

Weiland, Dieter

Differenzierung und gemeinsames Lernen. Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 297-306



Quellenangabe/ Reference:

Weiland, Dieter: Differenzierung und gemeinsames Lernen. Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 297-306 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319878 - DOI: 10.25656/01:31987

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319878>

<https://doi.org/10.25656/01:31987>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund“), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzingen Gespräche“). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie“, der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist

Ulrich Herrmann

Pädagogische Autonomie

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

285

Dieter Weiland

Differenzierung und gemeinsames Lernen

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

297

Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule“ möglich ist.

Anne Ratzki

Integration durch Teamarbeit

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

307

Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische“ spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.

Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Integration

Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns

316

Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik“ diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen‘ und einer ‚kompensatorischen‘ Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.

Achim Block

Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens.

330

Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.

Udo Rauin

Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch“ zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.

Jochen Pabst

Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens 348

Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen“ müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.

Horst Brandt und Dieter Weiland

Wo und wie wird man „kommunikationsfähig“? 354

„Kommunikationsfähigkeit“ ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.

Achim Block

Antworten auf Einwände 359

Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.

Hans-Werner Johannsen

Peter Petersen und der Nationalsozialismus

Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid“ zu verdammen.

Ulrich Herrmann

Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?

Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus 366

Offenbart sich in dem „Historiker-Streit“ der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?

Wolfgang Keim

Noch einmal: Worum es eigentlich geht

373

Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.

Christoph Storck

Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks

377

Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen“ herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.

Eiko Jürgens

Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener

Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

388

Welche „Orientierung“ ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.

Nachrichten und Meinungen

401

- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Differenzierung und gemeinsames Lernen

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

Es erscheint mir – einem Menschen aus der Praxis – inzwischen als heikle Sache, im Rahmen eines Zeitschriftenartikels – wieder mal – über das Problem der inneren Differenzierung zu handeln. Programmatisch soll er nicht sein, der Artikel – davon haben wir reichlich. – Also praktisch! Das bedeutet detaillierte Beschreibung von Beispielen. Aber: Beispiele wofür? Und wie sieht es in anderen Phasen des Unterrichtes und in anderen Lernbereichen und Jahrgängen aus? (Und überhaupt: Welche Konzeption steckt hinter den Beispielen?)

Ich versuche also im folgenden eine Beschreibung auf drei Ebenen: Thesenartig skizziere ich zunächst das Verständnis von Differenzierung in unserer Schule (Integrierte Gesamtschule Göttingen-Geismar, strukturiert nach dem Team-Kleingruppen-Modell). Dann beschreibe ich das „pädagogische Umfeld“, das nach unserer Meinung für Erfolg oder Mißerfolg der didaktischen Bemühung des einzelnen Fachlehrers entscheidend ist. Zuletzt gebe ich ein Beispiel für Differenzierung in der „Phase der Lernkontrolle“ aus dem Deutschunterricht einer 9. Klasse.

1. Thesen zum Verständnis von Differenzierung in unserer Gesamtschule

(1) Gesamtschule kann kaum eine ernst zu nehmende Alternative zum gegliederten Schulwesen werden/sein, wenn hier an *innerschulischer* Differenzierung nachgeholt wird/werden muß, was an *interschulischer* Differenzierung nach Klasse 4 oder 6 unterbleibt.

(2) Im Widersteit zwischen Integration und Differenzierung kommt der Integration häufig nur die Funktion eines Leitmotivs für Gesamtschultheorie, Richtlinien-Präambeln, Festtagsreden etc. zu. Die Differenzierung dagegen bestimmt den schulischen Alltag und beeinflusst als das „Dauergeschäft der Auslese“ (Aufstufen, Abstufen, Umstufen) den Alltag von Schülern und Lehrern.

(3) Soll aus der Gesamtschule als der *einen* Schule für alle Kinder etwas Vernünftiges werden, erfordert dies eine eindeutige Entscheidung für die Integration als wirklich gemeinsamem Lernen unterschiedlicher Kinder bis mindestens zur 10. Klasse. Dieser primären Zielsetzung der Integration haben sich alle didaktisch-methodischen Überlegungen und Maßnahmen der Differenzierung unterzuordnen.

(4) In diesem Sinn sind Differenzierungsformen als Organisations- und Unterrichtsformen, als Lehr- und Lernwege zu finden und zu entwickeln, die

das gemeinsame Lernen nicht be- und verhindern, sondern die dieses gemeinsame Lernen fordern und fördern.

(5) Für die Auswahl von Differenzierungsmaßnahmen in Gesamtschulen gilt somit ein einfaches Gütekriterium: Ermöglichen und fordern die geplanten Maßnahmen das *gemeinsame* Lernen der SchülerInnen oder be- und verhindern sie es? – Je nach der Antwort auf diese Frage sind Differenzierungsformen für Gesamtschulen geeignet oder nicht geeignet.

(6) Hilft bei der Suche nach geeigneten Differenzierungsformen die Unterscheidung zwischen „äußerer“ und „innerer“ Differenzierung weiter? – Dies ist nicht der Fall, wenn der Unterschied zwischen beiden Formen lediglich darin besteht, daß die eine über mehrere parallele Lerngruppen hinweg praktiziert wird, während die andere *innerhalb* einer Lerngruppe stattfindet; wenn aber ansonsten die wesentlichen Kriterien der äußeren Differenzierung unverändert für beide Formen gelten: Ausschlaggebend sind die erbrachte Fachleistung und das Lerntempo; der Sortierende ist der Lehrer; die entstehenden Gruppen spiegeln unterschiedliche – meist drei – Leistungsniveaus.

(7) Hilfreicher als die Unterscheidung „äußerer“ und „innerer“ Differenzierung erscheint eine solche zwischen „administrativen“ und „kommunikativen“ Formen von Differenzierung. Bei administrativen Maßnahmen wird eingeschätzt und zugeteilt, eingruppiert und eingeordnet, sortiert und getrennt, und zwar durch die Lehrer. Bei kommunikativen Formen werden offene Unterrichtssituationen geschaffen, in denen über Lernwege, Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten zwischen allen Beteiligten intensiv nachgedacht und verhandelt werden kann (vgl. Schlömerkemper 1981).

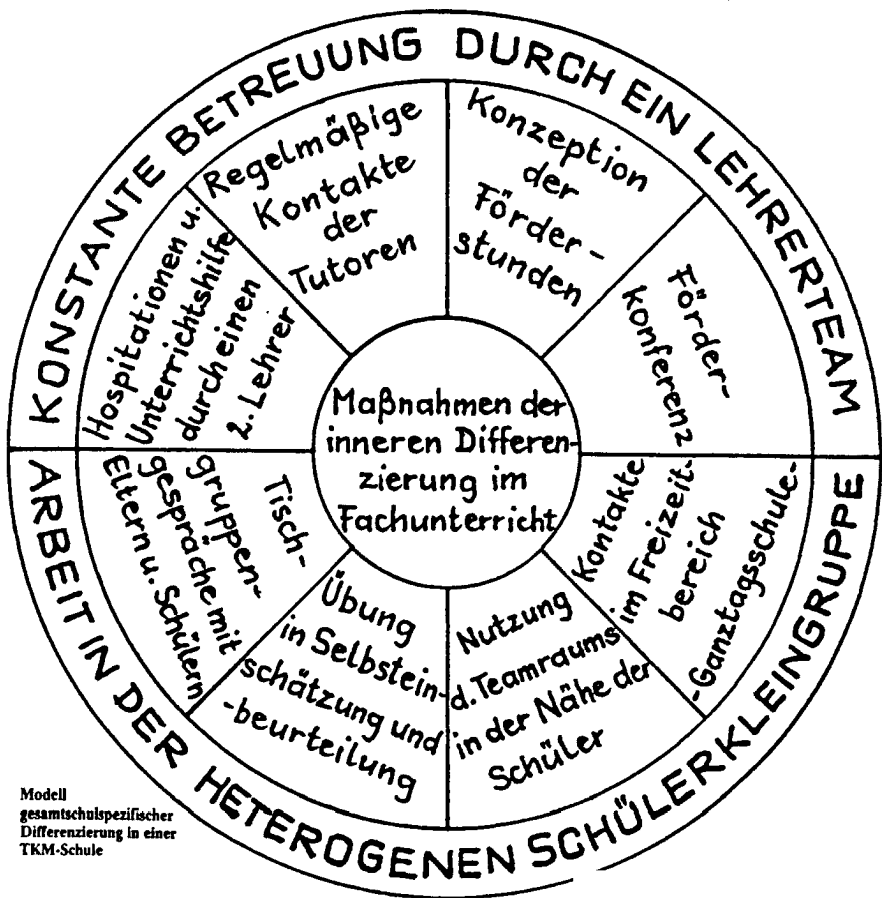
(8) In einem Handbuch zur Pädagogik und Didaktik kann man noch 1985 unter dem Stichwort „Differenzierung“ lesen: „Differenzierung bedeutet im weitesten Sinn: Gruppierung von Schülern“. – Wir setzen dagegen die These: Differenzierung ist keine Sache der „äußeren“ oder „inneren“ Organisation von Schülergruppen, sondern eine Sache der „differenzierten“ Einstellung von Lehrern zu Schülern.

(9) Folglich lautet die Kernfrage einer sinnvollen Differenzierung: Wie und mit welchen Mitteln und auf welche Weise gewinnen Lehrer eine differenzierte Einstellung zu ihren Schülern?

(10) Geeignet in diesem Sinn sind solche Differenzierungsmaßnahmen, die es den Lehrern ermöglichen, an individuelle Lernbedingungen und Lernprobleme ihrer Schüler heranzukommen, sich auf sie einzustellen und nach ihnen zu handeln.

2. Das „Pädagogische Umfeld“ für Differenzierung an einer TKM-Schule

Das folgende Schema zeigt eine Reihe von pädagogischen Maßnahmen, die in einer TKM-Schule als wesentliche Elemente einer gesamtschulspezifischen Differenzierung begriffen werden. Üblicherweise wohl kaum als „Differenzierungsmaßnahmen“ verstanden, schaffen sie jedoch das pädagogische Feld, in dem erst die didaktischen Bemühungen des einzelnen Fachlehrers wirksam werden können.



„Standbeine“ der Differenzierung sind: *Lehrerkooperation* und *Gruppenarbeit*. In einer TKM-Schule sind beide Elemente strukturell abgesichert. Diese Struktur ist häufig beschrieben worden. Ich möchte sie hier nicht wiederholen (vgl. das Literaturverzeichnis im Anhang). Statt dessen möchte ich auf die Elemente aus dem oben gezeigten Schema hinweisen, die m. E. auch ohne Modellschule und Ausnahmeregelungen praktikierbar sind:

(1) Die *Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer*, die in derselben Lerngruppe unterrichten, ist überall praktikierbar. Die Informationen eines einzelnen Fachlehrers aus seinen wenigen 45-Minuten-Wochenstunden, in denen er allein in der Klasse agiert, reichen in aller Regel für eine wirksame Differenzierung nicht aus. Lehrer müssen daher ihre Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Unterricht – gewonnen aus der Fachlehrerperspektive – regelmäßig austauschen und ergänzen. Lehrer sollten wenigstens in einer oder zwei Wochenstunden im Unterricht hospitieren, auch und vor allem fachfremd. Dafür bieten sich die häufig unvermeidbaren und ungeliebten Springstunden an. Die Lehrer sollten sich als Mitlernende in Schülergruppen integrieren, um ihre Schüler aus einer anderen als aus der Perspektive des unterrichtenden Lehrers wahrzunehmen.

(2) Bezugspunkt bei Planung und Durchführung des eigenen Unterrichts sollte nicht ausschließlich der um Leistung konkurrierende Einzelschüler sein, sondern möglichst häufig *Schülergruppen*, deren Heterogenität durch organisatorische Maßnahmen nicht einzuschränken, sondern für die Erreichung der Unterrichtsziele systematisch zu nutzen ist. SchülerInnen realisieren in gruppenunterrichtlichen Situationen häufig sehr wirkungsvoll eine Art selbstbestimmte Differenzierung, weil sie in der Regel ziemlich genaue Kenntnisse von ihren unterschiedlichen Lern- und Arbeitsfähigkeiten, ihren besonderen Interessen, Stärken und Schwächen haben.

(3) Die alte Tradition der Haus- und Elternbesuche durch Lehrer war ein höchst wirkungsvolles Mittel, die SchülerInnen nicht nur als eine Funktion von Unterricht wahrzunehmen. In jeder normalen Schule und Klasse machbar erscheint mir eine Form der Elternarbeit, die wir an unserer Schule seit Jahren praktizieren: Die *Elternarbeit auf Kleingruppenbasis*. Das bedeutet, daß sich wenigstens einmal im Halbjahr die Eltern und Schüler einer Schüler-Kleingruppe (also 4 bis 6 Schüler) mit dem Lehrer in einer elterlichen Wohnung treffen. In diesem kleinen Kreis können alle Beteiligten völlig andere Erfahrungen machen, als das im Unterricht bzw. bei normalen Klassenelternabenden der Fall ist. Nach solchen Abenden sieht man die Schüler am nächsten Morgen häufig mit ganz anderen Augen als noch am Tag vorher und ... man handelt im Unterricht anders, nämlich differenzierter.

(4) SchülerInnen sollten sich daran gewöhnen, ihre Arbeitsergebnisse nicht nur der Fremdbeurteilung durch den Lehrer auszusetzen. *Selbstbeurteilung und gegenseitige Beurteilung der Schüler* sollten ebenso selbstverständlich sein und regelmäßig geübt und trainiert werden. Solche Selbsteinschätzungen der Schüler liefern zahlreiche Hinweise für die Gestaltung des eigenen – differenzierten – Unterrichts. Konkret: Unter jeder Klassenarbeit sollte vor dem Lehrerurteil eine verbale Selbsteinschätzung des Schülers stehen, die auch z. B. ganz bewußt eine kritische Würdigung des vorangegangenen Unterrichts enthalten sollte.

(5) Die SchülerInnen sollten angehalten werden, *möglichst häufig über die Art und Methoden des eigenen Lernens nachzudenken* und sich darüber zu äußern. Allerdings müßte der eigene Unterricht dann auch häufig verschiedene Methoden und Wege des Lernens zeigen und zulassen, und nicht zuletzt müßte es auch bei Lernkontrollen möglich sein, auf höchst unterschiedliche Art nachweisen zu können, daß man die Ziele des Unterrichts erreicht hat.

3. Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht einer 9. Klasse

Mein Beispiel bezieht sich auf den zuletzt genannten Punkt des vorigen Abschnittes. Es hat etwas mit Glaubwürdigkeit von Differenzierungsmaßnahmen in den Augen der SchülerInnen zu tun: Verschiedene Wege und der Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen dürfen nicht automatisch an minder- und höherwertige Beurteilungen gekoppelt sein. Entsprechend den unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und Lernweisen der Schüler gibt es auch *unterschiedliche Möglichkeiten nachzuweisen, daß sie Kompetenzen*

erworben haben, aufgrund derer sie dann auch entsprechend gute Leistungsbeurteilungen erhalten.

Im Deutschunterricht einer 9. Klasse hatten sich SchülerInnen und Lehrer 4 Wochen lang mit dem Thema „Miteinander reden, diskutieren und argumentieren“ auseinandergesetzt. Eigenes und fremdes Gesprächsverhalten sollten bewußter wahrgenommen und Möglichkeiten der Veränderung erprobt werden, um größere Chancen für sachgerechte und erfolgreiche Gespräche und Diskussionen in der Gruppe zu schaffen.

- Diskussionen miteinander und in anderen Gruppen waren beobachtet, aufgezeichnet und auf *häufige Gesprächsfehler* hin untersucht worden. (Abweichen vom Thema; unnötige Wiederholungen; persönliche Angriffe; reden, um Eindruck zu machen; nicht wahrnehmen, was die Gesprächspartner wirklich sagen...)

- Verschiedene Stationen der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Gesprächen und Diskussionen waren in *Planspielen* geübt worden (Überlegungen zu verschiedenen Diskussionsformen, Formulierung des Gesprächsthemas, Beschaffung von Informationen, Überlegungen zur Gesprächsleitung, ...)

- Schließlich war eine *Liste von Gesprächstechniken* (wie beteiligt man sich am Gespräch?) gesammelt und daraufhin bedacht und erprobt worden, welche davon empfehlenswert oder abzulehnen wären. (Tatsachen nennen; sich auf Autoritäten berufen; den anderen einschüchtern; dem anderen bestimmte Absichten unterstellen; Beispiele nennen und dann verallgemeinern; Einwände vorwegnehmen; dem anderen schmeicheln; sich versichern, was der andere gesagt hat; scheinbar zustimmen und dann einschränken...)

Diese Inhalte der Unterrichtseinheit waren methodisch möglichst vielfältig auf unterschiedlichen Wegen angegangen worden:

- Mit *verschiedenen Sozialformen* (im gemeinsamen Unterricht, in heterogenen Tisch- oder in Interessengruppen, in Partner in Interessengruppen, in Partner- und Einzelarbeit).

- Mit *unterschiedlichen Handlungsmustern* (Textarbeit, Unterrichtsgespräch, Analyse von Film- und Videoaufnahmen, Rollen- und Planspiele, Befragungen und Interviews...)

- Mit *möglichst vielfältigen Tätigkeiten* (Sprechen, Aufschreiben, Beobachten, statistisch Auswerten, Fotografieren, Auswählen und Ordnen, Vormachen – Nachmachen, Malen – Zeichnen, Sammeln – Ausschneiden – Aufkleben, Verändern – Verfremden, ...).

Die hier nur kurz skizzierte Unterrichtseinheit sollte mit einer *Lernkontrolle* abgeschlossen werden, die SchülerInnen und dem Lehrer Aufschluß über den Lernerfolg geben und die auch mit einer Ziffernzensur beurteilt werden sollte. (Ziffernzensuren müssen in der IGS Göttingen nach vier „notenlosen“ Jahren aufgrund entsprechender Vorschriften am Anfang des 9. Schuljahres wieder eingeführt werden.) Die Lernkontrolle wurde in folgenden Schritten vorbereitet und durchgeführt:

Erster Schritt: Findet die Lernkontrolle am Ende einer Unterrichtseinheit statt, ist es sinnvoll, die *Elemente des vorangegangenen Unterrichts nochmals zusammenzutragen*. In diesem Fall wurde den SchülerInnen eine Liste mit den Unterrichtsschritten vorgelegt, die aber nicht in der wirklichen zeitlichen Abfolge geordnet war und auch Elemente enthielt, die im Sinne des Themas zwar möglich, aber im Unterricht nicht realisiert worden waren. Die Schüler sollten sich bei der Herstellung der richtigen Abfolge und bei der Streichung der nicht bearbeiteten Inhalte Struktur und Ablauf der Unterrichtseinheit noch einmal vergegenwärtigen.

Zweiter Schritt: Den SchülerInnen wurde nun etwa folgende *Erklärung* gegeben: „Ihr habt jetzt wieder ganz gut vor Augen, woran wir in den letzten Wochen gearbeitet haben. Wir möchten nun überprüfen, wie erfolgreich der Unterricht war. Was habt ihr verstanden und behalten? Was könnt ihr in Gesprächen und Diskussionen jetzt besser anwenden als vorher? – Ihr seid in den letzten Wochen beim Lernen häufig verschiedene Wege gegangen, habt unterschiedliche Arbeitsweisen und Methoden ausprobiert. Wir nehmen an, daß ihr jetzt auch auf sehr unterschiedliche Weise zeigen könnt, was ihr dazugelernt habt. – Deshalb haben wir uns fünf ganz unterschiedliche Aufgaben ausgedacht, von denen ihr euch eine auswählen sollt.“

Dritter Schritt: Nach dem Hinweis, daß die SchülerInnen schon häufig Gelegenheit hatten, zwischen unterschiedlichen Aufgaben zu wählen, wurde nun überlegt, unter welchen *Gesichtspunkten* sie sich denn bisher *für oder gegen bestimmte Aufgabenstellungen* entschieden hatten. Als wichtige Auswahlkriterien wurden genannt:

- Ob die Aufgabe interessant sei, Spaß mache und ob schon Vorwissen vorhanden sei
- Ob die Aufgabe nur Einzel- oder auch Partner- und Gruppenarbeit zulasse
- Wer aus der Klasse sonst noch die Aufgabe wähle
- Ob man viel schreiben oder lesen müsse, oder ob auch andere Tätigkeiten möglich seien
- Ob die Aufgabe leicht oder schwer erscheine.

Vierter Schritt: Nach der Feststellung, daß solche Wahlentscheidungen bei verschiedenen Aufgabenstellungen doch oft ziemlich „unklar“, eher gefühlsmäßig abliefen, wurde als Ziel formuliert, bei der anstehenden *Entscheidung* einmal genau und sorgfältig nachzufragen und darüber nachzudenken: „Unter welchen Bedingungen kannst du ganz persönlich eigentlich besonders gut lernen und arbeiten?“ – Auf der nachstehend abgedruckten Liste sollte jeder die Aussagen ankreuzen, die er für sich als zutreffend empfand.

Die folgenden Fragen sollen Dich anregen, über Dein ganz persönliches Lernverhalten nachzudenken. Deine Antworten können Dir helfen herauszukriegen, auf welche Weise Du ganz persönlich etwas gut verstehen, erarbeiten und darstellen kannst.

- ☐ 1. Ich komme zu besseren Ergebnissen, wenn ich ganz für mich alleine an Aufgaben arbeiten kann.
- ☐ 2. Ich kann Aufgaben besser in Gruppen lösen, wenn ich mit anderen zusammen bin und mich mit ihnen austauschen kann.
- ☐ 3. Ich kann mich am besten konzentrieren, wenn wenig Leute im Stammgruppenraum sind und es ganz leise ist.
- ☐ 4. Ich arbeite am liebsten, wenn es um mich herum lebendig ist, z. B. im Cluster.
- ☐ 5. Ich bringe bessere Leistungen, wenn mich jemand beaufsichtigt und kontrolliert.
- ☐ 6. Ich arbeite am erfolgreichsten, wenn mich keiner beaufsichtigt und mir hineinredet.
- ☐ 7. Mir helfen Bilder oder Filme sehr, Aufgaben zu verstehen und zu bearbeiten.
- ☐ 8. Ich brauche zur Aufgabenerklärung am besten nur einen Text.
- ☐ 9. Ich verstehe etwas gut, wenn es mir mündlich vorgetragen wird und wenn ich zuhören kann.
- ☐ 10. Ich verstehe etwas gut, wenn ich mir ein bestimmtes Ordnungsschema entwerfen kann.
- ☐ 11. Ich kann Situationen genau beobachten, beschreiben und einschätzen.
- ☐ 12. Ich kann Dinge besonders gut durch Vorspielen (Rollenspiele) deutlich machen.
- ☐ 13. Ich kann Ergebnisse am besten schriftlich darstellen.
- ☐ 14. Ich denke mir gern etwas ganz Neues aus.
- ☐ 15. Ich habe gern etwas Vorgegebenes, das ich dann verändern kann.
- ☐ 16. Ich verstehe etwas gut, wenn es humorvoll oder komisch formuliert ist.

Fünfter Schritt: Den SchülerInnen wurden nun auf einer zweiten Liste die *Aufgabenstellungen für die Lernkontrolle* vorgestellt.

„Was hast Du behalten, und was kannst Du anwenden?“
Übersicht über die verschiedenen Aufgaben zur UE
„Miteinander reden“

Aufgabe 1: Einen Comic über ein Familiengespräch verstehen, Fehler finden, verändern.

1	3	5	7	15	16	
---	---	---	---	----	----	--

Aufgabe 2: Einen Filmausschnitt anschauen, dazu eine Diskussion vorbereiten und im Rollenspiel vorführen.

2	4	6	7	12	14	
---	---	---	---	----	----	--

Aufgabe 3: Eine Hörszene verstehen, Mißverständnisse aufklären und den Text für die Szene neu schreiben.

1	6	9	15			
---	---	---	----	--	--	--

Aufgabe 4: Eine Diskussion beobachten und bewerten. Ein Beobachtungsblatt (ein Ordnungsschema) für die Beobachtungen entwerfen, das Schema anwenden und danach schriftlich eine Kritik verfassen.

2	3	5	10	11	13	
---	---	---	----	----	----	--

Aufgabe 5: Die Niederschrift einer Diskussion lesen und verstehen, Fehler erkennen und einen neuen Text für die Diskussion schreiben.

1	3	5	8	13	15	
---	---	---	---	----	----	--

Bei der *Aufgabe 1* handelt es sich um einen Comic, der in 10 Bildern ein „Gespräch“ beim Abendessen einer Familie darstellt. Jedes Familienmitglied ist so voll von den Ereignissen seines Tagesablaufs, daß niemand bereit und in der Lage ist, jemand anderem zuzuhören. Es laufen eigentlich 5 Monologe ab. Aufgabenstellung: Comic verstehen, Fehler verstehen, Comic in Bild und Wort verändern, mit dem Ziel, ein Gespräch zustande zu bringen.

Bei der *Aufgabe 2* sollte eine Gruppe sich zunächst einen Ausschnitt aus einem sogenannten Horror-Film des Fernsehprogramms anschauen. Frage: Sollen sogenannte Horror-Filme im üblichen Fernsehprogramm überhaupt gezeigt werden? – Sollte es dabei Einschränkungen für Jugendliche geben? – In welcher Form? Aufgabe: Bereitet zu diesen Fragen eine Pro- und Contra-Diskussion vor, und führt sie im Rollenspiel vor! (Einleitung für einen Moderator schreiben, sammeln von Pro- und Contra-Argumenten, Rollenverteilung für die Anwälte, Verfahrensfragen für den Diskussionsablauf festlegen...)

Bei der *Aufgabe 3* sollte die Karl-Valentin-Szene „Der Buchbinder Wanninger“ von einer Tonkassette abgehört werden. Anschließend sollte analysiert werden, welche Fehler in diesem Telefongespräch eine Kommunikation verhindern. Was könnten und müßten die beiden Gesprächspartner ändern? Der Dialog sollte schriftlich neu entworfen werden, so daß das Gespräch zu einem Ergebnis führt.

Für die *Aufgabe 4* mußten die Arbeitsunterlagen der Unterrichtseinheit noch einmal gründlich durchforstet werden. Mit Hilfe der Anregungen aus dem Unterricht sollte nämlich ein Beobachtungsraster für eine Diskussion entworfen werden.

Mit diesem Beobachtungsraster sollte die Diskussion der Gruppe 2 (Horror-Filme) beobachtet und sachgerecht beurteilt werden.

Die *Aufgabe 5* bestand aus einer umfangreichen Textarbeit. Der Text gab die Diskussion zwischen einigen Politikern um den Bau einer Umgehungsstraße wieder, die an einem toten Punkt abgebrochen worden war. Aufgabe: Weiterschreiben des Textes unter besonderer Berücksichtigung folgender Gesprächstechniken:

- sich vergewissern, was der Vorredner gesagt hat und meint
- aufeinander eingehen
- nach Möglichkeiten für Kompromisse und Verständigung suchen.

Diese fünf Aufgaben sind so ausgewählt und konstruiert, daß sie den 16 „Lernkriterien“ in ganz unterschiedlicher Weise Rechnung tragen. Unter jeder Aufgabe ist angegeben, welche der 16 Aussagen bei dieser Aufgabenstellung besonders berücksichtigt wurde.

Also: Aufgabe 1 eignet sich für Allein-Arbeit (1); sie wird im Klassenraum erledigt, wo strikt auf Arbeitsruhe geachtet wird (3); der Lehrer wird für entsprechende Aufsicht und Kontrolle sorgen (5); die Aufgabe ist nicht nur Textarbeit, Bilder helfen beim Verständnis (7); man braucht nicht etwas völlig Neues zu erfinden (15); es ist auch ein bißchen witzig (16).

Sechster Schritt: Jede/r SchülerIn macht nun bei jeder der fünf Aufgaben die Kästchen (Nummern) kenntlich, die sie/er in der Liste mit Aussagen zur persönlichen Lernweise angekreuzt hat.

Beispiel: Hat die Schüler die Aussage 1 (Ich arbeite gern für mich alleine) angekreuzt, so färbe sie/er nun die Nr. 1 bei den Aufgaben 1, 3 und 5 rot ein (weil diese Aufgaben nämlich Einzelarbeit zulassen und erfordern) usw. Die Aufgaben, die viele rote Felder aufweisen, eignen sich für die jeweilige persönliche Lernweise wahrscheinlich besonders gut. Diese sollten bei der individuellen Wahlentscheidung besonders berücksichtigt werden.

Siebter Schritt: Die *Bearbeitung* der Aufgaben erfolgte nach diesem gründlichen Auswahlprozeß und einer Denkpause *am folgenden Tag in einer Doppelstunde*. In der Stunde standen zwei Lehrer zur Betreuung zur Verfügung. Die Schüler arbeiteten an unterschiedlichen Orten:

Aufgabe 1: Als Einzelarbeit im Klassenraum mit Lehreraufsicht

Aufgabe 2: Als Gruppenarbeit in einer leeren Nachbarklasse ohne Lehreraufsicht

Aufgabe 3: Als Einzelarbeit im Flurbereich mit gelegentlicher Lehreraufsicht

Aufgabe 4: Erste Phase als Einzelarbeit im Klassenraum; zweite Phase als Beobachtung der Gesprächsrunde mit anschließendem Austausch der Beobachtungen und der Anfertigung einer Gesprächskritik.

Aufgabe 5: Einzelarbeit im Klassenraum mit Lehreraufsicht.

Ergebnis: Es trat ein, was ich erhofft und erwartet hatte: Alle fünf Aufgaben

wurden von SchülerInnen gewählt. Ganz offensichtlich waren die SchülerInnen bei dieser Wahl über die Kategorien – leicht/schwer; Spaß/Nicht-Spaß; wer mit wem? – weit hinausgekommen, sie hatten mehr über ihre persönliche Lernweise erfahren. Der persönliche Zugang zu den Aufgaben ließ ausnahmslos alle SchülerInnen bei dieser Lernkontrolle gut arbeitsfähig sein. Die erworbenen Kompetenzen, die sich in der Qualität der Arbeitsergebnisse zeigten, blieben natürlich unterschiedlich; (wobei es allerdings schwierig wäre, sie eindeutig als „weitergehende“ oder „einfache“ Kompetenzen zu bestimmen). Trotz unterschiedlicher Kompetenzen konnte aber jede/r SchülerIn nachweisen, daß sie/er erfolgreich arbeiten und ein zumindest befriedigendes Arbeitsergebnis erreichen konnte.

Literatur

- Brandt, Horst, und Eckart Liebau 1978: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München: Juventa
- Haußer, Karl 1980: Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim und Basel: Beltz
- Kahl, Reinhard 1982: Zwergschule im Großsystem. Das Team-Kleingruppen-Modell. In: *erziehung*. 15, 1982, 4, S. 28–37.
- Liebau, Eckart 1981: Das Team-Kleingruppen-Modell der pädagogischen Organisation. In: Karl Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, 1981, S. 135–150.
- Schaub, Horst 1986: Konzepte und Formen der Differenzierung im Sekundarbereich I der Integrierten Gesamtschule und des gegliederten Schulsystems. In: Walter Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 8.1: Bildung/Frieden. Zur Didaktik und Methodik schulischen Unterrichts (didaktische Prozesse: Theorie, Ziele, Organisation). Düsseldorf: Schwann, S. 341–362.
- Schlömerkemper, Jörg 1981: Schulische Differenzierung im gesellschaftlichen Kontext. In: Karl Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, S. 185–201.
- Schlömerkemper, Jörg unter Mitarbeit von Klaus Winkel 1987: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Biographische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar. Frankfurt, Bern: Lang
- Uflerbäumer, Karl-Heinz 1984: Das Team-Kleingruppen-Modell. Lehrerkooperation an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 37, 1985, 1, S. 14–17.
- Weiland, Dieter 1983: Leichter lernen und arbeiten. Zauberwort TKM. In: *erziehung*. 16, 1983, 2, S. 47–53.

Dieter Weiland, geb. 1940, Volksschullehrerausbildung, Fachleiter in der Lehrerausbildung bis 1972, Leiter eines Grundschulversuchs in Gerlingen bei Stuttgart von 1972 bis 1975, seit 1975 Didaktischer Leiter der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar

Anschrift: Haardtfeld 9, 3402 Niemetal