 + 79: a } Nr. 80 – 83: d }
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Mi <input type="checkbox"/> Do <input type="checkbox"/> Fr <input type="checkbox"/> Mo
Rechnen		<p>profax Rechnen 3. Kl. / Heft 1</p> <p>5. 13 14 15 16 17 } Trage ein in der Liste an der WT, wenn Du 1 Bl. gelöst hast.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schreibe zuerst die Resultate auf ein Lösungsblatt. Dann gibst Du das Blatt ab. - Nun korrigierst Du mit dem profax-Gerät die Lösungen eines Mitschülers. - Jeder Sch. darf einmal für 1 Lösungsblatt die Eule brauchen zum Korrigieren.
Sprache	*	A42 : Beobachtungen um die Post
	<input checked="" type="checkbox"/>	- Gehe mit einem Partner zur Post und löst dort jeder das A42.
	* *	Posst auf beim Überqueren der Strasse!
	<input type="checkbox"/>	- Pro WP-Lektion dürfen nur 3-4 Gruppen unterwegs sein.
	*	A250 : Nachschlagen will gelernt sein
	<input type="checkbox"/>	
	*	profax 3. Schj. / A S. 18 / i oder ie :
	<input checked="" type="checkbox"/>	Die kleine weisse Wolke
	<input type="checkbox"/>	3x durchlesen, nicht pressieren !
	<input checked="" type="checkbox"/>	Sprich den 4. Abschnitt aufs Kassettengerät. Die Bedienungsanleitung liegt beim Gerät. Es muss ruhig sein !
	<input checked="" type="checkbox"/>	Numeriere im Sprach-Ubg. heft von 1-24. Löse nun mit dem profax-Gerät die i oder ie -Übg. Schreibe das richtige Wort m. Bl. shift ins Übg. heft.
	* *	Hausaufgaben: Rolle ausw. leinen!

HS: Also, nicht nur ein Strohfeuer . . .

MS: Nein, diesen Eindruck hatte ich nie, im Gegenteil. – Nach den Sommerferien habe ich mit dem vierstündigen WP begonnen und dies etwa achtmal nacheinander durchgehalten. Dann liess ich die Sache etwas ruhen, vor allem auch auf die Weihnachtszeit hin. Nach den Winterferien kamen die Kinder spontan und verlangten wieder einen WP. Darauf haben wir bis zum Ende des Schuljahres noch etwa fünf bis sechs WP gemacht. Jetzt, in der Vierten, geht es gleich weiter: Sie wollen einen WP.

HM: Deine Organisationsform zeigt, dass es sich beim WP um ein flexibles System handelt: Es ist anpassbar an die besondere Situation der Klasse, an den Stil der Lehrkraft.

MS: Ja, sicher, ich finde auch, dass man die Sache nicht stur durchziehen muss. Im übrigen ist es für mich doch recht aufwendig in der Vorbereitung: die Auswahl der Aufgaben, das Abstimmen mit dem, was sonst noch läuft. Wenn ich einmal nichts finde, dann lasse ich es halt sein oder mache ausnahmsweise nur einen Mathematik-WP. – Was ich jetzt neu mache in der 4. Klasse ist der Rückblick auf den WP, die Woche. Das ist jetzt besser möglich, weil die Klasse kleiner geworden ist. Die Schüler sagen mir bei dieser Gelegenheit Dinge, auf die ich selber wahrscheinlich nicht gestossen wäre, machen Anregungen zum WP, geben ihre Wünsche bekannt. Da machte zum Beispiel letzten Samstag eines den Vorschlag, eine Bastelarbeit für den Muttertag hineinzunehmen. Jetzt sind sie mit Feuereifer daran.

HM: Du zeigst damit eine Art Weiterentwicklung des WP auf: Nach dem Beginn mit der Doppelstunde folgte der vierstündige WP, den Du selber und allein machtest. Und jetzt, zu Beginn der Vierten, versucht Du die Schüler etwas mehr in die Planung einzubeziehen.

MS: Ja, das ist für mich ein kleiner Schritt zur Mitsprache der Schüler. Persönlich könnte ich nicht so weit gehen wie *Freinet*, wo die Mitbestimmung ein viel grösseres Gewicht hatte.

HM: Könntest Du noch etwas aussagen zum Problem «schwache» und «starke» Schüler?

MS: Die stärkeren Schüler gehen einfach voll dahinter, machen noch mehr als sie müssten. Die muss ich eher bremsen. Die schwächeren haben manchmal etwas Mühe, fertig zu werden. Dann schaue ich eben, was gemacht, was nicht gemacht ist. Je nachdem lasse ich dann einen Teil weg oder verlange, dass eine bestimmte

Aufgabe noch nachzuholen ist. Aber das ist eigentlich selten.

HM: Hast Du – wie das von der Theorie aus der Fall sein müsste – während der Stunde mehr Zeit für die Schwächeren?

MS: Jetzt ist es so. Letztes Jahr – mit der grösseren Klasse – war dies viel schwieriger, weil auch solche, die es eigentlich nicht nötig gehabt hätten, mit Fragen daherkamen. Jetzt ist wirklich besser. So kann ich etwa die Aufsätze mit jedem Einzelnen im Verlauf der Woche durchbesprechen. Wichtig ist mir aber auch, dass sich die Schüler gegenseitig helfen und kontrollieren. Darum hat es in jedem WP Aufgaben, die in Partner- oder Gruppenarbeit gelöst werden können.

HM: Wie organisierst Du Dich, um den Überblick nicht zu verlieren?

MS: Ich führe eine Tabelle mit den jeweiligen Aufgaben. Wenn jemand etwas fertig hat, das zum Abgeben ist, dann legt er es in eine bereitgestellte Schachtel. Ich leere diese kontinuierlich und mache beim betreffenden Schüler und der betreffenden Aufgabe ein Kreuz. Das gleiche machen die Schüler für sich selbst auf ihrem WP. Das ist also kein grosses Problem, im Gegenteil: Die Korrekturarbeiten verteilen sich für mich besser auf die ganze Woche. Ausbaubar wären sicher noch die Selbstkontrollmöglichkeiten.

HM: Wenn Du nun eine Bilanz ziehest bezüglich der Arbeit mit dem WP: Was würdest Du als die positivsten Punkte bezeichnen?

MS: Wichtig ist für mich, dass die Schüler lernen, ihre Arbeit selbst einzuteilen, dass sie lernen, die zur Verfügung stehende Zeit richtig einzuschätzen, dass sie lernen, selbstständig zu arbeiten. Ich gebe ihnen deshalb heute immer zwei Tage Zeit, den Überblick zu gewinnen und die Einteilung vorzunehmen. Damit verhindere ich auch, dass sie sich alle gleichzeitig auf die gleiche Aufgabe und das gleiche Material stürzen. Das ist jetzt nicht mehr der Fall, weil einige eben wirklich mit dem weniger Attraktiven anfangen. Wichtig ist mir auch, dass die Schüler lernen, auf sich selbst zu horchen, zu merken, ob ihnen jetzt mehr nach Rechnen oder nach Zeichnen zumute ist, sich aber doch bewusst sind, dass einige Dinge früher oder später einfach zu machen sind.

HM: Schwierigkeiten? Probleme?

MS: Schwierigkeiten . . . Ja, schon die Vorbereitung, das Suchen der Aufgaben. Die Korrekturen, damit nicht alles auf einmal kommt. Das ist jedoch recht gut gelöst.

HM: Siehst Du Weiterentwicklungsmöglichkeiten?

MS: Das System ist natürlich ausbaubar. Zum Beispiel jeden Tag eine Stunde, eventuell jede Woche einen ganzen Tag. Ganz extrem wäre, wenn man ihnen einfach zu Beginn der Woche einen Plan für die gesamte Arbeit geben würde. Das scheint mir aber nicht einmal wünschenswert. Die Gemeinschaftsarbeit in einer Klasse sollte nicht verlorengehen.

HM: Zum Abschluss noch einige Tips für jemand, der ebenfalls einen Versuch wagen will?

MS: Mit einem kleinen Schritt anfangen. Sehen, wie die Schüler darauf reagieren. Dann ausbauen, bis man das Mass gefunden hat, das der Klasse und einem selbst zusagt.

HM: Frau Sahli, ich danke Ihnen für dieses Gespräch . . . so hören die Profis doch jeweils auf.

Hans Müller

A Noël je sais parler français

Nach den Anfangserfolgen beim Erlernen der ersten Fremdsprache folgen für viele Schüler Rückschläge. Plötzlich werden die Anforderungen höher, es muss mehr gelernt werden, ein bestimmtes Abstraktionsvermögen wird verlangt usw. Oft werden die Anforderungen genau dann höher, wenn die Schüler sich mit Pubertätsproblemen herumschlagen müssen. Auf dieser Altersstufe ist guter Rat oft teuer, wenn es darum geht, die Schüler fürs Französisch zu motivieren. Isabelle Schaub, Sekundarlehrerin an der Manuelschule in Bern, hat es trotzdem gewagt.

Diese Erwartung (vgl. Titel) hatten die meisten Schüler, als ich ihnen mein Projekt vorstellte. Und so sah das «Wundermittel» aus:

Zwischen den Herbst- und den Weihnachtsferien arbeiteten die 17 Schüler der Klasse 2 b (Sekundarstufe) eine Lektion pro Woche selbstständig an einem selbstgewünschten Thema.

Differenzierungs-aspekte	Stoff/ Zeit	Kompl.- grad	Durch- gänge	Hilfe/ Selbst.k.	Zugänge/ Vorerf.	Koop.- fähigkeit
0. Vorbereitung						
1. Einstieg/ Problemstellung						
3. Erarbeitung/ Aufbau						
3. Durcharb./ Üben						
4. Anwenden/ Transfer						

Ecoutons un conte de fée

Hört auf der Kassette das Märchen
Schreibt auf, was ihr verstanden habt
Erzählt das Märchen nach
Wählt selber eines aus und bereitet es
zum Erzählen vor.
Erzählt einander

Ecoutons des textes

Portrait d'un jeune ouvrier
Ecoutez le texte
Einander auf Deutsch erzählen, was
ihr verstanden habt
Test de compréhension
Discussion: quels pays étrangers
connaissiez-vous?
Est-ce que vous aimeriez travailler
dans un pays étranger?

Wir sammelten zuerst alle Ideen an der Wandtafel. Anschliessend bildeten die Schüler Gruppen und versuchten sich genaue Ziele zu setzen. Es entstanden vier Gruppen mit folgenden Zielen:

- Hörverständnis fördern
- Lernen, miteinander ohne Hemmungen Französisch zu sprechen
- Ohne direkte Lehreraufsicht arbeiten
- In Gruppen Entscheidungen fällen lernen (Übungsauswahl, Tempo)

Aussprache verbessern
fließender Lesen können
Texte verstehen

Texte verstehen besser sprechen

Texte verstehen fließender Lesen

Grammatik repetieren

In jeder Gruppe gab es sowohl gute wie schwache Französischschräger, da ich die Gruppenbildung nicht beeinflusste.

Die Erwartungen der Schüler waren, wie schon angetont, sehr hoch.

*Hilfe, wir verstehen nichts!*

Nach der ersten Stunde kamen die Gruppen mit hängenden Köpfen ins Zimmer zurück. Sie hatten nichts verstanden, waren enttäuscht und verlangten Hilfe. Woran lag das?

1. Die Gruppen überschätzten sich und wählten für den Anfang zu schwierige Texte.
2. Ohne Aufsicht gaben sie schnell auf.
3. Sie hatten Mühe, sich zu konzentrieren.

Mit der Zeit fanden sich die Schüler besser zurecht und sie freuten sich eigentlich immer auf diese Stunden.

Was sagten die Schüler nach Abschluss des Projekts?

- Ich fand es positiv, dass man Dinge machen konnte, die man sonst zu Hause machen müsste.
- Es war einmal etwas ganz anderes. Es war sehr frei.
- Ich habe gemerkt, dass ich etwas verstehe, wenn ich mich konzentriere.
- Es gab zu verschiedene Niveaus. So langweilten sich die Besseren manchmal.
- Ich lernte nicht so viel wie in einer normalen Stunde.
- Kleine Gruppen sind immer besser. Es kommt jeder dran.
- Es hat mich niemand korrigiert.
- Ich habe nicht viel gelernt, weil die Gruppe nicht zusammenpasste.
- Wir konnten gut zusammenarbeiten.

Meine Erfahrungen

- Materialbeschaffung brauchte viel Zeit.
- Einige Schüler waren zu unselbstständig. Sie konnten sich in den zur Verfügung stehenden Stunden nicht auf die neue Unterrichtsform einstellen.
- Teilweise lenkten sich die Schüler stark ab.
- Es war einmal etwas ganz anderes, als der alltägliche Franzunterricht.
- Die Schüler lernten sich gegenseitig korrigieren und helfen.
- Einige konnten sich im mündlichen Ausdruck verbessern.

Mir war von Anfang an klar, dass die Schüler ihre hochgesteckten Ziele nicht erreichen konnten. Trotzdem haben sie viel gelernt und ich ebenso. Die Unterrichtsform war für die Klasse neu und schwer. Gruppenprobleme und Entscheidungsnoten brauchten viel Kraft. Schüler, die mir auch sonst als eher unselbstständig aufgefallen sind, hatten mehr Mühe, sich zurecht zu finden. Aber gerade diese Kinder haben am meisten profitiert, da sie sich für einmal nicht an den lenkenden Arm des Lehrers hängen konnten.

Isabelle Schaub

«Nun differenziert mal schön»

Buchbesprechungen

Wer sich in das Gebiet der Inneren Differenzierung einlesen möchte, muss erst einmal «differenzieren», sonst kommt er kaum zur konkreten Anwendung. Eine praktische Hilfe bieten die Rezensionen einiger emsiger Leseratten, die sich durch den gewaltigen Literaturdschungel in diesem Gebiet durchgelesen haben.

Richard Meier, Michael Bahns: Miteinander lernen

Differenzierung und Freie Arbeit in der Grundschule. Klett Verlag, Stuttgart, 1981.

Anhand von Situationsfotos, beschreibenden und berichtenden Texten und Materialinformationen wird ein Prozess von zunehmender Innerer Differenzierung interessant geschildert und überdacht. Die Szenen können nicht einfach nachgemacht werden, dazu ist der Bericht zu persönlich. Das Buch bietet aber viele Ideen und Impulse.

Der Kern des Buches ist die Erkenntnis, dass Schulanfänger in denkbar verschiedenen Ausgangslagen sind und dass der Versuch, sie in einem gleichmäßig fortlaufenden Lehrgang – zum Beispiel im Lesen – zu unterrichten, nicht optimal ist. Was für die einen Kinder eine Überforderung ist, kann für die andern das Gegenteil sein. Im Kindergarten waren sie es gewohnt, zur gleichen Zeit verschiedenes zu tun, ohne sich zu stören. Diese Gewöhnheit müssen wir doch ausnützen und erweitern. So gesehen ist Innere Differenzierung nichts Neues, sondern eine Weiterentwicklung von etwas Bewährtem.

Michael Bahns erläutert drei für ihn zentrale Zielsetzungen:

- Spass an der Schule und am Lernen fördern.
- Soziales Verhalten ausbauen, zum Beispiel die Fähigkeit, Konflikte zu lösen.
- Eine sinnvolle Arbeitshaltung aufbauen, zum Beispiel selbständiges Arbeiten.

Er zeigt für alle drei Bereiche viele Lösungsansätze auf. Er betont, wie diese drei Zielsetzungen das Gelingen von Differenzierung bedingen, andererseits durch sie gefördert werden.

Er spricht auch von den Konflikten und Fehlentwicklungen, welche untrennbar dazugehören und oft viel Energie brauchen. Drei Problemkreise hebt er besonders hervor:

- Die Aggressivität einiger Kinder.
- Die Ängste der Eltern.
- Probleme im Schulhaus sowie im Lehrkörper.

Am Beispiel «Lesen» stellt er Innere Differenzierung ausführlich dar. Lehrer und Schüler stellen gemeinsam Material her (Lesehäuser, Leseuhr usw.). Der didaktischen Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Einzig, dass die Vorlagen für die Kinder Anregung und Aufgabe sein müssen und nicht bloss Beschäftigung. Nur so tragen sie zur Steigerung der Motivation bei.

Aus den Spiel- und Differenzierungsstunden des ersten und zweiten Schuljahres entwickelt sich im dritten und vierten Schuljahr die Freie Arbeit, jeweils eine Stunde pro Tag. Die Kinder wählen ihre Arbeit selber. Viel Wert wird auf den Austausch von Ideen gelegt.

Ich habe dieses Buch in einem Zug gelesen. Es macht Mut, selber einen Anfang zu wagen, auch wenn es eine Portion Hartnäckigkeit braucht, dabei zu bleiben.

Annemarie Ritter

Bert, E. M./Guhlike, J.: Nun differenziert mal schön

Diesterweg, Frankfurt a. M. 1977, 71 Seiten.

Das schmale Bändchen vertritt in übersichtlich dargestellter Form und auf den persönlichen Erfahrungen der Autoren beruhend die Überzeugung, dass Differenzieren im Alltag der Unterstufe möglich ist.

Eingangs berichten Bert/Guhlike von den möglichen Schwierigkeiten junger Lehrer in der Schule. Nicht zu resignieren, vielmehr gegen alle Widrigkeiten einen für Schüler aktivierenden Unterricht zu führen, wird unter anderem dem Junglehrer empfohlen. Ein Mittel dazu sind die *Freien Arbeitsstunden*: «Nimm dir

eine Sache vor, zu der du Lust hast. Wenn dir nichts einfällt, kommst du zu mir, und ich mache dir einen Vorschlag, was du machen könntest», schlagen sie den Schülern ihrer Klasse eines Tages vor. Fragen der Organisation, des Miteinander-Auskommens in einem Raum, Materialprobleme, Hilfen zur Vorbereitung und Zielsetzung der Lektionen Freien Arbeitsstunden werden im folgenden im Buch besprochen. Anmerkungen zur Notengebung und Stundenbeschreibungen von Unterrichtseinheiten, wo diese Form der Inneren Differenzierung gepflegt wird, sowie konkrete Hinweise zum nötigen Arbeitsmaterial beenden die Ausführungen. Im Schlusswort berichten die Autoren von ihren positiven und negativen Erfahrungen mit der Freien Arbeitsstunde. Ein praktisches Buch. Eines für Lehrer, die ihren Unterricht unter Einbezug der Schülerinteressen offener gestalten möchten. Behutsames Einführen von Freien Arbeitsstunden wird darin empfohlen. Die auf den schulischen Alltag ausgerichtete Wegleitung verleitet zum Nachmachen.

H. U. Grunder

«Differenzierungsprobleme in der in der Schule sind so alt wie die Schule selbst...»

So lautet der erste Satz aus dem Beltz Studienbuch

Morawietz, H.: Unterrichtsdifferenzierung

Weinheim, Basel 1980

Vom Stand der Diskussion zur Unterrichtsdifferenzierung ausgehend, bespricht der Autor Ziele, Formen und Methoden des differenzierenden Lernens und Lehrens, gibt anschliessend Unterrichtsbeispiele und diskutiert einschlägige Forschungsergebnisse. «Zu den Hauptfunktionen des Buches gehört die Vermittlung der grundlegenden Begriffe der Differenzierungsdiskussion, die Darstellung der Differenzierungsziele und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und die Entfaltung der Problematik, die bei der Verwirklichung dieser Ziele durch den Einsatz der aktuellen Differenzierungsformen fast zwangsläufig entsteht» (S. 4). Im Gegensatz zur Diktion des eben zitierten Satzes ist Morawietz' Werk übersichtlich abgefasst, anschaulich geschrieben und auf den Praktiker ausgerichtet. Äußerst hilfreich sind schon die einleitend gegebenen Definitionen der Kern-

begriffe *Differenzierung, Innere, Äussere, Horizontale, Vertikale Differenzierung, Streaming, Setting, Leistungs-, Wahl-, Institutionalisierte ABC- und flexible Differenzierung.*

Im folgenden Abschnitt erklärt der Autor den engen Zusammenhang zwischen Zielen der Differenzierung und der jeweiligen Schulform unter den Aspekten der *Förderung, der Durchlässigkeit, der Auslese, der sozialen Integration und der Chancengleichheit*. Die Kapitel zu den Differenzierungsformen und deren Darstellung bringen nebst der Übersicht zu den Arten, Schüler zu gruppieren, eine den Ansatz von Klafki/Stöcker (1976) weiterführende Überlegung: Morawietz hebt den Unterschied zwischen Innerer und Äusserer Differenzierung zugunsten einer Synthese aus *Kurssystem und Unterricht im Klassenverband* auf (S. 29/30). Als Formen Innerer oder Binnen-differenzierung werden aber dennoch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie innere Wahldifferenzierung angeführt.

Den Erläuterungen zu den eher begrifflichen Problemen (letztere werden immer anhand von Schulen aus Deutschland exemplifiziert) folgen illustrierende Beispiele, die «die charakteristischen Merkmale der einzelnen Differenzierungsformen besonders hervorheben» sollen (S. 65).

Der fünfzigseitige letzte Teil referiert Forschungsergebnisse zu den verschiedenen Differenzierungsarten.

Im kurzen Ausblick stellt der Autor in abschliessenden Thesen die zentralen Gesichtspunkte der Diskussion nochmals heraus:

- Jede Differenzierungsform, deren Wahl immer einem Kompromiss gleichkommt, hat spezifische Vor- und Nachteile.
- Insbesondere die Fachleistungskurse – obwohl in Untersuchungen deren Nachteile festgestellt worden sind – finden in Deutschland weiteste Verbreitung.
- Die zu ihnen entwickelten Alternativen lassen sich auch in dreigliedrigen Schulsystemen einsetzen.
- Die Zukunft des differenzierenden Unterrichts hängt sowohl vom Engagement der Lehrer als auch von der Schuladministration ab.

Leider ist das Buch von Morawietz ausschliesslich auf deutsche Verhältnisse zugeschnitten, was seinen Wert für Schweizer Lehrer erheblich schmälert (wenn die Probleme des Unterrichts in

der Schweiz auch ähnlich gelagert sind). Hingegen genügt es den Anforderungen an ein begrifflich klar gefasstes, übersichtliches, informatives Werk zur Unterrichtsdifferenzierung – und hierin dürfte sein Wert für Schweizer Pädagogen liegen.

H. U. Grunder

Kelly, Albert V. 1981 Unterricht mit heterogenen Gruppen

Theorie und Praxis der Binnendifferenzierung. Winheim und Basel: Beltz.

Kelly verfolgt in seinem 1981 in deutscher Übersetzung erschienen Buch zwei Ziele: Er möchte sowohl darstellen, «warum wir Schüler nach anderen Kriterien gruppierten sollten als nach ihrer gemessenen intellektuellen Begabung als auch, wie wir es anfangen sollen, sie zu unterrichten, wenn sie einmal so gruppiert sind».

Der Autor setzt sich zuerst kritisch mit den Gründen auseinander, die vor rund 50 Jahren für die Einführung des *Streaming* (System der äusseren Differenzierung, bei dem der Schüler in Klassen oder Gruppen mit möglichst homogenen Leistungs niveaus eingeteilt werden; Differenzierung nach der allgemeinen Begabung) in Grossbritannien sprachen und weist auf Untersuchungsergebnisse hin, die in den letzten beiden Jahrzehnten den deutlichen Trend zu *heterogenen* Unterrichtsmodellen unterstützen. So sprechen unter anderem die Gefahr der Verstärkung sozialer Faktoren, die Fragwürdigkeit von Selektionsprozessen, die geringe Durchlässigkeit trotz offensichtlicher Einstufungsirrtümer (der Schüler als «Opfer einer eingebauten Endgültigkeit der Beurteilung») gegen das *Streaming*. Eine Untersuchung zeigte, dass Hochbegabte in beiden Systemen vergleichbare Leistungen erbrachten, für weniger Begabte das heterogene System aber einen bedeutenden Gewinn darstellte. Darüber hinaus bedingen tiefgreifende wirtschaftliche und soziale Veränderungen ein flexibles Bildungssystem, das offen genug ist, sich dem ständigen Wandel anzupassen.

Kelly geht davon aus, dass individuelles Lernen die Versorgung mit dem, was ein Kind aufgrund seiner individuellen Bildungsbedürfnisse braucht, bedeutet. Während die übergeordneten *Bildungsziele* für alle Gültigkeit haben, sind die *Inhalte* und *Methoden* den Lernstilen der

einzelnen Schüler anzupassen. «Einen Zimmermann mit einem Meissel auszustatten heisst nicht, ihm vorzuschreiben, wie er ihn zu gebrauchen hat, noch, seine Kreativität in irgendeiner Weise einzuschränken; es heisst vielmehr, seinen Spielraum zu erweitern und den Bereich seiner Möglichkeiten auszudehnen». In diesem Sinne versteht der Verfasser die praktischen Vorschläge, die nun folgen. Seine Anregungen zu Problemen von *Einzel- und Gruppenarbeit* machen deutlich, dass individualisierende Massnahmen erst dann richtig zum Tragen kommen, wenn die *Organisationsstruktur* einer Schule dazu genügend Spielraum lässt (Blockunterricht, Team-teaching, Freisetzung von Lehrern für spezielle Aufgaben, besondere Räumlichkeiten usw.).

«Wenn wir ... glauben, dass der Weg zur Bildung vielleicht *für jeden Schüler unterschiedlich* ist und dass wir unsere pädagogischen Massnahmen individualisieren sollten, sollte sich dies auch in den *Lehrmitteln* widerspiegeln», fordert *Kelly* und zeigt, wie die Lernprozesse der einzelnen Schüler angeregt, unterstützt und gefördert werden können und wie der Lehrer frei wird für Probleme, die seiner persönlichen Aufmerksamkeit bedürfen. Am Beispiel von Arbeitskarten veranschaulicht der Autor, welchen Wert er jenen Lehr- und Lernmitteln zusmisst, die vom Lehrer selber gesammelt oder angefertigt («massgeschneidert») werden können und deshalb den speziellen Voraussetzungen und Bedürfnissen am besten gerecht werden.

Einer der Gründe, der zur Einführung des *Streaming* führte, war die Sorge um die Schüler mit *Lernschwierigkeiten*. Nach *Kelly* gibt es aber keinen Beweis dafür, dass das Leistungsniveau des «weniger begabten» Schülers in einer nach dem *Streaming*-System gebildeten «Förderklasse» in irgendeiner Weise höher ist. Schüler mit Lernschwierigkeiten sind keine Spezialfälle; kaum jemand hat überhaupt keine Lernschwierigkeiten. Neben *individuellen pädagogisch-didaktischen Massnahmen* (Interesse wecken, Selbstvertrauen fördern, Kooperation statt Konkurrenz usw.) kann durch *flexible Studienpläne und Gruppenbildung* heilpädagogischer Unterricht (zum Beispiel eine spezielle Leseschulung) ermöglicht werden.

In einem nächsten Kapitel geht der Autor auf die *Lehrer-Schüler-Beziehungen* in heterogenen Klassen ein. Seine eigenen Erfahrungen und Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass heterogene Gruppierungen die Einstellung von Schülern

zu ihrer Schule und zum Lernen verbessert haben. Ausschlaggebend dafür waren unter anderem die geringere Kluft zum ausserschulischen Lernen durch eine ausgeprägte Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, die stärkere Beteiligung und Mitverantwortung des Schülers sowie das auf Kooperation und gegenseitigem Verständnis beruhende Verhältnis. Die Beurteilung orientiert sich vor allem am Fortschritt des Einzelnen und weniger an der Einstufung in Konkurrenz zu andern Schülern.

Obwohl sich der Autor ausschliesslich auf Untersuchungen und Erfahrungen in Grossbritannien bezieht und die gewundene deutsche Übersetzung das Lesen nicht eben erleichtert, überzeugt das Buch durch sein spürbares *Engagement*. Da wird kaum nüchtern empirisch-wissenschaftlich argumentiert, sondern mit tiefem pädagogischem Verständnis für eine *Idee geworben*, wie es etwa die Reformpädagogen in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts taten. «Es gibt genügend Beweise dafür, dass jedes Unterrichtssystem nur in dem Ausmass funktioniert, wie die Lehrer ... es akzeptieren und sich dessen Wert gegenüber verpflichtet fühlen ...» Unterricht mit heterogenen Gruppen bringt nicht automatisch eine Verbesserung, sondern schafft durch ein offenes, freies und flexibles System Voraussetzungen, damit der engagierte Lehrer in voll verantwortlicher Weise den Bildungsansprüchen des einzelnen Schülers in einem sich rasch wandelnden Umfeld besser gerecht werden kann.

Christoph Geiser

Rothweiler, Hans (Hrsg.): Warum ist der Himmel blau?

Gümligen/Bern: Zytglogge 1983

«Individualisierender Unterricht hat viel zu tun mit Fragen stellen, mit Fragen zulassen, mit Fragen ernst nehmen.» So fängt der das Buch vorstellende Text auf dem Umschlag an und weist damit auf den Titel in Frageform hin. Er ist sicher nicht zufällig, denn hinter dem Titel versteckt sich ein ganzes didaktisches Konzept, eine Theorie des menschlichen Lernens, letztlich ein Menschenbild: «Warum ist der Himmel blau? – Der Himmel ist zwar weit, die Frage jedoch sehr naheliegend. Kinder fragen viel, mit Interesse und häufig mit Phantasie. Fragen stehen auch am Anfang des Lernens. Wen es interessiert, wie Kinder auf ihre Fragen kommen, was daraus alles werden kann und welche Fragen sich dem Lehrer

stellen, dem wird dieses neue Werkbuch gelegen kommen.»

Das Buch ist das Ergebnis eines Schulreformprojektes im Kanton Zürich (4. bis 6. Klasse), in den Jahren 1978 bis 1980 durchgeführt. In verschiedenen Arbeitsgruppen arbeiteten LehrerInnen unter Mithilfe der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion daran, im Realienunterricht «mehr auf den einzelnen Schüler einzugehen und ihn entsprechend seinen Interessen und Fähigkeiten zu fördern» (aus dem Vorwort).

Das Buch ist sehr übersichtlich aufgebaut, leserfreundlich gestaltet und bietet sowohl dem am Grundsätzlichen Interessierten wie demjenigen, der vor allem an den praktischen Beispielen interessiert ist, viele Anregungen. Es ist auch ehrlich genug, die vielen Schwierigkeiten, die sich bei so konzipiertem Unterricht ergeben, nicht zu verschweigen, sondern in einem speziellen Kapitel «Erfahrungen der Versuchsmitarbeiter» in aller Offenheit darzustellen.

Wer versuchen möchte, seinen Heimatkunde- und Realienunterricht einmal von einem andern Ansatz aus neu zu überdenken, zu planen und durchzuführen, dem sei dieses Werk warm empfohlen.

Hans Müller

Dieter Hopf: Differenzierung in der Schule

Stuttgart: Klett (1974), 78 S. brosch.

Das Werk ist seinerzeit als Begleitschrift zu einem Fernstudienlehrgang «Erziehungswissenschaften» des Deutschen Instituts für Fernstudien entstanden, könnte aber auch in modifizierter Form einen Beitrag zur Gesamtschuldiskussion in der Schweiz leisten.

Wie in der Schweiz stehen auch in Deutschland jedes Jahr Tausende von Kindern nach Abschluss der Grundschule vor der Frage, auf welchen Typ der «Sekundarstufe» sie übergehen sollen. Auch sie haben sich zu entscheiden zwischen der *Hauptschule* (= Primarschule), der *Realschule* (= Sekundarschule) und dem *Gymnasium*. Diese äussere Form der Gruppierung stellt wegen der Tragweite für den weiteren Lebensweg jedes einzelnen noch immer das folgenreichste und zugleich häufigste Beispiel schulischer Differenzierung dar. Eine glückliche Lösung schien man dann durch die Schaffung der Gesamtschulen gefunden zu haben, doch zeigte es sich

bald, dass sich auch innerhalb derselben das Problem der Selektion nach «Eignung und Leistung», zum Teil in noch verschärfter Form, stellte.

Geht man von der Annahme aus, die Noten müssten statistisch «normal» verteilt sein, zwingt dieses System den Lehrer zum ständigen Vergleich und zur Unterscheidung zwischen den Schülern. Die Normalverteilung führt dazu, dass es stets nur eine kleine Gruppe von «guten» und «schlechten» Schülern gibt, und ein Teil der Schüler erreicht nicht alle Lernziele. Diese Normalverteilung bietet zudem keinen Anreiz für kooperatives Verhalten, da dadurch die Minderzahl der «guten» Schüler ihren eigenen Aufstieg verhindern würden. Zudem erhöhen die häufigen Gelegenheiten zum Auf- und Absteigen in andere Kurse den Leistungs- und Prüfungsdruck. Viele Schüler können so ihre optimale Leistungsfähigkeit gar nicht erreichen und werden deshalb als unterdurchschnittlich eingestuft, was verheerende Folgen auf die Motivation zu weiterem Lernen haben kann.

Als Alternative zu den herkömmlichen Schulsystemen wird dann das Modell des «Zielerreichen Lernens» (Mastery Learning, BLOOM, 1973) postuliert. Dessen Grundprinzip besteht darin, dass der Schüler erst Erfolg gehabt, das heisst sein Lernziel erreicht haben muss, bevor er sich neuen Gegenständen zuwendet. Nach Klärung einiger Grundbegriffe der schulischen Differenzierung, vor allem aber der Leistungsdifferenzierung, werden in einem zweiten Teil des Buches die wichtigsten Argumente, die für oder gegen die Differenzierung nach Schulleistungen vorgetragen worden sind, dargestellt und unter Berücksichtigung der neueren Forschungsergebnisse analysiert und bewertet. Im dritten Teil werden dann einige Ansätze beschrieben, mit deren Hilfe sich bestimmte Nachteile der herkömmlichen Leistungsdifferenzierungen vermeiden beziehungsweise mildern lassen. Sodann werden einige unterschiedliche Modelle der Differenzierung und Organisation des Unterrichts als Beispiele für die Bandbreite denkbarer (und machbarer) Alternativen vorgestellt und in ihren Möglichkeiten und Grenzen diskutiert.

Ein umfangreiches Literaturverzeichnis bietet dem Interessierten (vor allem Studenten und Lehrerbildnern) Hinweise zu weiterem vertiefendem Studium des Problems der Leistungsdifferenzierung.

Das Werk bietet einen guten Überblick über die Problematik der Differenzierung in der Schule; da es bereits 1974 erschienen ist, berücksichtigt es allerdings die

Forschungsergebnisse der letzten zehn Jahre nicht mehr.

Ludger Drunkemühle, Manfred Pollert: Unterrichtspraxis: Grundschule Differenzieren lässt sich lernen

München, Moritz Diesterweg, 1980

Den Verfassern dieser stark *praxisbezogenen Ausgabe* geht es um eine wirklich *machbare Differenzierung*, die ohne wesentlichen Mehraufwand an Planungsarbeit durchführbar ist.

Diese Differenzierung ist so ausgerichtet, dass der interessierte Leser sie von der Organisation und der Methode her erlernen und trainieren kann. Dieses Buch will uns Mut zur Differenzierung machen und bietet daher *praktikable Lösungsvorschläge*, die sich ganz bewusst auf das «Machbare und Erlernbare» beschränken. Mit Hilfe der *Vielfalt von erprobten Beispielen* soll der Leser didaktisch-methodische Anregungen erhalten, die er für den eigenen Unterricht umdenken und übertragen kann. Diese Anregungen und Hinweise sind so konkret formuliert, dass sie wirklich jeder Leser nachvollziehen kann.

Das Buch ist in drei Hauptteile gegliedert:

Im ersten Teil wird ausgehend von den Praxiserfahrungen der Verfasser die *Differenzierung in ihren Möglichkeiten und Schwierigkeiten* dargelegt. Dadurch, dass auf umfassende theoretische Abhandlungen verzichtet wurde, bleibt Platz um dem Leser zu zeigen, wie er in kleinen Schritten seine Differenzierungsform in den Unterricht einführen, sie aufbauen und trainieren kann.

Im zweiten Teil wird wiederum anhand von praktischen Beispielen gezeigt wie *differenzierender Unterricht in den einzelnen didaktischen Phasen* aussehen kann. Jeder Lektionsstufe ist ein Kapitel gewidmet.

Dass mit Einführen der Differenzierung auch eine neue Art von Unruhe ins Schulzimmer Einzug hält, ist nicht zu vermeiden, doch ist diese gesund und positiv zu bewerten, da es sich um «Arbeitslärm» der Schüler handelt! Den Verfassern ist es ein Anliegen, dem Leser zu zeigen, dass die Differenzierungsformen keinen bedeutenden Mehraufwand an Organisation mit sich bringen, wenn man erst eingewöhnt ist. Mit abgebildeten Lektionspräparationen soll der Leser Anregungen finden, wie er seine Planungsarbeit in fast gewohntem Rahmen festhalten kann.

Überdies sei hier noch erwähnt, dass die Differenzierungsphasen ja nicht immer auf den Umfang einer ganzen Unterrichtseinheit abgestimmt sein muss!

Im dritten Teil geht es um die *Differenzierung im Anschluss an Lernkontrollen*.

Es handelt sich bei diesen Lernkontrollen nicht um eine Leistungsmessung unter Zwang der Zensurierung, sondern um eine Diagnose als Voraussetzung zu weiteren Differenzierungsschritten für das einzelne Kind. Der Stellenwert dieser Lernkontrollen ist also ein ganz anderer als unter Zensurierungzwang, denn es geht dabei um Ermittlung der Lernausgangslage des Kindes im Hinblick auf individuelle Förderung und um Ermittlung sinnvoller Gruppierungen für die Lerngruppen.

An praktischen Beispielen von Lernkontrollen wird dann die Leistungserhebung klar gemacht, die einzig darauf abzielt Schwächen des einzelnen Schülers aufzudecken.

Anschliessend an die Lernkontrolle wird vom Lehrer anhand des «Fehlerkataloges» die weitere Differenzierung geplant. Eventuell muss er auch neue Lerngruppen zusammenstellen.

Es geht der Lehrmethode «Differenzierung» nicht um die totale Verdrängung des Frontalunterrichtes, doch sollte dieser zu Gunsten besserer Förderungsmöglichkeiten für den Einzelnen durch Binnendifferenzierung wenigstens zeitweise in den Hintergrund treten!

Karin Christinat

Holger Morawietz

Unterrichts-differenzierung

**Ziele, Formen, Beispiele und
Forschungsergebnisse**



**Unterrichtspraxis:
Grundschule**

Ludger Drunkemühle
Manfred Pollert

Differenzieren lässt sich lernen

Diesterweg

Diether Hopf

Differenzierung in der Schule

Klett

Die Gesamtschule ist besser als ihr Ruf

Innere Differenzierung ist ein tägliches Gebot unseres Schulalltags, dem wir uns nicht entziehen können. Innerhalb unserer Schulstrukturen sind ihr jedoch klare Grenzen gesetzt. Die Gesamtschule hingegen ist eine Schulform, in welcher die Innere Differenzierung strukturell eingebettet ist.

Obwohl die Diskussion darüber zur Zeit etwas ruhiger geworden ist, erregt das Wort «Gesamtschule» immer noch die Gemüter, bleibt ein Reizwort in der Schulreformdebatte.

Vor etwas mehr als einem Jahr erschien nun die monumentale, zusammenfassende Studie «Gesamtschule im Vergleich» von H. FEND, in der einige der einschlägigsten Vorurteile gegen diese Schulform entkräftet wurden, andere werden bestehen bleiben.

Urs K. Hedinger, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Amt für Unterrichtsforschung und -planung der bernischen Erziehungsdirektion, stellt diese Studie vor.

Eine differenzierte Analyse, deren Lektüre Befürwortern und Gegnern zu empfehlen ist.

Vor anderthalb Jahren ist ein Buch erschienen, das den Anspruch erhebt, «die wichtigsten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Gesamtschule festzuhalten»*. Es stützt sich «auf Ergebnisse von zehn Jahren wissenschaftlicher Begleituntersuchungen», auf «das bisher umfangreichste Schulforschungsprogramm in der Nachkriegszeit der Bundesrepublik Deutschland». Im Sinne einer zusammenfassenden Evaluation der Versuche mit der Gesamtschule soll es «aus der Vielfalt der Informationen und Meinungen dasjenige herausfiltern, was (...) haltbar ist und von dem zu scheiden, was keine konsistente Stütze in den Daten findet».

Das Buch bezieht sich zwar auf die Gesamtschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und auf Untersuchungen, die im Zusammenhang damit gemacht worden sind. Trotzdem ist es auch für uns von Bedeutung. Da wir in der Schweiz nur über wenig eigene Erfahrungen mit Gesamtschulen verfügen, sind wir für die Beurteilung dieser Schul-

form weitgehend auf diejenigen anderer Länder angewiesen. Obwohl bei uns die Diskussion über die Gesamtschule zur Zeit eher etwas abgeflaut ist, bleibt das Thema aktuell. Geht es doch bei der Gesamtschule um Vorstellungen und Überlegungen, die in jeder Auseinandersetzung mit Fragen der Differenzierung und der Schulstrukturen eine zentrale Rolle spielen. Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen haben in der Diskussion um die Gesamtschule stets eine Rolle gespielt, wenn auch oft eine fragwürdige. Forschungsergebnisse wurden häufig nur selektiv aufgegriffen, zur Stützung eigener, vorweg festgelegter Meinungen und Positionen. Auch die Tatsache, dass verschiedene Einzelstudien zum Teil zu widersprüchlichen Ergebnissen und Schlussfolgerungen geführt haben, hat zum Eindruck beigetragen, man stehe einem Ergebniswirrwarr gegenüber, aus dem sich keine bildungspolitischen und schulpraktischen Konsequenzen ziehen lassen.

Dank dem Buch von Fend präsentiert sich die Situation heute anders. Die besondere Bedeutung der Forschungen von Fend und seiner Konstanzer-Gruppe liegt darin, dass es sich mit Abstand um die umfassendsten Studien zur Gesamtschule handelt. Einmal in bezug auf die Zahl der einzogenen Schulen, Schüler und Lehrer, ferner dadurch, dass in mehreren Bundesländern verschiedene Varianten der Gesamtschule zum Teil über längere Zeit analysiert wurden. Die Untersuchungen waren auf einen systematischen Vergleich der Gesamtschule mit der traditionellen Schule (dreigliedrige Sekundarstufe I mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium) angelegt. Die allgemeine Frage galt den Auswirkungen der beiden unterschiedlichen Schulformen, wobei der Verlauf der individuellen Schullaufbahnen, das Ausmass der Chancengleichheiten, die von den Schülern erreichten fachlichen Leistungen und die überfachlichen erzieherischen Wirkungen der Schule untersucht wurden.

Wegen dieser Breite, ihrer methodologischen Sorgfalt und differenzierten und kritisch diskutierenden und abwägenden Darstellung der Ergebnisse und der Berücksichtigung auch wichtiger anderer Gesamtschulstudien, stellt das vorliegen-

de Werk tatsächlich eine zusammenfassende Evaluation der Gesamtschulversuche dar. Seine besonderen Qualitäten machen es zur solidesten Grundlage zur wissenschaftlichen Beurteilung der Gesamtschule. Wichtig ist die Tatsache, dass eine solche umfassende Evaluation, entgegen früheren Eindrücken, zu klaren – allerdings sehr differenzierten – Ergebnismustern führt. Es zeigt sich, dass die Gesamtschule nicht alle (aber doch einige) Hoffnungen ihrer Befürworter erfüllen kann, dass andererseits auch einige der Befürchtungen (aber lange nicht alle) ihrer Gegner eintreten können.

Was bedeutet «Gesamtschule» im Unterschied zur «traditionellen Schule»?

Die Gesamtschulidee ist im Kern eine Strukturidee und eine mögliche Antwort auf die Frage nach den Organisationsformen von Unterricht, die eine befriedigende Anpassung an die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülern für Lern- und Schulerfolg und an Veränderungen in diesen Voraussetzungen in der Entwicklung des einzelnen Schülers ermöglichen. Diese Strukturidee hat sich nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit den Strukturen der traditionellen Schule und ihren Mängeln entwickelt. Die Gesamtschule setzt anstelle der Aufteilung der Schüler in voneinander getrennte Schultypen auf der Sekundarstufe I (Volksschuloberstufe) eine umfassende Oberstufenschule, die in sich ausdifferenziert ist. Die Differenzierung geschieht nicht mehr in Form einer globalen, fächerübergreifenden Leistungsgruppierung der Schüler in Schultypen, sondern durch eine fachspezifische Einteilung in Leistungsniveaus in zentralen Leistungsfächern (in der Regel: Muttersprache, Mathematik, Fremdsprache). In andern Fächern findet der Unterricht in leistungsmässig gemischt zusammengesetzten, nicht ausgelesenen Gruppen statt.

Der Versuch, die Auswirkungen von Unterschieden in den Schulstrukturen und Differenzierungsformen systematisch-empirisch festzustellen, begegnet einer Reihe von Schwierigkeiten:

- Die Gesamtschule stellt nicht, wie oft unterstellt wird, eine ganz spezifische, festgelegte Schulform dar. Die skizzierte Strukturidee ist in vielen Varianten verwirklicht. Von «der Gesamtschule» zu sprechen, ist eigentlich unzulässig. Wichtig ist deshalb der Vergleich von Varianten der Gesamtschule.

* Helmut Fend: *Gesamtschule im Vergleich; Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulveruchs*. Beltz, 1982.

- Eine Schulform stellt ein Gefüge verschiedenartiger Merkmale dar. Mit Strukturmerkmalen sind mehr oder weniger eng andere Arten von Merkmalen verknüpft. Beispiele: Die Fachleistungsdifferenzierung der Gesamtschule bedingt eine Abstimmung der Lehrinhalte zwischen den Leistungsgruppen. Der Unterricht in heterogenen Gruppen setzt andere Formen innerer Differenzierung voraus.
- Die Strukturidee der Gesamtschule wurde durch pädagogische und gesellschaftspolitische Ideen «überlagert» (zum Beispiel Kritik am Leistungsprinzip, progressive Erziehungsvorstellungen usw.), die mit ihr nicht notwendig verbunden sind, die einzelnen untersuchten Schulen aber mehr oder weniger deutlich charakterisieren können.

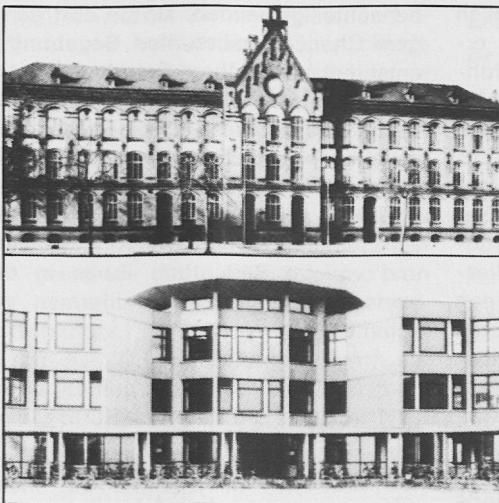
Aus diesen Gründen ist es schwierig, die festgestellten Wirkungen von Schulen eindeutig auf einzelne Merkmale zurückzuführen und zu entscheiden, welche Unterschiede in den Wirkungen durch die Strukturunterschiede zwischen Gesamtschule und traditioneller Schule bedingt sind und welche durch andere Faktoren. Die komplexen Daten der Untersuchungen von Fend und die in ihnen verwendeten differenzierten Analyseverfahren erlauben dennoch einige gesicherte Schlüsse darüber, in welchen Bereichen Unterschiede in den Schulstrukturen sich auswirken und in welchen nicht.

Die individuellen Schullaufbahnen verlaufen anders

Die fachspezifische Leistungsgruppierung in der Gesamtschule wirkt sich auf die Schullaufbahnen aus. Von der Möglichkeit, in verschiedenen Fächern unterschiedlichen Leistungs- und Anforderungsniveaus anzugehören, macht ein gewichtiger Anteil der Schüler Gebrauch. Je nach konkretem Differenzierungssystem (Anzahl leistungsdifferenzierter Fächer, Anzahl Leistungsniveaus) gehören 25 bis 66 Prozent unterschiedlichen Niveaus an. Häufig werden in drei Fächern je drei Niveaus gebildet; in diesem Falle ist rund die Hälfte der Schüler in allen Fächern auf dem gleichen Niveau, die andere Hälfte auf unterschiedlichen Niveaus eingestuft. Daraus wird geschlossen, dass die Gesamtschule bessere Möglichkeiten bietet, den Unterricht an die besonderen individuellen Voraussetzungen der Schüler, die in verschie-

Helmut Fend

GESAMTSCHULE IM VERGLEICH



Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs

Zur Überprüfung des bisher umstrittensten Ansatzes einer Reform des deutschen Bildungswesens ist in den letzten zehn Jahren ein umfassendes Schulforschungsprogramm in die Wege geleitet worden, dessen Ergebnisse hier zusammenfassend berichtet werden. Aus diesen sogenannten Fend-Untersuchungen schält sich ein klares Muster von Vorzügen und Risiken verschiedener Schulsysteme heraus. Gleichzeitig gewinnen wir Einblicke in die Problemlagen des herkömmlichen Bildungswesens, die nur zum Teil durch Strukturreformen zu beheben sind.

Beltz

denen Fächern unterschiedlich sein können, anzupassen. Die von der traditionellen Schule vorgenommene Grobeinteilung führt dazu, dass häufiger Schüler in einzelnen Fächern überfordert oder unterfordert oder beides zugleich werden.

Aber nicht nur zu einem gegebenen Zeitpunkt, sondern auch im Verlaufe der Zeit bietet die Gesamtschule bessere Anpassungsmöglichkeiten, nämlich an Änderungen in den Lern- und Leistungsmöglichkeiten, die sich im Zuge der indivi-

duellen Entwicklung des Schülers ergeben. Dies dank der grösseren Durchlässigkeit im Vergleich zur traditionellen Schule. Mehr Durchlässigkeit ergibt sich als Folge davon, dass die je nur für ein Fach gültigen Einstufungen in der Gesamtschule bei veränderten Bedingungen leichter zu korrigieren sind als die globalen Zuweisungen zu getrennten Schultypen im traditionellen Schulsystem. Über mehrere «kleine Schritte», nämlich Umstufungen in einzelnen Fächern, ergeben sich relativ häufig Umorientierungen in der Schullaufbahn, die einem Wechsel des Schultyps im traditionellen Schulsystem entsprechen würden. Dabei kommen vor allem Aufstiege auf ein anspruchsvollereres Schulniveau in der Gesamtschule häufiger vor als in der traditionellen Schule. Man kann daraus schliessen, dass gewichtige Änderungen in den Leistungen von Schülern und in deren Voraussetzungen (Fähigkeiten, Motivationen) noch bis gegen Ende der obligatorischen Schulpflicht relativ häufig vorkommen. Die Strukturen der Gesamtschule begünstigen das Umsetzen solcher Entwicklungen in entsprechende Schullaufbahnen, während die traditionelle Schule solche Änderungen erschwert. Die Gesamtschule ermöglicht es vor allem einer bestimmten Gruppe von Schülern, positive persönliche Entwicklungen im Verlauf der Oberstufe in einen schulischen Aufstieg umzusetzen. Diese Unterschiede im Verlauf individueller Schullaufbahnen haben zum Ergebnis, dass in der Gesamtschule mehr Schüler die Schulpflicht auf einem höheren Qualifikationsniveau beenden (unserer Sekundarschule oder dem Gymnasium entsprechend) als im traditionellen Schulsystem. Fend folgert daraus, dass es sinnvoll ist, Schullaufbahnentscheidungen vom Ende des 4. Schuljahres auf später zu verschieben und nicht punktuell sondern schrittweise zu gestalten, wenn eine optimale Förderung individueller Begabungen und deren Umsetzung in Schulleistungen erreicht werden soll.

Die Bedeutung dieser Feststellungen wird durch weitere Daten erhellt, die sich auf den Zusammenhang zwischen intellektuellen Fähigkeiten einerseits und Schulleistungen und Schullaufbahn andererseits beziehen. Diese zeigen nämlich, dass in Gesamtschulen die Auslese «begabungsgerechter» erfolgt als im traditionellen Schulsystem. Konkret heisst dies, dass in Gesamtschulen häufiger eine annähernde Übereinstimmung zwischen Intelligenzniveau und Anforderungsniveau des besuchten Unterrichts besteht. Im traditionellen Schulsystem wurden vor allem relativ viele Schüler mit hoher Intelligenz festgestellt, die auf der

Oberstufe den Schultyp mit Grundansprüchen (etwa unserer Primaroberstufe entsprechend) besuchen. In Gesamtschulen dagegen befinden sich solche Schüler mit hoher Intelligenz mit grosser Wahrscheinlichkeit auch in anspruchsvolleren Unterrichtszweigen. Auch dies deutet darauf hin, dass es eine Gruppe von begabten Schülern gibt, die vom traditionellen Schulsystem in dem Sinne benachteiligt werden, als sie dort geringere Chancen haben, ihre Begabung in entsprechende höhere Schulqualifikationen umzusetzen als in der Gesamtschule. Damit hängt weiter die Frage zusammen, welche anderen Faktoren neben Begabungen und Fähigkeiten die Selektion und die Verteilung der Schüler über die verschiedenen Schulzweige bestimmen und welche Bedeutung ihnen in den beiden verglichenen Schulformen kommt.

sen lasse sich Chancengleichheit je voll verwirklichen. Für die Schule kann es offenbar nur darum gehen, in ihrem Bereich Bedingungen zu schaffen, die die Unterschiede in den Erfolgsschancen von Kindern unterschiedlicher Herkunft nicht noch vergrössern, sondern soweit als möglich verringern. Das Ausmass der festzustellenden Chancenungleichheiten wird damit zu einem bedeutsamen Kriterium für die Beurteilung und für den Vergleich verschiedener Schulformen.

Die Untersuchungsbefunde aus dem Vergleich von Gesamtschule und traditioneller Schule belegen überzeugend zwei Sachverhalte. Es bestätigt sich, dass in der traditionellen Schule beträchtliche Chancenunterschiede bestehen. Die Chancen begabter Kinder aus unteren Sozialschichten, höhere Schulen zu besuchen, sind wesentlich geringer als diejenigen von Kindern aus höheren Schichten. In der Gesamtschule sind diese Unterschiede zwar nicht verschwunden, aber doch wesentlich kleiner. Eine Verringerung der Chancenungleichheit und eine begabungsgerechte Verteilung der Schüler über die verschiedenen Anspruchsniveaus ergibt sich in der Gesamtschule vor allem dadurch, dass hier mehr intelligente Schüler aus unteren Sozialschichten in höhere Schulzweige gelangen. Dieser Sachverhalt ist offenbar in erster Linie dadurch zu erklären, dass in integrierten Schulformen im Unterschied zum vertikal gegliederten Schulsystem die zu treffenden Selektionsentscheidungen anderer Natur sind und sich damit die Rolle, die die Familie dabei spielt, verändert. Im traditionellen Schulsystem gilt es, in einem frühen Zeitpunkt globale, langfristig wirksame in der Regel später nur noch schwer korrigierbare Entscheidungen für unterschiedliche Schullaufbahnen zu treffen. In dieser Situation der Entscheidung unter Unsicherheit mit dem Risiko eines allfälligen späteren Scheiterns verhalten sich Familien unterschiedlich. Die einen nutzen vorhandene Möglichkeiten maximal aus, versuchen hohe Aspirationen für ihre Kinder zu verwirklichen, gehen Risiken ein und vertrauen auf ihre Möglichkeiten, die Kinder bei Schwierigkeiten zu unterstützen; es sind dies vor allem Familien aus höheren Sozialschichten. Andere sind ängstlich-zurückhaltend, vermeiden Risiken und geben sich mit bescheideneren Zielen zufrieden; dies sind vor allem Familien aus unteren Schichten. In der Gesamtschule fallen punktuelle, langfristig wirksame Weichenstellungen für unterschiedliche Laufbahnen weg; die Selektion erfolgt prozesshaft in einer schrittweisen Orientierung auf unterschiedliche Ziele und

Chancenungleichheiten: Mehr oder weniger, das ist hier die Frage

Dass es Ungleichheiten in den Bildungschancen gibt, die vor allem mit dem regionalen und sozialen Herkommen der Schüler zusammengehen, gehört zu den am besten belegten Sachverhalten im Bildungswesen. Dies gilt auch für die Schweiz. Oft werden absurde Behauptungen darüber gemacht, was das gesellschafts- und schulpolitische Postulat der Chancengleichheit bedeute. Gemeint ist selbstverständlich nicht, alle sollen die gleiche Bildung und die gleichen Abschlüsse erwerben. Gemeint ist nicht einmal, dass alle Hochbegabten eine akademische Ausbildung absolvieren sollen. Das Postulat verlangt lediglich, dass Schüler gleicher Begabung und Leistungsfähigkeit grundsätzlich die gleichen Möglichkeiten haben sollen, die verschiedenen Ausbildungswegen zu durchlaufen, unabhängig von ihrer Herkunft; und zwar nicht nur formell-juristisch, sondern faktisch. Das so verstandene Prinzip ist sicher ein wichtiger Aspekt der sozialen Gerechtigkeit in einer «demokratischen Leistungsgesellschaft». Angesichts der differenzierten Erkenntnisse darüber, wie die Familie in vielfältiger, teils direkter, teils subtiler und wenig sichtbarer Weise die Entwicklung und die Laufbahn der Kinder beeinflusst, scheint die Hoffnung allerdings unrealistisch, in einer Gesellschaft mit beträchtlichen Unterschieden in den Lebensverhältnis-

Qualifikationsstufen hin. Dadurch wird der Einfluss der Familie mit ihrem unterschiedlichen Entscheidungsverhalten in Risikosituationen auf die Schullaufbahn des Kindes vermindert.

Es darf als gesichert gelten, dass die Form der Gesamtschule zur Verminde rung von Chancenungleichheiten dadurch beiträgt, dass sie Selektion in Form von «einmaligen grossen Entscheidungen» unnötig macht und relativ definitive Zuweisungen zu verschiedenartigen Ausbildungswegen später vornimmt als die traditionelle Schule.

Hat die Schulform Einfluss auf das Leistungsniveau der Schüler?

Wohl die gewichtigsten Einwände gegen die Gesamtschule gehen von der Annahme aus, diese Schulform bewirke eine Senkung des von den Schülern erreichten Leistungsniveaus, sie bringe eine «Nivellierung nach unten». Aus diesem Grunde spielen Leistungsvergleiche zwischen Gesamtschule und traditioneller Schule in der Auseinandersetzung um die neue Schulform eine wichtige Rolle. Aus verschiedenen Gründen ist es außerordentlich schwierig, schlüssige Leistungsvergleiche zwischen den beiden Schulsystemen vorzunehmen. Man kann wohl sagen, dass solche Vergleiche in den Untersuchungen von Fend annähernd so differenziert und präzise, wie dies überhaupt möglich ist, vorgenommen worden sind. Die Vergleiche sind insofern «konservativ» und eher zu Ungunsten der Gesamtschule angelegt, als sie von den Leistungsnormen der traditionellen Schule ausgehen und allfällige andersartige Leistungsvorstellungen der Gesamtschule kaum berücksichtigen; die Gesamtschule wird also an der traditionellen Schule gemessen. Vergleiche wurden mit Hilfe von Schulleistungstests vor allem in den Fächern Muttersprache, Mathematik und Fremdsprachen (Englisch) vorgenommen.

Die Daten ergeben ein sehr differenziertes, auf Anhieb scheinbar verwirrendes Bild, das weder durchgängig zugunsten des einen noch des anderen Schulsystems spricht. Die Ergebnisse der Vergleiche können je nach Fach, nach Schulstufe, nach Begabungsniveau der Schüler, vor allem aber je nach betrachteter Variante der Gesamtschule anders ausfallen. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, festgestellte Leistungsunterschiede auf bestimmte Ursachen zurück-

zuführen. Für die von den Schülern erreichten Schulleistungen sind zweifellos eine Vielzahl von Bedingungen mit verantwortlich, von denen nur ein Teil bei der Schule zu suchen ist. Trotzdem lassen sich aus der Datenfülle eine Reihe von allgemeinen Schlussfolgerungen ziehen. Die wichtigste davon ist die, dass Schulstrukturmerkmale nur wenig zur Erklärung von Leistungsunterschieden beitragen. Zwischen einzelnen Schulen bestehen zwar beträchtliche Unterschiede in den Leistungen, aber diese hängen nicht damit zusammen, zu welchem Strukturtyp die Schulen gehören. Innerhalb der beiden Strukturformen hängt das Niveau der Schulleistungen unter anderem von Einstellungen der Lehrer zu Leistungsforderungen, von der Klarheit der gestellten Anforderungen und von der institutionellen Absicherung entsprechender Forderungen (vor allem durch das Differenzierungssystem) ab. Diese Bedingungen variieren innerhalb beider Strukturformen beträchtlich.

Bei den Gesamtschulen erweist sich vor allem der Unterschied zwischen Versuchsschulen und solchen, die unter Regelbedingungen arbeiten (Gesamtschulen als normale, allgemein verwirklichte Schulform), als bedeutsam. Versuchsschulen sind dadurch charakterisiert, dass sie sich in einer Ausnahmesituation und in Konkurrenz zur traditionellen Schule befinden. Ihre Kollegen stellen meist ausgelesene (freiwillige) Gruppen von besonders jungen, engagierten und reformfreudigen Lehrern dar, die oft auch progressive Erziehungsideen vertreten. Es wurde festgestellt, dass an Versuchs-Gesamtschulen im Vergleich zu traditionellen Schulen Leistungseinbrüche vorkommen können. An Normal-Gesamtschulen, wo bezüglich Zusammensetzung der Lehrerschaft ähnliche Bedingungen herrschen wie an traditionellen Schulen, ist dies nicht der Fall. Weiter erweist sich die besondere Form der Leistungsdifferenzierung der Gesamtschule als bedeutungsvoll: Je ausgeprägter diese Differenzierung (mehr Leistungsniveaus in mehr Fächern), desto höher im allgemeinen das erreichte fachliche Leistungsniveau. Bei den Gesamtschulen erweisen sich somit die Strukturvarianten für die Leistungsergebnisse als wichtig. Die Befunde insgesamt widerlegen jedoch die Behauptung, die Gesamtschule als solche führe generell und notwendigerweise zu Leistungseinbußen.

Es zeichnet sich eine Tendenz ab, dass in Gesamtschulen schwächere Schüler bezüglich Fachleistungen besser gefördert werden. Dies ist offenbar darauf zurück-

zuführen, dass sie in dieser Schulform teilweise gemeinsam mit leistungsfähigeren Schülern unterrichtet werden. Entsprechende allgemeine Aussagen über die Förderung der begabteren Schüler lassen sich nicht machen.

Ungleiche erzieherische Wirkungen der beiden Schulformen?

Sehr widersprüchlich sind auch die üblichen Annahmen und Behauptungen über allgemeine, überfachliche Wirkungen der Gesamtschule. Die Forschungen von Fend sind auch der Frage nachgegangen, welche besonderen Merkmale die sozialen Umwelten, die die beiden Schulformen für die Schüler darstellen, aufweisen und ob sich diese unterschiedlich auf das Erleben und die Entwicklung der Schüler auswirken. Als wichtige Aspekte der schulischen Umwelt, die Hinweise auf allfällige unterschiedliche Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden darstellen können, wurden untersucht:

- Angst beziehungsweise Selbstvertrauen der Schüler, subjektives Wohlbefinden
- Einstellung zur Schule, Schul- und Lernmotivation
- Disziplinprobleme, Häufigkeit aggressiven Verhaltens
- soziale Beziehungen unter den Schülern.

Ähnlich wie bei den Schulleistungen ergibt sich ein sehr komplexes Bild. Ebenso wie bei den Leistungen lautet die wichtigste Schlussfolgerung, dass Strukturmerkmale auf das Schulklima und auf die Befindlichkeit der Schüler nur geringen Einfluss haben. Es lassen sich keine allgemein geltenden positiven oder negativen Auswirkungen der einen oder anderen Schulform nachweisen. Zwar gibt es auch hier wieder grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen im Schulklima, im «Geist», der an der Schule herrscht, und im Stil der Lehrer-Schüler-Beziehungen; und diese Unterschiede dürften für die fachlichen und überfachlichen Auswirkungen der Schule bedeutsam sein. Aber die Unterschiede sind nicht an die Strukturform «Gesamtschule» oder «traditionelle Schule» gebunden. Auf Seiten der Gesamtschule zeigen sich wiederum gewisse Unterschiede zwischen Varianten; ein besonders günstiges soziales und erzieheri-

sches Klima (weniger Druck- und Angst-erlebnisse, grösseres Wohlbefinden der Schüler, positivere Einstellung zu Schule und Lernen, durch Schüler günstiger beurteilte Lehrer-Schüler-Beziehungen) findet sich vorwiegend an Gesamtschulen in der Versuchssituation und fürfte durch die Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrer an den betreffenden Schulen zu erklären sein.

Konsequenzen für die Beurteilung der beiden Schulformen

Die Gesamtschau der Ergebnisse aus den Untersuchungen führt zu wichtigen Klärungen, mit denen der frühere Eindruck eines Ergebniswirrwarrs der Gesamtschulforschung überwunden wird. Es

zeigt sich deutlich, wo die Unterschiede zwischen den beiden Strukturtypen Auswirkungen haben und wo nicht. Die Strukturen wirken sich aus auf die Selektionsvorgänge, auf die Durchlässigkeit und damit den Grad der Offenheit der Bildungsgänge, auf die individuellen Schullaufbahnen, auf das Gewicht der Faktoren Fähigkeiten und Herkommen für den Verlauf der Schullaufbahnen und damit auf das Ausmass von Chancengleichheiten. Die Strukturen haben keinen direkten Einfluss auf das von den Schülern erreichte fachliche Leistungsniveau, auf das Schulklima und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Für entsprechende Wirkungen der Schulen sind Bedingungen verantwortlich, die nicht an den Strukturtyp gebunden sind. Der Vergleich der beiden Schultypen Gesamtschule und traditionelle Schule führt nicht zu einem einfachen, globalen

Werturteil. Ein Schwarz-Weiss-Bild, wie es in der schulpolitischen Strukturdiskussion oft gezeichnet wird, ist der komplexen Wirklichkeit offensichtlich nicht angemessen. Vielmehr wird deutlich, dass beide Systeme ihre Vor- und Nachteile haben, dass beide mit bestimmten Chancen, aber auch mit gewissen Gefährdungen verbunden sind. Eine Entscheidung zugunsten der einen oder anderen Schulform wird damit zu einer Angelegenheit des differenzierten Abwägens und Gewichtens unterschiedlicher Aspekte und Wirkungen von Schule. In diesem Sinne sollten die vorliegenden Forschungsergebnisse einen wesentlichen Beitrag zur Versachlichung der Strukturdiskussion leisten können.

Urs K. Hedinger

Literatur zum Thema «Innere Differenzierung/ Individualisierung»

a) Artikel, kleinere Beiträge

Abgottspont, Patricia, Sr. (1982): Innere Differenzierung. Universität Bern, Abt. Päd. Psychologie: Sammelreferat (unveröffentlicht).

Arbeitsgruppe Seminar Biel (1979): Offene Schule. Bericht in Broschürenform.

Brunnhuber, P. (1975): Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. Kap. 3.1. Individualisierung des Lernprozesses und Kap. 3.2. Differenzierung. Donauwörth: Auer

Diederich, J. (1979): Studienhilfe: Differenzierung im Unterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1979, Heft 1

Dubs, R. (1979): Individualisieren im Unterricht. In: Schweizer Schule, Jg. 66, 1979, Nr. 1/2

Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Unterrichtsforschung (1982): Projekt-skizze «Innere Differenzierung»

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1982): Schulversuch zur Individualisierung im Realienunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule. Zusammenfassung zum Schlussbericht «Warum ist der Himmel blau»

Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Kap. 4.2. Zur organisatorischen Berücksichtigung individueller Begabungen und Neigungen. Weinheim/Basel: Beltz

Hengartner, E. (1978): Individualisierung im Unterricht. Vorschläge für die Praxis. In: Schweizer Schule, 65. Jg., 1978, Nr. 14/15

Klafki, W./Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22. Jg. 1976, Nr. 4

Scheel, Barbara (1978): Offener Grundschulunterricht. Kap. 2.2.2. *Freie Arbeit*; Basel/Weinheim: Beltz

Winkel, R. (1975): Innere Differenzierung – Formen und Probleme. In: Workshop Schulpädagogik, Materialien 14: Differenzierung; Ravensburg: Otto Maier

Zürcher, Käthi/Schär F. (1983): Werkstatt-Unterricht. «Schulpraxis»/Schweiz. Lehrerzeitung, Nr. 12, 9.6.83

b) Bücher

Bauer, Eva Maria/Bucher, Christl (1982): Grundschul-Tagebuch. Erfahrungen von Lehrern und Kindern mit freiem Arbeiten. Frankfurt a. M.: Diesterweg

Beeler, A. (1982): Selbst ist der Schüler. Zug: Klett und Balmer

Bert, Eva Maria/Guhlike, J. (1977): Nun differenziert mal schön. Frankfurt a. M.: Diesterweg

Boensch, M. (1970): Differenzierung des Unterrichts. München: Ehrenwirth

Buschbeck, Helen et al. (1982): (K)eine Schule wie jede andere. Tempelhofer Projekt zu neuen Lernformen. Weinheim/Basel: Beltz

Dunkemühle, L./Pollert, M. (1980): Differenzieren lässt sich lernen. Frankfurt a. M.: Diesterweg

Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich Weinheim/Basel: Beltz

Fischer, Margret (1962): Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Basel/Weinheim: Beltz

Hopf, D. (1974): Differenzierung in der Schule. Stuttgart: Klett

Huscke, P. (1980): Wochenplan-Unterricht. Marburger Grundschulprojekt Heft 1. Weinheim/Basel: Beltz

Kelly, A. V. (1981): Unterricht mit heterogenen Gruppen. Theorie und Praxis der Binndendifferenzierung. Weinheim/Basel: Beltz

Kleber, E. W. et al. (1977): Lernvoraussetzungen und Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz

Koitka, Christine (1977): Freinet-Pädagogik. Berlin: Basis Verlag

Kunert, K. (1978): Theorie und Praxis des offenen Unterrichts. München: Kösel

Meier, R./Bahns, M. (1981): Miteinander lernen. Differenzierung und Freie Arbeit in der Grundschule. Stuttgart: Klett

Morawietz, H. (1980): Unterrichtsdifferenzierung. Weinheim/Basel: Beltz

Müller-Wieland, Marcel (1976): Wandlung der Schule – Individualisierung und Gemeinschaftsbildung. Schaffhausen: Novalis

Odenbach, K. (1974): Studien zur Didaktik der Gegenwart. Kap. 2: Der individualisierende Unterricht. Braunschweig: Westermann

Scheel, Barbara (1978): Offener Grundschulunterricht. Weinheim/Basel: Beltz

Schramm, Hilde (Hrsg.) (1979): Schulpraktikum. (Konzept und Beispiele zu einem individualisierenden Unterricht ab Sekundarstufe II), Weinheim/Basel: Beltz

Zehrfeld, K. (1977): Freinet in der Praxis. Weinheim/Basel: Beltz

Zudeick, P. (1982): Alternative Schulen. Frankfurt a. M.: Fischer

tes bzw. um ein grundsätzliches Überdenken der Selektionsproblematik, andererseits aber auch um innere Reformen. Als Lehrer/Lehrerin sind wir beispielsweise täglich konfrontiert mit der Aufgabe, unterschiedlichen Begabungen, Interessen, Arbeitstempo gerecht zu werden. Das ist schon jetzt nicht leicht und wäre in einer Gesamtschule noch schwieriger. Darum haben wir uns selbst den Auftrag gegeben, gezielt Erfahrungen zu sammeln mit Formen der Inneren Differenzierung und Individualisierung.

Noch eine Präzisierung: Dem einzelnen Kind oder Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit schenken, besser auf seine individuelle Lage eingehen, bedeutet nicht Auflösung der Klassengemeinschaft, im Gegenteil: Wir sind überzeugt, dass das Ernstnehmen des Individuums sein Selbstbewusstsein stärkt und damit auch die Klasse als Gemeinschaft stärker, lebendiger, demokratischer werden lässt.

Wir legen kein Gesamtkonzept und keine eigentliche Theorie dazu vor. Das wollen und können wir nicht. Wohl aber eine Reihe von Berichten aus der Praxis. Die Erfahrungen haben uns bereichert. Wir hoffen, dass sie der einen oder andern Kollegin, dem einen oder andern Kollegen Impuls und Anregung sind, selbst auch wieder etwas zu erproben.

Hans Müller

Die Broschüre «Schule von heute – Schule von morgen» gibt Einblick in unsere pädagogischen und bildungspolitischen Vorstellungen. Sie kann zum Selbstkostenpreis von Fr. 2.– über folgende Adresse bezogen werden: Verein zur Förderung der Gesamtschulidee, Postfach, 3001 Bern.

Für Peter Petersen (1881–1952) waren Begriffe wie «Schulgemeinde», «Gruppe», «Arbeitsschule», «Kreis», «Kurs», Teile einer pädagogischen Didaktik. In seinem Schulversuch wurde alles aufgegriffen, was die Reformpädagogik an neuen didaktischen Möglichkeiten hervorgebracht hatte. Einer seiner Grundgedanken war der der *Inneren Differenzierung*, der Individualisierung im Unterricht.

Im Rahmen der Serie «Pädagogische Profile» wird Petersen in der Schweizerischen Lehrerzeitung vom 27. September 1984 besprochen.

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
1/2	Jan./Febr.	66	Erziehung und Sprache
3	März	66	Gott ist dreimal gestorben
4/5	April/Mai	66	Tierzeichnen nach Natur, modellieren, schnitzen, Mosaiken
7/8	Juli/Aug.	66	Franziskus von Assisi
9	September	66	Zur Methodik der pythagoreischen Satzgruppe. Mathematische Scherzfragen
10/11	Okt./Nov.	66	Eislauf–Eishockey
2	Dezember	66	Martin Wagenschein, pädagogisches Denken. Übungen zum Kartverständnis
1/2	Jan./Febr.	67	Photoapparat und Auge
3/4	März/April	67	Beiträge zum technischen Zeichnen
5/6	Mai/Juni	67	Gewässerschutz im Schulunterricht
7	Juli	67	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	Der Flachs
9/10	Sept./Okt.	67	Sexualerziehung
11/12	Nov./Dez.	67	Sprachunterricht in Mittelschulen. Strukturübungen im Französisch-Unterricht
1	Januar	68	Schultheater
2	Februar	68	Probleme des Sprachunterrichts an höheren Mittelschulen
3	März	68	Die neue bernische Jugendbibel
4/5	April/Mai	68	Schulschwimmen heute
6	Juni	68	Filmerziehung in der Schule
7	Juli	68	Französisch-Unterricht in Primarschulen. Audio-visueller Fremdsprachenunterricht
11/12	Nov./Dez.	68	Simon Gfeller
1	Januar	69	Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	Mathematik und Physik an der Mittelschule
3	März	69	Unterrichtsbeispiele aus der Physik
4/5	April/Mai	69	Landschulwoche
8	August	69	Mahatma Gandhi
9	September	69	Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr
1/2	Jan./Febr.	70	Lebendiges Denken durch Geometrie
3	März	70	Grundbegriffe der Elementarphysik
4	April	70	Das Mikroskop in der Schule
5/6	Mai/Juni	70	Kleine Staats- und Bürgerkunde
7	Juli	70	Berufswahlvorbereitung
8	August	70	Gleichnisse Jesu
9	September	70	Das Bild im Fremdsprachenunterricht
10	Oktober	70	Wir bauen ein Haus
11/12	Nov./Dez.	70	Neutralität und Solidarität der Schweiz
1	Januar	71	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	Singspiele und Tänze
4	April	71	Ausstellung «Unsere Primarschule»
5	Mai	71	Der Berner Jura, Sprache und Volkstum
6	Juni	71	Tonbänder für den Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
11/12	Nov./Dez.	71	Lese-, Quellen- und Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen
3	März	72	Die Landschulwoche in Littewil
4/5	April/Mai	72	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	Aus dem Seelenwurzgarten
10/11/12	Okt.–Dez.	72	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	Deutschunterricht
2/3	Febr./März	73	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers
4/5	April/Mai	73	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	Freiwilliger Schulsport
7/8	Juli/Aug.	73	Zur Siedlungs- und Sozialgeschichte der Schweiz in römischer Zeit
9/10	Sept./Okt.	73	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen (Schmocke)
11/12	Nov./Dez.	73	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	Pflanzen-Erzählungen. Artenkenntnis einheimischer Pflanzen
5	Mai	74	Zum Lesebuch 4 des Staatlichen Lehrmittelverlags Bern
6	Juni	74	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	Projektberichte (Arbeitsgruppen)
9/10	Sept./Okt.	74	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	Geschichte der Vulgata, deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	Lehrerbildungsreform

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Titel
5/6	Mai/Juni	75	Das Fach Geographie an Abschlussklassen
7/8	Juli/Aug.	75	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	Das Emmental
10	Oktober	75	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch
11/12	Nov./Dez.	75	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Weg
5	Januar	76	Beispiel gewaltloser Revolution. Danilo Dolci
13/14	März	76	Leichtathletik in der Schule
18	April	76	Französischunterricht in Primarschulen
22	Mai	76	KLunGsin, Spiele mit Worten
26	Juni	76	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	Umweltschutz (Gruppenarbeiten)
48	November	76	Schultheater
4	Januar	77	Probleme der Entwicklungsländer
13/14	März/April	77	Unterrichtsmedien und ihre Anwendung
18	Mai	77	Korball in der Schule
21	Mai	77	Beiträge zum Zoologieunterricht
26–31	Juni/Juli	77	Kleinklassen – Beiträge zum Französischunterricht
39	September	77	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	Jugendlektüre in der Lehrerbildung
8	Februar	78	Berufliche Handlungsfelder des Lehrers: unterrichten, beurteilen, erziehen, beraten
17	April	78	Religionsunterricht heute. Leitideen, Ziele
25	Juni	78	Didaktische Analyse, Probleme einer Neufassung
35	August	78	Zum Thema Tier im Unterricht
39	September	78	Australien, Beitrag zur Geographie
43	Oktober	78	Vom Berner Bär zum Schweizerkreuz – Geschichte Berns 1750–1850 – Museumspädagogik – Separate Arbeitsblätter
4	Januar	79	Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht
8	Februar	79	Die Klassenzeichnung. Ein Weg zum besseren Verständnis der sozialen Stellung eines Schülers
17	April	79	Didaktik des Kinder- und Jugendbuchs
25	Juni	79	Alte Kinderspiele
35	August	79	Umgang mit Behinderten
43	Oktober	79	Theater in der Schule
5	Januar	80	Die ersten Glaubensboten – Bernische Klöster 1
9	Februar	80	Denken lernen ist «Sehenlernen»
17	April	80	Leselehrgang, vom kleinen Mädchen KRA. Überlegungen und Erfahrungen
26–29	Juni	80	Gehe hin zur Ameise
35	August	80	Von der Handschrift zum Wiegendruck
44	Oktober	80	Französischunterricht
5	Januar	81	Geh ins Museum – Museums-Pädagogik
13	März	81	Handwerklich-künstlerischer Unterricht
22	Mai	81	Geschichten und/oder Geschichte? – Heimatort kennenlernen
35	August	81	Landschulwoche Goumois
42	Oktober	81	Rudolf Minger und Robert Grimm. Der schweizerische Weg zum Sozialstaat
4	Januar	82	Hindelbank, eine Gemeinde stellt sich vor
12	März	82	Turnen und Sport in Stanford
21	Mai	82	Unterricht in Museen
34	August	82	Geografieunterricht (z. Z. vergriffen)
39	September	82	Vierzig Jahre Freie Pädagogische Vereinigung
2	Januar	83	Bernische Klöster 2
7	März	83	«Porträt» – Museumspädagogik
12	Juni	83	Werkstatt-Unterricht
18	August	83	Unsere Stimme
24	November	83	Regeneration im Kanton Bern (1831)
2	Januar	84	Spielen mit Kindern
7	März	84	Gestaltung eines eigenen Selbstporträts
13	Juni	84	Nachtschattengewächse
20	September	84	Innere Differenzierung
24	November	84	Friedrich Kilchenmann 1886–1946

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (keine Ansichtssendungen)

Mindestbetrag je Sendung Fr. 6.— zuzügl. Porto, ab 2 Expl. einer Nummer Fr. 4.—

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

Bestellungen an:

Keine Ansichtssendungen

Eicher & Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56