

Gerich, Melitta; Jürgens, Eiko

Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung. Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 328-347



Quellenangabe/ Reference:

Gerich, Melitta; Jürgens, Eiko: Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung. Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe - In: *Die Deutsche Schule* (1992) 3, S. 328-347 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312294 - DOI: 10.25656/01:31229

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312294>

<https://doi.org/10.25656/01:31229>

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

Jürgen Baumbach

Regionale Schulentwicklungsplanung in Ostdeutschland

260

Die Bildungsplanung in den neuen Bundesländern hat es nicht nur mit schulinternen Problemen zu tun, sondern sie muß sich mit einer ganzen Reihe externer (regionaler, demographischer) Faktoren auseinandersetzen. Nicht zuletzt dürfte es schwierig sein, das Bildungs(wahl)verhalten der Eltern zu antizipieren.

Peter Rost und Anne Wessel

Schulwahl – ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin

272

Das „neue“ Bildungswesen in den neuen Bundesländern gibt den Eltern die Chance, für ihre Kinder zwischen verschiedenen Schulformen zu wählen. – Wie nehmen sie diese Chance wahr, welche Angebote finden Resonanz, welche Erwartungen sind damit verbunden? Eine erste Bilanz versucht, diese Fragen zu klären: Mit einem bedrückenden Ergebnis!

Günter Schreiner

Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier?

Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland

282

Die Schule der DDR habe ihre Schülerinnen und Schüler indoktriniert und ihre Bereitschaft zum sozialen, politischen Engagement untergraben. – Solche Urteile werden durch eine vergleichende Untersuchung nicht bestätigt. Im Gegenteil: Der Erziehung zur Demokratie stellen Schülerinnen und Schüler in westlichen Schulen gar kein so gutes Zeugnis aus.

„Beziehungsstrukturen“ sind bekanntermaßen ein wichtiger Zielbereich didaktischen Handelns. Hier wird eine umfassende Kriteriensammlung zu Komplexen wie Lehrerverhalten, Schulklima, Schulleben, Unterrichtskonzepte usw. vorgestellt. Diese Kriterien können hilfreich sein, wenn Kollegien ihre Arbeit unter dem Aspekt des Sozialen Lernens weiterentwickeln wollen.

Gabriele Schöll

Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten

Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien

314

Offenere Unterrichtsformen wecken neuerdings viel Engagement und Begeisterung. Ebenso wichtig ist es aber, kritisch hinzusehen, welche Prozesse in solchen Lernphasen wirklich ablaufen. Dies wird hier in Hinblick auf Selbständigkeit und Aufmerksamkeit systematisch zu erfassen versucht. Die Untersuchung soll dazu beitragen, die Möglichkeiten offener Unterrichtsformen realistisch einzuschätzen.

Melitta Gerich und Eiko Jürgens

Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung

Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

328

Offenere Unterrichtsformen verändern nicht nur in der Grundschule den Unterricht konsequent. Auch in der Orientierungsstufe können sie dazu beitragen, die ursprünglichen Zielsetzungen einer weitgehend selektionsfreien Schulstufe mit Integration und innerer Differenzierung besser zu realisieren.

Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper

„Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“

Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

348

Über Koedukation ist in dieser Zeitschrift wiederholt geschrieben und gestritten worden. Hier kommen nun die Betroffenen zu Wort: Diese begrüßen die Trennung der Geschlechter keineswegs – obgleich die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen nicht unproblematisch sind. – Weitere konzeptionelle Überlegungen sind nötig.

Uwe Hameyer

Der Funktionswandel von Lehrplänen

Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision

361

Lehrpläne sollen helfen, die „Leitideen“ zeitgemäßen Unterrichts zu verwirklichen: Fächerübergreifendes Lernen, Grundbildung für alle und die Schlüsselprobleme soziokultureller Entwicklungsprozesse. Dies muß in den Entscheidungsfeldern Schule, Unterricht, Lernmedium und Lehrplanung umgesetzt werden. An einem Beispiel wird dieser Funktionswandel demonstriert.

Neuerscheinungen

375

Andreas Fischer: Das Bildungssystem der DDR

Bernhard Muszynski (Hg.): Deutsche Vereinigung

Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß

Klaus Klemm, Wolfgang Böttcher und Michael Weegen: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern

Franzjörg Baumgart: Zwischen Reform und Reaktion

Herbert Deppisch und Walter Meisinger: Vom Stand zum Amt

Wilfried Breyvogel (Hg.): Piraten, Swings und Junge Garde

Josef Hoben (Hg.): Der dornige Schulweg

Eva Tesar (Hg.): Hände auf die Bank

Reidar Myhre: Autorität und Freiheit in der Erziehung

Hellmut Becker/Frithjof Hager: Aufklärung als Beruf

Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik

Werner Habel: Wissenschaftspropädeutik

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform

Melitta Gerich und Eiko Jürgens

Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung

Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

1. Einleitung

Die nunmehr seit 20 Jahren heftig geführte Kontroverse um eine Schulstufe, die einmal für alle Schülerinnen und Schüler der Schuljahre 5 und 6 gedacht war und eine zentrale Funktion in einem horizontal gegliederten, allgemeinbildenden Schulsystem einnehmen sollte, konzentriert sich gegenwärtig in den alten Bundesländern¹ auf die Frage, wie die didaktische Ausgestaltung des Unterrichtskonzepts der (schulformunabhängigen) Orientierungsstufe bezüglich der Integrations- und Differenzierungsproblematik weiterentwickelt werden kann (vgl. Jürgens 1991, S. 170 ff.). Dahinter steht die Absicht, Wege zu finden und Möglichkeiten nachzuspüren, mit denen die Annäherung an die ursprüngliche Idee der Orientierungsstufe (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) besser gelingen soll, als dieses gegenwärtig mit den bestehenden Praxismodellen der Fall zu sein scheint.

Hatte sich der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan für das Bildungswesen (1970) für eine schulformunabhängige Orientierungsstufe ausgesprochen, die als eine weitgehend selektionsfreie Schulstufe lediglich die äußere Fachleistungsdifferenzierung in der ersten Fremdsprache als eine neben anderen methodischen bzw. unterrichtsorganisatorischen Möglichkeiten in Betracht zog, so muß heute bilanzierend festgestellt werden, daß Formen dieser Differenzierungsart weitaus stärker als eigentlich geplant das didaktische Konzept der Orientierungsstufe und deren Unterricht bestimmen. Die nicht vollzogene Gesamtreform, nämlich die Orientierungsstufe inhaltlich und organisatorisch in einen integrierten Sekundarbereich I einzugliedern, ist als eine wesentliche Ursache dafür verantwortlich zu machen, daß der Schulartenbezug über oft starre äußere Fachleistungskurssysteme immer ausgeprägter in diesen Zweijahresblock hineinwirkte. Nicht selten wurde das Kurssystem in der Orientierungsstufe in den Fächern Englisch und Mathematik geradezu in Analogie zum dreigliederigen Schulsystem eingerichtet.

Vor dem Hintergrund derartiger eher rückwärts gerichteter Entwicklungen lassen sich Bemühungen und Vorhaben insbesondere innerer Schulreform ausmachen, mit denen in einer Art Gegenbewegung versucht wird, die Frage von *Integration und Differenzierung* im Rahmen einer grundlegend veränderten Förder- und Unterrichtskonzeption besser als bisher zu lösen. Hervorzuheben ist in diesem Kontext der Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 28. 2. 1991 zur Arbeit in der Orientierungsstufe, mit welchem die innere Differenzierung wegen der „Vielfalt der Lernvor-

aussetzungen und Lernziele“ als durchgängiges Unterrichtsprinzip anerkannt und zur Bedingung gemacht wird und damit im Stellenwert unzweideutig vor der äußeren Differenzierung rangieren soll. Unterstrichen wird dieses durch die Akzentuierung, daß auch in den Fachleistungskursen in Englisch und Mathematik binnendifferenzierende Maßnahmen notwendig seien.

Einen entscheidenden Schritt weiter und in der didaktisch-methodischen Umsetzung konsequenter gehen Versuche, Binnendifferenzierung als durchgängiges Differenzierungsmodell für die pädagogische Arbeit in der Orientierungsstufe zuzulassen. Die Rede ist von Reformansätzen in der Orientierungsstufe des Landes Bremen, mit denen das angestrebt wird, was in dem schon erwähnten Erlaß des Niedersächsischen Kultusministers noch als eine Zielperspektive ausgewiesen wird: „Innere Differenzierung erfüllt ihre eigentliche Zielsetzung erst dann, wenn sie über unterschiedliche Aufgabenstellungen hinausgeht und nach dem jeweiligen Bedürfnis den Schülerinnen und Schülern durch unterschiedliche Lernmethoden und Zeitvorgaben individuelle Hilfen anbietet“ (S. 12).

Die Kleine Klasse in der Orientierungsstufe stellt ein Projekt dar, das im Land Bremen an verschiedenen Standorten mit allerdings teilweise unterschiedlichen Absichten und unter voneinander abweichenden organisatorischen Rahmenbedingungen sowie sachstrukturell und inhaltlich nicht unbedingt vergleichbaren Voraussetzungen praktiziert wird und mit dem der Versuch gemacht wird, Binnendifferenzierung im zuletzt genannten Sinn zu begreifen und unterrichtspraktisch zu realisieren. Durch die Hinwendung zu und die Anwendung kommunikativer und offener Lernformen werden unterrichtskonzeptionell Vorgaben entfaltet, die es ermöglichen (sollen), Binnendifferenzierung optimal in den Lehr-/Lernprozessen unter der Prämisse bestmöglicher individueller Förderung bei gleichzeitiger Wahrung des Anspruchs nach sozialer Integration durchzuführen.

Ausgehend von einer deutlichen Kritik am bisher gültigen, aber sich weithin als unpraktikabel erweisenden Modell der gleitenden Differenzierung und am Organisationsprinzip der Halbklassenbildung und der damit verbundenen Problematik einer permanenten Auflösung des Klassenverbandes, entwickelte sich der sogenannte Kleinklassenversuch in der Orientierungsstufe. Unter Beibehaltung der Stundentafel und bei Verzicht auf Halbgruppenunterricht im musischen, technischen und naturwissenschaftlichen Bereich sowie auf die gleitende Differenzierung, wird die Kleine Klasse zur unterrichtsorganisatorischen Voraussetzung von binnendifferenzierender Unterrichtsgestaltung als durchgängiges Differenzierungsprinzip. Zusammen mit der Veränderung der Differenzierungsform werden grundlegende Modifikationen und Umgestaltungen am Unterrichtskonzept der Orientierungsstufe vorgenommen, um die günstige Klassengröße als erfolversprechende Rahmenbedingung voll ausschöpfen zu können. Bei diesem Ansatz wird ein direkter Zusammenhang zwischen Differenzierungsform und Unterrichtskonzept in der Weise hergestellt, indem angenommen wird, daß Binnendifferenzierung sich besonders vorteilhaft für alle Beteiligten als Wochenplanarbeit organisieren ließe. Das Besondere an diesem Versuch ist

die Tatsache, daß Elemente Offenen Unterrichts integrale Bestandteile der Unterrichtsarbeit in dem sogenannten Langzeitfördern darstellen.

2. Intentionen des Versuchs – individuelle Förderung und Innere Differenzierung

Mit der Inneren Differenzierung wird versucht, den Ansprüchen der Bremer Orientierungsstufe – insbesondere der Förderung aller Schüler – besser gerecht zu werden. Im Mittelpunkt des Versuchs stehen pädagogische Überlegungen zur Individualisierung und zur sozialen Integration. Diese Aktualisierung einer alten pädagogischen Fragestellung wird umso notwendiger angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen mit ihren „Individualisierungstendenzen der Lebensweisen“ (vgl. Beck 1986) und der Zunahme kultureller Unterschiede aufgrund des Zusammentreffens von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Kulturkreisen, was wiederum dazu führt, daß Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -erfahrungen in die Schule kommen:

Dabei versucht das Konzept zur Inneren Differenzierung nicht, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler zu eliminieren, sondern macht diese zum Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen und begreift sie als Lernchance im gemeinsamen Lernprozeß einer Lerngruppe. Innere Differenzierung darf nicht als Technik mißverstanden werden. Sie ist die differenzierte Sichtweise der einzelnen Schüler in ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten, die mit ihren Stärken und Schwächen angenommen werden sollen.

Die Forderung nach optimaler Förderung aller Schüler muß letztlich die *Individualisierung des Lernprozesses* bedeuten. Das heißt, die Lernanforderungen müssen möglichst genau an die individuellen Lernvoraussetzungen gemäß dem *Prinzip der optimalen Passung* angeglichen werden. Im Praxisversuch wurden den Schülern differenzierte Angebote vor allem bezüglich der Lernziele und Lernmaterialien gemacht², um dem unterschiedlichen Entwicklungsstand und den persönlichen Interessen der Schüler gerecht zu werden.

Individualisierung bedeutet jedoch nicht eine Erziehung zum ungebrochenen Individualismus. Im Gegenteil, das gemeinsame Lernen, in dem sich Schüler gegenseitig anregen und unterstützen, ist ein wesentlicher Anspruch des Konzepts.

„Individuelle Förderung meint dann:

- Das Lernen kann für den Schüler nur gelingen, wenn man von seinen besonderen Lernbedingungen, seinen individuellen Lernvoraussetzungen ausgeht.
- Der Schüler muß als Lernsubjekt aufgefaßt werden, als jemand, der sich mit der Wirklichkeit auseinandersetzen will und der das möglichst selbständig möchte und für sein Lernen mitverantwortlich ist.
- Dieses individuelle, selbständige Lernen schließt nicht aus, sondern erfordert, daß Schüler gemeinsam lernen und sich dabei gegenseitig anregen und unterstützen“ (Schittko 1989, 54).

Das Anliegen des Konzepts Innerer Differenzierung liegt ferner darin, das Verständnis von Förderung und Leistung nicht auf fachspezifische Lernziele und Leistungen einzuengen. Mit einem weiten Förderungsverständnis, das über die Förderung kognitiven Fachwissens hinausgeht, stellen soziales Lernen und die Förderung von Selbständigkeit integrale Bestandteile des Differenzierungskonzeptes dar.

Diese Konzeption wird mit vielfältigen Methoden umzusetzen versucht. Neben den bekannten Formen, zu deren Hauptverfahren die Differenzierung nach Menge, Umfang, Schwierigkeitsgrad, Interessen etc. gehören, ist das Besondere in diesem Versuch die Arbeit mit dem „Wochen-Arbeitsplan“, die Anwendung von „Freiarbeit“ und „projektorientiertem Unterricht“ (vgl. Fahlbusch u. a. 1989; Gerich 1990; Wiegel 1990), wobei im folgenden auf den Wochenarbeitsplan näher eingegangen wird, weil dieses organisatorische und methodische Instrument den Kern der pädagogischen Arbeit bildet.

3. Wochenarbeitsplan als Methode und Organisationsform Innerer Differenzierung

Das Lernen mit Hilfe eines Wochenarbeitsplans findet zunehmend im Rahmen Offenen Unterrichts Eingang in der Grundschule, während im Bereich der Orientierungsstufe und Sekundarstufe I eine größere Verbreitung nur langsam voranschreitet. Da diese Form Innerer Differenzierung im Schulversuch erfolgreich durchgeführt wurde, (wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten – in den Fächern, Deutsch, Mathematik, Englisch und Welt-Umwelt-Kunde), soll zunächst eine Vorstellung davon vermittelt werden, was der Wochenarbeitsplan sein kann, und welche Vorteile er bietet. Daneben sollen aber auch Schwierigkeiten beschrieben werden, die sich für Neueinsteiger häufig stellen, um für einen behutsamen und langsamen Einstieg im Umgang mit diesem Verfahren zu plädieren, damit Anfangsschwierigkeiten interessierter Pädagogen nicht zur Aufgabe, Mutlosigkeit oder gar „Verteufelung“ einer schwierigen und komplexen Unterrichtsmethode führen.

Der Wochenarbeitsplan

Der Wochenarbeitsplan ist in der Diskussion und Praxis des „offenen Unterrichts“ wiederentdeckt worden. Als solcher soll er auch nicht als starres, technokratisches Unterrichtsmittel mißbraucht werden, sondern seinen prozeßhaften Charakter bewahren und an die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Lerngruppe und ihrer einzelnen Mitglieder angepaßt werden. Der Wochenarbeitsplan³ ist ein schriftlicher Plan, in dem mehrere Aufgaben für einen längeren Zeitraum zusammengefaßt werden. Das kann ein Plan für eine Woche sein, das können aber für den Einstieg auch kürzere Zeitspannen (z. B. ein Tagesplan) oder später längere Planungseinheiten sein.

In der Regel besteht der Arbeitsplan aus Pflichtaufgaben, die für die Schüler verbindlich sind und eine gemeinsame Grundbildung sichern⁴, den Differenzierungsaufgaben und Zusatzaufgaben.

Wesentlich ist, daß nicht mehr alle Schüler zur selben Zeit dieselbe Aufgabe

bearbeiten und mit dem Lehrer im gesamten Klassenverband die Richtigkeit ihrer Lösungen überprüfen müssen. Der Arbeitsplan läßt den Schülern weitgehend Raum, selbständig über die Reihenfolge, den Zeitpunkt und die Zeitdauer der Bearbeitung zu bestimmen. Wenn möglich, können sie auch den Schwierigkeitsgrad und die Art der Aufgaben wählen. Außerdem kann variiert werden, ob die Übungen individuell, mit einem Partner oder in einer Gruppe bearbeitet werden sollen.

Nach Beendigung einer Aufgabe wird die Richtigkeit über *Selbstkontrolle* anhand von Lösungsblättern von den Schülern eigenständig überprüft und im Plan als erledigt abgehakt. Damit bekommen sie schneller ein Feedback über ihre Lösungen, brauchen nicht auf das Arbeitstempo anderer Schüler Rücksicht zu nehmen und werden unabhängiger vom Lehrer. Selbstverständlich eignen sich nicht alle Aufgaben zur Selbstkontrolle (z. B. Deutschaufsätze) und der Lehrer wird nicht von seiner Kontrollfunktion enthoben. Außerdem brauchen die Schüler über die sachliche Rückmeldung hinaus nach wie vor das emotionale Lehrerlob.

Einsatz des Arbeitsplans im Versuch

Im Schulversuch wurde der Arbeitsplan in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Welt/Umweltkunde verwendet. In jedem Fach wurde er als *integrierter Bestandteil des Unterrichts* (nach langsamer, schrittweiser Einführung zu Beginn der 5. Klasse) für die jeweilige Unterrichtseinheit geplant und eingesetzt. Es wurden also nicht ausgegliederte, dem Arbeitsplan vorbehaltene Stunden eingerichtet, die mit der jeweiligen Unterrichtseinheit nichts zu tun hatten. Das heißt aber nicht, daß jede Unterrichtseinheit über den Arbeitsplan erarbeitet wurde. Die Einheit „Römer und Germanen“ in der 6. Klasse wurde z. B. mit Hilfe von Gruppenreferaten erschlossen.

Die inhaltliche Gestaltung wurde im Versuch (zunächst noch) fachspezifisch angelegt. Der Einsatz des Arbeitsplans variierte von Fach zu Fach auch sehr. Es bestand zwar der Anspruch, fächerübergreifend zu arbeiten. Dieses Anliegen ließ sich jedoch auf Grund der im Gegensatz zur Grundschule stark fachspezifischen Aufgliederung des Unterrichts und des Fachlehrereinsatzes in der Orientierungsstufe noch nicht immer durchhalten.

Ein erfolgreicher Weg, der Zersplitterung des Unterrichts entgegenzuwirken, bestand darin, möglichst wenig Lehrer möglichst viele Stunden und Fächer pro Klasse abdecken zu lassen. (Im ersten Durchgang gelang es, durchschnittlich 6 Lehrer für die vorgesehene Stundentafel einzusetzen.) Dem Klassenlehrer kommt hier besondere Bedeutung zu. Er hatte in der Regel mindestens zwei der Differenzierungsfächer plus ein „Nebenfach“ wie z. B. Kunst, Sport oder Werken in seiner Hand „vereinigt“. Damit wurde es möglich, in ersten Ansätzen auch zu fächerübergreifenden Arbeitsplänen zu kommen. Zumindest aber hatten die Klassenlehrer die Möglichkeit, hin und wieder auch zwischen der Bearbeitung etwa des Deutsch-Arbeitsplans und des Welt/Umweltkunde-Arbeitsplans wählen zu lassen.

Der zeitliche Umfang der Arbeit nach dem Arbeitsplan läßt sich nur schwer verallgemeinern. Er hing stark ab vom Fach, der Klassenzusammensetzung,

der Hinführung der Schüler zu dieser Arbeitsweise, dem Lehrer etc. Versucht man dennoch verallgemeinernd eine ungefähre Richtgröße anzugeben, so lag der Anteil der Arbeit am Arbeitsplan in Deutsch und Welt/Umweltkunde etwa bei $\frac{1}{3}$ zu $\frac{1}{3}$ gegenüber allen anderen Arbeitsformen im gemeinsamen Klassenverband.

Wesentlich ist dabei nicht die Quantität, sondern die sinnvolle Verknüpfung und Strukturierung in der Abwechslung zwischen lehrerzentrierten Phasen und gemeinschaftlichen Erlebnissen.

Nach unserer Einschätzung sollte zu Stundenbeginn und zum Stundenabschluß die Arbeit am Arbeitsplan durch gemeinsame Klassenaktivitäten, z. B. Spiele wie „Vier-Ecken-Raten“, Vorlesen in der Kuschecke, eingeraht werden. Methodenvielfalt gehört auch beim Arbeitsplan zum 1×1 des Unterrichts.

Fachspezifische Besonderheiten

Im Fach Mathematik, das stark lehrgangsmäßig aufgebaut ist, war der Arbeitsplan seltener. Die Möglichkeiten zur selbständigen Erarbeitung sind hier eingeschränkter und die Übungseinheiten sehr viel kürzer, so daß die Schüler häufiger zu gemeinsamen lehrerangeleiteten Phasen zusammengeführt wurden. In Mathematik dominierten differenzierte Arbeitsblätter, die jedoch nach denselben Prinzipien wie im Arbeitsplan eingesetzt wurden (selbstbestimmtes Arbeitstempo, gegenseitiges Helfen, Selbstkontrolle etc.)⁵.

Im Fach Englisch wurde der Arbeitsplan nicht so häufig eingesetzt wie in Deutsch und Welt/Umweltkunde. Hier handelte es sich um Anfangsunterricht, so daß wesentliche Grundlagen erst geschaffen werden mußten (z. B. selbständige Erarbeitung von Vokabeln zum Erschließen neuer Texte) und vor allem überwog das kommunikative Element. In Englisch wurde der Arbeitsplan insbesondere zur Vorbereitung von Klassenarbeiten verwendet.

Erstellen der Arbeitspläne

Die Arbeitspläne wurden jeweils vom Fachteam (siehe unten) vor Beginn einer neuen Unterrichtseinheit gemeinsam beraten, in der Grobform ausgearbeitet und mit entsprechenden Materialien erstellt. Es gab Teams, die auch die Feinplanung und konkrete Ausgestaltung bis hin zum computerunterstützten Layout der Arbeitsblätter gemeinsam erstellten oder die detaillierte Ausgestaltung reihum delegierten. Der Einsatz desselben Arbeitsplans mit denselben Aufgabenstellungen für alle Klassen ist in der Regel nicht sinnvoll, da sich die Klassen stark voneinander unterscheiden und der Anspruch Innerer Differenzierung ja gerade darin besteht, die Aufgabenstellung in ihren Anforderungen differenziert auf die konkreten Schülergruppen zuzuschneiden.

Es zeigte sich auch, daß für einige Lehrer die Einstellung der eigenen Endfassung des Arbeitsplans ein wichtiges Moment zur inhaltlichen Aneignung und auch zur Identifikation und Motivation bedeutete.

Die Einbeziehung der Schülerwünsche erfolgte insbesondere über die Gestaltung der Auswahl- und Zusatzaufgaben, die ihnen Wahlmöglichkeiten ließen. Außerdem enthielten die Arbeitspläne Aufgaben zur eigenen Aufgabenfindung. Die Einbeziehung in die Planung konnte beispielsweise über Gespräche im Stuhlkreis erfolgen, so daß eine schrittweise Beteiligung und Mitbestimmung entwickelt wurde.

Hilfe und Korrektur

Wenn auch die Selbstkontrolle gefördert wird, so enthebt sie jedoch nicht den Lehrer von Hilfestellungen und Korrekturaufgaben. Dabei bilden Hilfe, Beratung und Korrektur eine Einheit mit dem Ziel, die Schüler nicht zu entmutigen.

Während die Schüler mit dem Arbeitsplan in Stillarbeit beschäftigt sind, geht der Lehrer an den Tischgruppen herum und gibt die notwendigen individuellen Hilfestellungen und Lernhinweise. In der Regel weiß er, welche Schüler besonderer Betreuung bedürfen, und die Schüler können ihn durch Handzeichen rufen.

Die meisten Mathematiklehrer legten viel Wert darauf, daß sie die selbstkontrollierten Arbeitsblätter in jeder Stunde noch einmal nachsahen, was in diesem Fach auch einfacher möglich ist und dem Ziel diene, noch genauere Informationen zu den individuellen Lernwegen der Schüler zu gewinnen.

Aber auch andere Formen der Kontrolle sind mögliche und wichtige Elemente, z. B. sei die Form der kriterienorientierten Kontrolle im Klassenverband zum Erlebnisaufsatz erwähnt. Unter der Diskussionsleitung eines Schülers wird der vorgelesene Aufsatz eines Schülers von der Klasse anhand einer Kriterienliste (auf Folie) gemeinsam beurteilt und verbessert. Nach Beendigung des Arbeitsplanes wurde der Gesamtplan vom Lehrer eingesammelt und noch einmal überprüft. Die Schüler erhielten dann eine schriftliche Rückmeldung darüber, was sie besonders gut gemacht haben und was sie noch stärker üben müssen. Der Arbeitsplan wurde grundsätzlich *ohne Noten* an die Schüler zurückgegeben! Für den Lehrer bilden die Pläne letztlich jedoch auch eine Grundlage für die Gesamtbeurteilung, die im Versuch über Zensuren erfolgen mußte.

Vorteile des Arbeitsplans

Durch die Unterrichtsorganisation mit dem Wochenarbeitsplan ergaben sich folgende positive Effekte im Versuch: Wenn nicht mehr alle Schüler zur selben Zeit dieselben Aufgaben erledigen müssen, ergeben sich hieraus bereits verschiedene Vorteile. Die schnelleren Schüler müssen nun nicht warten, bis die anderen fertig sind. Anstelle von Langeweile, die sich häufig in Unterrichtsstörungen entlädt, werden sie sinnvoll beschäftigt. Sie können z. B. andere Übungen wählen oder als Helfer für andere Schüler ihr Wissen fundieren und anwenden. Umgekehrt müssen die langsameren Lerner ihre Arbeit nicht ständig abbrechen, bevor sie zu einem sinnvollen Abschluß gekommen sind, was allein schon zu Mißerfolgserebnissen führen muß. Die vermehrten Möglichkeiten, die Arbeit selbständig einteilen zu können und

die größeren Wahlmöglichkeiten werden von Schülerseite begrüßt, wie folgende Zitate einiger Schüler illustrieren, die allerdings keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben⁶:

- Frage.: „Wie war das überhaupt mit der Arbeit am Arbeitsplan?“
Antworten: „Das fand ich ganz gut.“
„Das war nicht schlecht, auch daß wir das selber einteilen konnten.“
„Man konnte alles auf einen Schlag fertig machen und dann konnte man andere Sachen machen oder man konnte jeden Tag etwas machen.“
„Und auch, daß man selbständig arbeiten konnte. . .“
„. . . Also dann kann man alleine arbeiten, muß man nicht immer zu mehreren arbeiten in Abhängigkeit zum Lehrer. Das ist dann einfacher.“
„Ja, das macht mehr Spaß . . . sonst hängt man ja immer nur vorm Buch . . . und so kann man auch mal jemand anderen fragen, ob der mit mir das machen will.“

Vor allem können die Aufgabenstellungen *an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler* angepaßt werden (Variation in Menge, Schwierigkeitsgrad, Interessen etc.) und spezifische Lerndefizite, die nur Teile der Lerngruppe betreffen, können durch Extra-Übungen in Wiederholungen, und vor allem durch die Wahl anderer Lernzugänge aufgearbeitet werden, ohne den Rest der Klasse mit Dingen zu langweilen oder aufzuhalten, die sie schon können. Ebenso lassen sich besondere Neigungen und Interessen einzelner Schüler aufgreifen und (insbesondere in den Zusatzaufgaben) berücksichtigen. Der Wochenplan gibt Schülern die Möglichkeit, flexibel ihren eigenen Lernprozeß zu organisieren.

Die Chancen der Schüler auf Erfolgserlebnisse steigen, da die Anforderungen auf ihr individuelles Lernniveau abgestimmt sind und sie größere Wahlmöglichkeiten erhalten, so daß sich eine deutliche Zunahme sowie ein längerfristiger Erhalt ihrer Motivation beobachten ließ.

Der große Vorteil des Arbeitsplans liegt allerdings in seiner Kombination mit dem „Helferprinzip“ und einem gleichzeitigen Abbau von Lehrerzentrierung. Mit dem Arbeitsplan kann der Lehrer dafür sorgen, daß nicht sämtliche Aktivitäten über seine Person laufen. Auftretende Fragen und Probleme sollen zunächst mit der Nachbarin oder in der Tischgruppe geklärt werden. Erst wenn diese nicht weiterhelfen können, wird auf den Lehrer zurückgegriffen. Wenn die Schüler konsequent immer wieder auf dieses Prinzip verwiesen werden, was in der Anfangszeit allerdings ein hohes Maß an Geduld vom Lehrer und vor allem eine grundlegende Veränderung seines pädagogischen Handelns erfordert, lassen sich zwei Effekte erzielen. Zum einen wird der Lehrer „freigestellt“, sich um die Betreuung einzelner Schüler auch einmal über längere Zeiträume zu kümmern, in denen er ihnen wiederum individuelle Hilfen sowie emotionale Zuwendung, wie z. B. Lob und Ermutigung geben kann. Zum anderen eröffnen sich Lerngelegenhei-

ten zur Kooperation. Schüler können lernen, Hilfe zu geben und Hilfe anzunehmen. Auch das Helfen will gelernt sein. Zu Beginn sagen die Schüler sich die fertigen Lösungen vor. Wenn sie aber gelernt haben, den anderen auf seiner Suche nach dem Lösungsweg zu unterstützen, lassen sich geradezu erstaunliche pädagogische Fähigkeiten beobachten. Mit dem Einsatz eines Wochenarbeitsplans verändert sich der pädagogische Bezug. Es werden Handlungsspielräume für Lehrer und Schüler geschaffen, die dem Schüler Gelegenheiten bieten zu *selbstbestimmten Tätigkeiten und individualisierten Lernformen in Gemeinsamkeit mit anderen* und die dem Lehrer ermöglichen, Unterricht so zu organisieren, daß selbständiges, selbstbestimmtes Lernen und Handeln in Gang kommt, indem er zum Lernen anregt und Lernmöglichkeiten zur Wahl stellt, aber nicht schon Lerngegenstände für einen passiven Nachvollzug didaktisch vorgeplant hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Arbeitsplanarbeit ist die Möglichkeit zur Förderung selbstverantwortlichen Lernens. Dadurch, daß der Schüler für sein Lernen Eigenverantwortung übernimmt, und die aktive Rolle des Fragenden/Suchenden und Entdeckenden ausfüllen kann, ist er gefordert, selbständig Lernangebote auszuwählen und zu bearbeiten. Das setzt begründete Entscheidungen voraus, da auch Arbeits- und Lernformen frei wählbar sind.

Hinführen zum Arbeitsplan

Die Unterrichtsgestaltung mit dem Arbeitsplan weicht erheblich vom „herkömmlichen“ Unterricht ab. Deshalb müssen die Schüler erst in einem sehr langsamen, schrittweisen Prozeß an diese Arbeitsform herangeführt werden (vgl. Wiegel 1989).

Als zentrale Verhaltensweisen, die besondere Schwierigkeiten in der Anfangsphase bereiten, haben sich in der Praxis folgende Elemente herausgestellt, die gerade von Neueinsteigern leicht in ihrer Bedeutung unterschätzt werden:

Arbeitsanweisungen genau lesen: Da die Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit ihren Aufgaben beginnen, müssen sie in der Lage sein, die schriftlichen Arbeitsanweisungen ohne die Hilfe des Lehrers zu erfassen. Zu Beginn sind sie dies nicht gewohnt und lesen nicht sorgfältig, bevor sie anfangen.

Unabdingbar ist dafür allerdings eine klare, präzise und altersgerechte Formulierung vom Lehrer.

Flüsterton: Unterhaltungen und Bewegungen im Raum müssen so geführt werden, daß die anderen nicht bei der Arbeit gestört werden.

Zu Beginn rufen Schüler, die Fragen an den Lehrer haben, häufig durch den ganzen Raum und müssen immer wieder an diese Regel erinnert werden. Dies gilt auch für den Lehrer! Lehrer sind gewohnt, sich stimmlich gegen eine Gruppe durchzusetzen und es fällt ihnen häufig schwer, sich leise flüsternd mit nur einem Schüler zu unterhalten.

Diese Disziplin ist notwendig, weil gerade die schwächeren Schüler sonst leicht in ihrer ohnehin labilen Konzentrationsfähigkeit gestört werden.

Aufbau des Helferprinzips: Fragen sollen zuerst in der Tischgruppe oder mit den Nachbarn geklärt werden, bevor der Lehrer hinzugezogen wird⁷.

Selbstkontrolle anhand von Lösungsblättern: Genau kontrollieren, Lösungen nicht abschreiben, das richtige Ergebnis abhaken, bei Fehlern die richtige Lösung selbst oder mit Hilfe anderer herausfinden und erneut überprüfen.

Sobald die Aufgaben es erlauben, sollten die Schüler an die Selbstkontrolle gewöhnt werden.

Bei der Selbstkontrolle kommt eine angstfreie Lernatmosphäre, in der Fehlermachen als Lernchance begriffen wird, und nicht mit negativen Sanktionen verbunden ist, und ein Lernverständnis, in dem Schüler die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozeß übernehmen, zum Tragen. Wenn Schüler es nicht nötig haben, „schummeln“ sie auch nicht.

Bei der Einführung des Arbeitsplans haben sich im Versuch folgende Aspekte als wesentlich herausgestellt:

- mit einem kurzen Plan beginnen, der in die Prinzipien dieser Arbeitsform einweist,
- genaue Überprüfung, welche Themen als Einstieg⁸ geeignet sind,
- mit den Schülern gemeinsam gewissenhaft die Ziele des Arbeitsplans (selbständiges und kooperatives Lernen), die Funktion der Pflicht-, Differenzierungs- und Zusatzangebote und die Arbeitsweisen (Ablauf, Organisation) etc. besprechen und eindeutige Regeln verabreden, was während der Arbeitsplanarbeit zugelassen oder verboten ist,
- das Einüben von Kooperationsformen und Partnerschaft. In der Praxis zeigt sich, daß Lehrer häufig zu viele Fähigkeiten als gegeben voraussetzen, die im Grunde erst aufgebaut werden müssen⁹.

Aufstellen eines Arbeitsplans

Die Motivation der Schüler, der Lernerfolg und der organisatorische Ablauf bei der Arbeit mit dem Arbeitsplan steht und fällt mit der Wahl der Aufgabenstellungen!

Didaktische Analyse: Im ersten Schritt gilt es, in der Planung eine genaue Analyse vorzunehmen welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden müssen, ehe mit differenzierten Arbeitsaufträgen begonnen werden kann, wobei das ein sich gegenseitig ergänzender Entwicklungsprozeß ist.

Der Lehrer muß genaue Informationen über die Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Schülers, seine Lerndefizite und Lernschwierigkeiten haben (z. B. durch Beobachtung, Fehleranalyse, Gespräche mit Lehrern und Eltern etc.).

Einfache Aufgabenstellung: Die ersten Aufgabenstellungen im Arbeitsplan – also insbesondere die Pflichtaufgaben – müssen so einfach sein, daß auch die schwächsten Schüler der Gruppe sie lösen können. Gerade sie sollten von Anfang an den Arbeitsplan mit Erfolgserlebnissen verbinden können („ich kann das“).

Außerdem geht ein wichtiger Effekt des Plans, nämlich die Zeit, die der Lehrer für individuelle Betreuung gewinnt, verloren, wenn alle Schüler

gleichzeitig mit Fragen zu ihm kommen. Die Schüler werden dann über die langen Wartezeiten unruhig. Der Lehrer seinerseits ist überfordert, weil er nicht überall zur gleichen Zeit sein kann, und muß seine Kräfte unnötig mit Regelungsmaßnahmen vergeuden.

Methodenvielfalt: Eine große Gefahr besteht darin, daß der Arbeitsplan aus einer Aneinanderreihung schriftlich zu bearbeitender Arbeitsblätter besteht. Damit wird die Lernfreude erstickt. Vielmehr sollten über abwechslungsreiche und vor allem handlungsorientierte kreative Aufgabenstrukturen unterschiedliche Zugänge zum Gegenstand erschlossen werden. Auch Lernspiele haben sich bewährt. Wochenarbeitsplan darf nicht heißen, daß der Frontalunterricht ins Papier delegiert wird.

4. Freiarbeit

Eine weitere Form offener Arbeit im Versuch ist die Freiarbeit.

Bei der Freiarbeit können die Schüler weitgehend selbständig über die Auswahl ihrer Tätigkeit, die Sozialform und die Planung ihres Arbeitsablaufs bestimmen. Der Aspekt der *Selbststeuerung und Selbstaktivierung* ihrer eigenen Arbeit und Interessen steht im Vordergrund und ein wichtiges Lernziel ist, *die Verantwortung für den eigenen Lernprozeß* zu übernehmen. Bei der Einführung der Freiarbeit schlägt der Lehrer einen Katalog von Aufgaben vor (z.B. Schreiben von Gedichten oder Artikeln für die Schülerzeitung, Lernspiele, Bearbeitung eines Arbeitsbogens, Arbeit mit der Vokabelkartei, Übung zur Rechtschreibung etc.). Die Schüler ergänzen die Liste durch eigene Vorschläge. Aus dem so entstandenen Katalog, der zumeist schriftlich als Poster im Klassenzimmer hängt und einsehbar ist, können die Schüler in Stunden oder Phasen der Freiarbeit wählen. Sie sollen sich dabei auf bestimmte Aktivitäten verbindlich festlegen, etwa durch Eintrag in eine Liste.

Freie Arbeit wurde im Versuch in ganz unterschiedlicher Weise eingesetzt. Sie hat sich bewährt als Hinführung zum Arbeitsplan. Dann wurde sie integriert in den Zusatzaufgaben angeboten. Neben den fließenden Übergängen mit dem Arbeitsplan richteten einige Lehrer auch eine feste Stunde im Stundenplan ein. Für die Wahrung der Kontinuität scheint uns diese Regelung, z. B. 1 Stunde pro Woche, ein wichtiges Mittel zu sein, da sonst immer wieder aktuelle Anforderungen bzw. Ereignisse die Durchführung von Freiarbeit gefährden, oder sogar „verhindern“ werden.

Insgesamt kann für die Mehrheit der Neueinsteiger gesagt werden, daß sie noch nicht von allen systematisch als eigenständiger Bestandteil des Unterrichts eingesetzt wurde. Wir vermuten, daß in dem Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, die fachspezifischen Anforderungen des Lehrplans erfüllen zu wollen und zu müssen, und dem Anspruch, übergreifende Lernziele über Freiarbeit stärker in den Vordergrund zu rücken, der Zeitdruck und die Vielfältigkeit der Anforderungen so groß sind, daß Freiarbeit leicht Gefahr läuft, vernachlässigt zu werden, zumal wenn sie auch für Lehrer eine neue Arbeitsweise darstellt. Zur weiteren Verbreitung von Freiarbeit müßte sie in ihren Zielen zur Förderung von selbständigem

Lernen (Lernen des Lernens) und ihrer Bedeutung als eigenständige Arbeitsform über Lehrerfortbildungen stärker verankert werden.

5. Voraussetzungen Innerer Differenzierung

Die unterrichtliche Praxis mit dem Wochenarbeitsplan hat einen gravierenden „Nachteil“: sie ist sehr *arbeitsaufwendig*, da ein großer Teil des Lernmaterials selbst erstellt und vorhandenes Material immer wieder auf die konkrete Schülergruppe abgestimmt werden muß, wenn ausreichende Möglichkeiten zur Realisierung „optimaler Passung“ in Angebot und Nachfrage geboten werden sollen. Damit Innere Differenzierung sowohl in ihren pädagogischen Ansprüchen als auch der mit ihr verbundene enorme Arbeitsaufwand bewältigt werden kann, haben sich aus den Erfahrungen des Praxisversuchs eine Reihe grundlegender Voraussetzungen als unverzichtbare Elemente für die Realisierung der Konzeption herauskristallisiert. Dabei handelt es sich um organisationspädagogische, unterrichtsdidaktische und erziehungsorientierte Aspekte:

- Kleine Klasse
- Raumgestaltung und Materialausstattung
- Erziehungsstil
- Teamarbeit und Lehrereinsatz
- Lehrerfortbildung

5.1 Kleine Klasse

Die Klassenfrequenz konnte im Schulversuch auf 16 (maximal 18) Schüler reduziert werden. Die Kleine Klasse wurde von den am Versuch beteiligten Lehrern eindeutig positiv bewertet und eingeschätzt, so daß sie meinten, dem Anspruch der individuellen Förderung in der Kleinen Klasse mit Innerer Differenzierung besser nachkommen zu können. Von 25 beteiligten Lehrern im ersten und zweiten Durchgang des Versuchs konnten 23 mit Hilfe qualitativer Interviews nach ihren Erfahrungen befragt werden. Nach der Auswertung der Interviews ergeben sich aus der Sicht der Lehrer hauptsächlich folgende Vorteile der Kleinen Klasse (vgl. ausführlicher Gerich/Jürgens 1992))

Schaffung kleiner, stabiler sozialer Einheiten: Während vor dem Schulversuch im Modell der gleitenden Differenzierung ständig Unruhe herrschte, weil die Schüler in Halbgruppen und Differenzierungsgruppen aufgeteilt wurden, die zudem stundenplantechnisch zu ungünstigen Randstunden lagen, bleiben die Schüler nun für 2 Jahre in einer festen Gruppe mit überschaubaren sozialen Bezügen.

Erhöhte Betreuungsdichte: Die Lehrer haben mehr Zeit, um jedem einzelnen Schüler individuelle Hilfestellungen und Rat zu geben. Die Häufigkeit und Intensität für Kommunikationen und Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler, aber auch unter den Schülern, steigt.

Aufmerksamkeit für einzelne Schüler und individuelle *Kontrollmöglichkeiten* werden verstärkt.

Diagnose und *Prognose* des Lernverhaltens werden verbessert.

Sprechzeit der Schüler erhöht sich (vorausgesetzt es werden Interaktive Methoden eingesetzt).

Der Lernprozeß wird intensiviert: Da die Lehrer genauer mitbekommen, welche Schüler noch Schwierigkeiten mit dem Lernstoff haben, können diese Schüler mehr Hilfestellungen und Lernberatung erhalten. Es wird sich nicht mehr an einem abstrakten Durchschnittsschüler orientiert. Die Schüler bekommen mehr Zeit. Differenziertere Übungs- und Wiederholungsangebote scheinen aber auch zu einer *Verlangsamung* des Lerntempos zu führen.

Das *Engagement der Lehrer*, ihre Innovationsfreude und die Methodenvielfalt steigen an.

Die *Arbeitszufriedenheit* wird mehrheitlich größer. Dies gilt auch für diejenigen Lehrer, die angeben, daß die Arbeitsbelastung durch Binnendifferenzierung zunehme.

Insgesamt müssen die Wirkungen der Kleinen Klassen noch breiter empirisch abgesichert werden. Die von Lehrern und Eltern häufig unterstellte Annahme, kleine Klassen seien a priori mit positiven pädagogischen Effekten verbunden, wird bislang noch wenig von empirischen Forschungsergebnissen gestützt. Der bisherige Forschungsstand läßt jedoch vermuten, daß erwünschte pädagogische Wirkungen ein deutliches Absinken der Klassenfrequenz unter 20 Schülern ab der ersten Klasse und über einen längerfristigen Zeitraum erfordern. Jedoch deutet sich vor allem an, daß die Schaffung kleiner Klassen allein noch nicht automatisch zu den gewünschten pädagogischen Zielen führen muß. Die Kleine Klasse ist erst die strukturelle Voraussetzung für die inhaltlich-pädagogische Arbeit (vgl. Ingenkamp u. a. 1985).

Die Erfahrungen im Schulversuch, mit dem gerade didaktisch-methodische Veränderungen erprobt werden konnten, zeigen, daß die Kleine Klasse eine sehr günstige Grundvoraussetzung für die unterrichtspraktische Realisierung Innerer Differenzierung darstellt. Es scheint so, daß sich nur bei einer Klassengröße, wie sie hier möglich war, die Ansprüche an Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung hinreichend zufriedenstellend realisieren lassen, ohne daß Innere Differenzierung dadurch zur Unterrichtstechnologie verkommt. Insbesondere die Konstellation Kleine Klasse und Wochenplanunterricht sowie Freiarbeit scheinen zusammen Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Innere Differenzierung als inhaltlich-didaktisches Prinzip gelingen lassen.

5.2 *Raumgestaltung und Materialausstattung*

Jedem Besucher der Orientierungsstufe springt als erstes die veränderte Klassenraumgestaltung ins Auge. Das gewohnte Bild karger Räume mit akkuraten Tischreihen wird durch „Lernwohnungen“, die Lehrer und Schüler gemeinsam entsprechend ihren individuellen Vorstellungen gestaltet haben, grundlegend überholt.

Abgesehen davon, daß es sich besser lernt, wo man sich wohlfühlt, ist diese Raumgestaltung direkter Ausfluß des veränderten Verständnisses von Lernen. Ein eigener Klassenraum für jede Klasse mit Möglichkeiten zur

übersichtlichen Unterbringung der vielfältigen Materialien ist Voraussetzung für Innere Differenzierung. Die Gestaltungsmaßnahmen haben ihre jeweilige pädagogische Funktion¹⁰, sind notwendiger Bestandteil der Konzeption Innerer Differenzierung in der Kleinen Klasse (vgl. Kayser/Schäkel 1986, S. 42; Plöger 1991, S. 53–55).

5.3 Erziehungsstil

Der Praxisversuch bestätigt, daß dem Erziehungskonzept der Lehrer eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung offener Unterrichtsformen mit den angestrebten Zielen im Bereich der Förderung des sozialen Lernens und der Selbständigkeit zukommt.

In den Unterrichtsbeobachtungen während des ersten Durchgangs des Schulversuchs ließen sich erstaunlich hohe Übereinstimmungen gerade im Erziehungsstil beobachten. Selbstverständlich unterschieden sich die Klassenlehrer des ersten Durchgangs in ihren Persönlichkeiten und Temperamenten, doch herrschte bei ihnen ein erstaunlich einheitlicher, sozialintegrativer bzw. demokratischer „Führungsstil“ vor. Das heißt, der Unterricht ist gut strukturiert, aber nicht einengend. Schülerwünsche werden nicht nur aufgegriffen, sondern ausdrücklich unterstützt¹¹. Der Umgangston der Lehrer ist von Freundlichkeit und Höflichkeit geprägt, und die Lehreräußerungen haben einen hohen Grad an Reversibilität. Durchgängiges Kennzeichen ist *die regelmäßige Begründung von Regeln und Normen*. Damit werden Regeln nicht zur zwangshaften Orientierung, die von der jeweiligen Situation losgelöst sind, sondern werden transparent und als veränderbar erlebt.

Des weiteren waren die Lehrer sehr bemüht, eine angstfreie Lernatmosphäre zu schaffen, Leistungsdruck zu mindern und Konkurrenz unter den Schülern abzubauen.

Für die Lehrer ist es dabei durchaus ein schwieriger Lernprozeß, zunehmend Kontroll- und Lenkungsfunktion an die Schüler abzugeben, damit diese die Verantwortung für den eigenen Lernprozeß übernehmen lernen. Teamarbeit kann dabei helfen, bekanntes Rollenverhalten zu ändern und ein subjektives Sich-Öffnen nachhaltig zu unterstützen.

Die Gewöhnung an die neuen Arbeitsweisen und Interaktions- und Kommunikationsstrukturen ist ein aufwendiger, unsicherer und langwieriger Prozeß.

Das gute Lehrer-Schüler-Verhältnis gehört ebenfalls zu den ersten Assoziationen, die die Schüler aus dem Praxisversuch im Interview mit ihrem Unterricht verbanden. Die Intensivierung des pädagogischen Bezugs hat zur Folge, daß sich die Schüler in der Regel vom Lehrer stärker angenommen fühlen.

5.4 Teamarbeit und Lehrereinsatz

Im Schulversuch wurde eine regelmäßige und verbindliche Teamstunde für die Klassenlehrer eingerichtet. Einmal in der Woche treffen sich die Klassenlehrer eines Jahrgangs und der Leiter der Orientierungsstufe unter Anleitung einer mit Innerer Differenzierung erfahrenen Lehrkraft, um über

die Arbeit zu beraten. Die Teamstunde erwies sich als der zentrale Ort, an dem sowohl die aktuellen Aufgaben als auch grundsätzliche Probleme und die konzeptionelle Weiterentwicklung besprochen wurden. Im Mittelpunkt stehen der Austausch über didaktische Fragen des Konzepts Innerer Differenzierung und pädagogisch-erziehungspsychologische Probleme konkreter Lerngruppen und einzelner Schüler. Die Themenpalette reicht von der Koordination gemeinsamer Ausflüge und Materialbestellungen über die Umsetzung der Wochenplanarbeit und Hinführung zur Partner- und Gruppenarbeit, Förderung ausländischer Schüler, bis hin zum Umgang mit rauchenden Schülern oder zur Behandlung eines so brisanten Themas wie sexueller Mißbrauch von Schülern.

Die Isolation des einzelnen Lehrers wird somit aufgebrochen, er erhält Rückhalt und Unterstützung zur unmittelbaren Problemlösung und erkennt, daß er mit vielen Schwierigkeiten nicht allein dasteht. Eine Reihe von Problemen wird auf diese Weise erst bewußt und damit einer gemeinsamen Problemlösung zugänglich.

Außerdem kann Überfachliches Lernen stärker in den Vordergrund gerückt werden. Nicht zu unterschätzen ist der zeitliche Faktor (Aktualität) bei einer regelmäßigen, wöchentlichen Zusammenkunft. So können nämlich Probleme dann besprochen werden, wenn sie auftauchen. Es sollte jedoch nicht verschwiegen werden, daß sich bei der Kürze der Teamsitzungen (45 Minuten) ein ständiger Konflikt zwischen der Behandlung aktueller, organisatorischer Aufgaben und der Diskussion grundsätzlicher Fragen ergab. Dennoch führt die Teamarbeit zur Professionalisierung, Effektivierung und Pädagogisierung der Lehrerarbeit, wenn ein offener, vertrauensvoller und sich gegenseitig akzeptierender Umgang gegeben ist.

Neben den Klassenlehrern trafen sich die jeweiligen Fachlehrer in Englisch, Deutsch, Mathematik und Welt/Umwelt zur Vorbereitung der konkreten Unterrichtseinheiten. Für die Fachteams gab es keine institutionalisierten Regelungen oder gar Entlastungsstunden. Die Treffen basierten auf Eigeninitiative und fanden in der Regel nachmittags, ca. alle drei Wochen statt. Von daher ist die breite Beteiligung und große Bereitschaft der Fachkollegen zur Zusammenarbeit gar nicht hoch genug einzuschätzen. Der zusätzliche Zeitaufwand wird von den betroffenen Lehrern jedoch als lohnend erlebt. Zum einen entsteht eine Entlastung und Effektivierung bei der Unterrichtsvorbereitung durch Arbeitsteilung bei der Materialerstellung und zum anderen entsteht das Bewußtsein, daß der Gedankenaustausch zu qualitativ besseren Unterrichtskonzepten und Materialien führt. Einige Lehrer sprechen sogar davon, sie hätten nun kein „schlechtes Gewissen“ mehr, da die Unterrichtseinheit von mehreren getragen würde, sie also nicht allein verantwortlich wären. Die Einbeziehung der Fachlehrer sowie die Zusammenarbeit im Klassenteam, d. h. aller Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, ist im Schulversuch leider noch nicht in ausreichendem Maß gelungen. Hierfür wäre die Bereitstellung von Entlastungsstunden eine notwendige Voraussetzung, wenn die Bereitschaft zur Zusammenarbeit langfristig erhalten und die zeitliche Belastung nicht zu groß werden soll. Gerade die Fachlehrer, die bislang strukturell nicht eingebunden waren,

wünschten eine Verstärkung der Kooperation, insbesondere um zu einem besseren Informationsaustausch und einer einheitlichen Behandlung von übergreifenden Erziehungsfragen in den Klassen zu kommen.

5.5 Lehrerfortbildung

Innere Differenzierung mit Hilfe des Wochenarbeitsplans und Freiarbeit weicht erheblich von den gewohnten Unterrichts- und Interaktionsformen ab. Sie erfordert Kompetenzen, die die Lehrer aus ihrer Ausbildung in der Regel nicht mitbringen¹² und während ihrer alltäglichen Praxis oft auch nicht ausreichend entwickeln konnten. Eine Befragung der Kollegen im Schulversuch ergab, daß die Aus- und Fortbildung sowie die Praxiserfahrungen in Binnendifferenzierung erheblich differierten. Obwohl die durchschnittliche Dienstzeit mit 17 Jahren relativ hoch lag, gaben die wenigsten Lehrer an, vor dem Schulversuch praktische Vorerfahrungen im Einsatz mit Arbeitsplänen gehabt zu haben. Die Mehrheit mußte sich erst mit dieser schwierigen Unterrichtsform vertraut machen und die Erfahrung zeigt, daß es unbedingt einer systematischen Einarbeitung und fachlichen Unterstützung bedarf. Da es sich herausgestellt hat, daß „von außen“ kaum Fachkompetenzen eingeholt werden konnten, hat das Kollegium schulinterne Fortbildungen und den gegenseitigen Erfahrungsaustausch (Learning by doing) im Team (und in Einzelfällen auch gegenseitige Hospitationen¹³) in den Vordergrund gestellt, um die Differenzierungskompetenzen der am Schulversuch beteiligten Lehrer zu erhöhen.

6. Schlußbetrachtung

In dem vorgestellten Modell wird versucht, *Innere Differenzierung als durchgehendes Grundprinzip differenzierten Unterrichts* über den Einsatz des methodisch-didaktischen Elements Wochenplanarbeit und der Rahmenbedingung Kleine Klasse zu realisieren. Der Schulversuch brachte eine Fülle von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen und Hinweisen hinsichtlich der Veränderung von Unterricht, der einen veränderten Umgang mit dem Schüler erfordert auf der Grundlage eines veränderten Verständnisses von Lernen. Innere Differenzierung als konzeptionelle Leitidee über ein Grundelement des offenen Unterrichts bewältigen zu wollen, ist aber nicht nur an die subjektive Bereitschaft zur Öffnung gebunden, so zeigen Ergebnisse des Schulversuchs, sondern ebenso an den Erwerb der notwendigen pädagogischen Kompetenzen, da für einen in dieser Weise differenzierten Unterricht den benötigten methodisch-didaktischen Voraussetzungen und pädagogischen Verhaltensrepertoires überwiegend während der Ausbildung und der beruflichen Sozialisation des Lehrers nur unzureichend ausgebildet werden konnten. Hier hat der Versuch gezeigt, daß ein neues Modell eine gründliche Auseinandersetzung mit den selbstgesteckten Ansprüchen erfordert und sich die Betroffenen auf einen langen, oft auch schwierigen Weg einer dauerhaften Herausforderung einstellen müssen, wollen sie im Sinne des Konzeptes „erfolgreich“ sein. Der Schulversuch hat deutliche Anzeichen dafür geliefert, daß *Wochenplanunterricht eine geeignete Methode der Binnendifferenzierung sein kann*, wenn einige als wesent-

lich erkannte, jedoch noch nicht weiter systematisierte Vorbedingungen sichergestellt werden können, wie u. a. Kleine Klasse, intensive Teamarbeit, gemeinsames Erziehungskonzept, kontinuierliche Fortbildung, selbstgestaltete Klassenräume als Lern- und Lebensstätten sowie ein geeignetes Angebot von Arbeitsmaterialien. Sicherlich, so könnte eingewendet werden, das eine oder andere Element ist doch selbstverständlich für einen auf Binnendifferenzierung abzielenden Unterricht, dennoch konnten hier diese Voraussetzungen im Zusammenhang und in ihrer gemeinsamen Wirkung erfaßt werden und auch in ihrer Problemhaftigkeit dargestellt werden. Betrachtet man die auf Beobachtungen, problemzentrierten Schüler- und Lehrerinterviews und informelle Gespräche beruhenden Ergebnisse insgesamt, dann läßt sich feststellen, daß mit diesem Schulversuch ein Ansatz gefunden wurde, der geeignet scheint, Binnendifferenzierung entsprechend ihren theoretischen Leitgedanken in der alltäglichen Schulpraxis zu verankern. Die Praxiserfahrungen lassen sich als Anregung zur Weiterarbeit und als Ermutigung für neue Wege verstehen, nicht aber als endgültige Ergebnisse, denn dann wäre einerseits ein anderer empirischer Zugang notwendig gewesen und andererseits auch damit zusammenhängend, bleiben noch genügend offene Fragen, die auf Beantwortung warten, aber bekanntlich entstehen Wege beim Gehen!

Anmerkungen

- 1 In den neuen Bundesländern wurde keine Orientierungsstufe eingeführt, lediglich das Land Brandenburg verfügt über eine sechsjährige Grundschule.
- 2 In letzter Konsequenz ließe sich Förderung aller Schüler am besten dann erreichen, wenn die Schüler gemeinsam an einem Gegenstand (Thema, Sachverhalt) arbeiten, aber mit unterschiedlichen Zielen entsprechend ihrem individuellen Handlungsniveau (vgl. Feuser/Meyer 1987, 35).
Da wir davon ausgehen müssen, daß die Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die Schule kommen, wird es den einen Inhalt, der alle Schüler gleichermaßen zur selben Zeit anspricht und aktiviert, nicht geben können. Folglich müssen mehrere Inhalte, die aber logisch zusammenhängen und vielseitige Dimensionen haben, angeboten werden, wie es z. B. beim Projektlernen möglich ist.
- 3 Vgl. Huschke, P./Mangelsdorf, M.: Wochenplanunterricht: Praktische Ansätze zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. Weinheim/Basel¹ 1990.
- 4 Wenn der Differenzierungsbedarf sehr groß ist (Extrembeispiel: ein Schüler kommt neu in die Klasse und hat große Lücken), kann auch schon in den Pflichtaufgaben eine Differenzierung nötig sein. Nach unseren Erfahrungen sollten aber eher die Pflichtaufgaben so gestaltet werden, daß sie auch das „schwächste“ Kind der Klasse schaffen kann.

- 5 Vermutlich konnten die Möglichkeiten des Arbeitsplans in Mathematik noch nicht voll ausgeschöpft werden. Zum einen waren die Mathematiklehrer alle Einsteiger in die Methode des Arbeitsplans und hatten keine fachspezifischen Vorbilder, zum anderen tut sich dieses Fach allgemein sehr schwer damit, handlungsorientierte, projektartige Aufgabenstellungen zu finden. Dabei muß auch der Aufbau des Lehrplans kritisch hinterfragt werden. Die Lehrer stellen allgemein fest, daß die Arbeit nach Arbeitsplan im 5. Schuljahr ungleich leichter sei als im 6. Schuljahr. Der Lehrplan der 6. Klasse besteht überwiegend aus formalen Rechenvorschriften: Teilbarkeitslehre, Bruchrechnung und Dezimalrechnung.
- 6 Die Schüleraussagen stammen aus nicht-repräsentativen Gruppeninterviews mit Schülern des ersten Durchgangs, die nach der Orientierungsstufe die 7. Jahrgangsstufe verschiedener Gymnasien besuchen. Es muß also bedacht werden, daß es sich um eine besondere Schülergruppe handelt, die aus der Rückschau und im Vergleich mit der neuen Schule über ihre Erfahrungen im Schulversuch berichten.
- 7 Für das Helferprinzip ist wichtig darauf zu achten, daß die Schüler über genügend Zeit verfügen, damit die gegenseitige Hilfe gemeinsames Lernen ermöglicht und die dazu erforderlichen kommunikativen Arbeitsformen auch entwickelt werden können. Andernfalls besteht die Gefahr, die im folgenden Schülerinterview zum Ausdruck kommt.
- „Finde ich aber nicht so gut, wenn man so zu viert an einem Tisch sitzt. Also so vom Lernen her ist es gut, daß die dann auch was lernen und so, aber ich saß mit welchem am Tisch, die konnten nichts, und die wollten auch nichts lernen anscheinend und dann ‚wie geht das‘ ‚wie machst du das‘. Die waren dann halt schon mit 3 Aufgaben fertig oder die hatten das alles schon fertig. Ich hab denen das immer erzählt, und ich hatte dann mal gerade eine Aufgabe fertig. Also ich bin dann nie weiter gekommen, und die hatten dann schon das ganze Blatt fertig.“
- 8 Im Schulversuch hat sich z. B. das Thema „Wortarten“ im Deutschunterricht bewährt, da es unkomplizierte Aufgabenstellungen zuläßt, die nebeneinander bearbeitet und auch von den meisten Schülern in Selbstkontrolle bewältigt werden können.
- 9 Deshalb hat sich auch Gruppenarbeit, deren Einführung durchaus ein wichtiger Anspruch im Schulversuch ist, nicht als Bestandteil des Arbeitsplans bewährt. Denn Gruppenarbeit stellt sehr hohe Anforderungen an die Schüler, die sie in dieser Altersstufe – zumindest ohne Vorbereitung in der Grundschule – nicht immer selbständig lösen können. Darüber hinaus bedingt Gruppenarbeit Absprachen und eine zeitliche Koordination unter den Schülern, die leicht mit dem Wahlprinzip des Arbeitsplans kollidiert.
- 10 Bei den Schülern hinterläßt die Raumgestaltung offensichtlich einen nachhaltigen Eindruck. Schüler, die mit offenen Fragen nach ihrer Erfahrung in der Orientierungsstufe gefragt wurden, gaben als erstes den Klassenraum und die „Kuschelecke“ an.
- Schüler 1: „Ich fand auch gut, daß wir ne Kuschelecke hatten.“
Schüler 2: „Ja, das fand ich auch gut.“
- 11 In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, daß auch eine wöchentliche Klassenlehrerstunde zur Verfügung stand, die für regelmäßige Besprechungen, etwa im Stuhlkreis unter der Diskussionsleitung eines Schülers, genutzt wurde.
- 12 Feuser/Meyer geben als Ursache für die erheblichen Ausbildungsdefizite hinsichtlich der Befähigung zu einer Unterrichtsplanung und -gestaltung zu Innerer Differenzierung folgende Aspekte an:

- „– Die Tatsache eines grundsätzlich vertikal gegliederten und auf Auslese und Aussonderung basierenden Erziehungs- und Bildungssystem stellt eine entscheidende Entlastung für Forschung, Lehrer und Schulalltag derart dar, daß Unterricht auch ohne bzw. mit nur geringer „Innerer Differenzierung“ erteilt werden kann (das wird für „normal“ gehalten), ohne daß dies öffentliche Kritik nach sich ziehen würde.
 - Es ist bis heute in der Diskussion um „Innere Differenzierung“ nicht hinreichend diskutiert, erkannt und ins Bewußtsein gerückt, daß eine „echte“ Innere Differenzierung als Parameter ihrer Realisierung einer entfalteten Persönlichkeitstheorie und Entwicklungspsychologie bedarf.
 - Es besteht aus politischen Gründen kein echter Reformwille in bezug auf das Erziehungs- und Bildungssystem insgesamt wie bezüglich einzelner Schulformen“ (Feuser/Meyer 1987, 32).
- 13 Dem Modell gegenseitiger Hospitationen messen wir eine wichtige Rolle in der Lehrerfortbildung bei, die leider viel zu wenig genutzt wird. Gibt es einen besseren Lernort als die praktische Umsetzung zu erleben? Außerdem kann es aufschlußreich sein, die eigenen Schüler im Umgang mit anderen Lehrerpersönlichkeiten und in anderen Fächern zu erleben. Es bedarf allerdings auch eines vermehrten Zeitaufwandes, einer entgegenkommenden Stundenplan- und Vertretungsorganisation sowie dem Aufbau von viel, viel gegenseitigem Vertrauen unter den Kollegen.

Literatur

- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Gerich, M.: Der Himmel über der Schulwüste: Die Kleine Klasse? Zweiter Zwischenbericht zum Verfahrensversuch „Kleingruppen in der Orientierungsstufe“ an der Schule Am Leher Markt. Bremerhaven 1991
- Gerich, M./Jürgens, E.: Erfahrungen von Lehrern mit der Kleinen Klasse – Ein Modell macht Schule. In: Empirische Pädagogik 3/1992 (im Druck)
- Fahlbusch, J./Gräfin, G./Pfeiffer, H./Schröder-Begoihn, Ä./Vogel, B./Vollerthun, G.: Zwischenbericht zum Verfahrensversuch „Kleingruppen in der Orientierungsstufe“ an der Schule Am Leher Markt. Bremerhaven 1989
- Feuser, P./Meyer, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht. Fulda 1987
- Huschke, P./Mangelsdorf, M.: Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zu Innerer Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Weinheim und Basel 1990²
- Ingenkamp, K./Petillon, H./Weiss, M.: Klassengröße: Je kleiner um so besser? Forschungs- und Diskussionsstand zu Wirkungen der Klassenfrequenz. Weinheim und Basel 1985
- Jürgens, E.: 20 Jahre Orientierungsstufe – Beiträge zu einer umstrittenen Schulform. St. Augustin 1991
- Kayser, A./Schäkel, L.: Kinder und Lehrer lernen: Freie Arbeit, Anregungen und Beispiele – Tips für Klassenraum und Materialien, Frankfurt/M. 1986²
- Plöger, W.: Lern-Räume für die Grundschule. In: Grundschule 2/1991, 53–55
- Schittko, K.: Fördern und Differenzieren in der Grundschule. In: Gesamtschulinformationen 3/4 1989, 50–71

Wiegel, G.: Kindheit hat sich verändert – und die Schule? In: Bremer Lehrerzeitung 9/1990, 15–17

Wiegel, G.: Hinweise zur Wochenplanarbeit. In: Fahlbusch, J. u. a.: Zwischenbericht zum Verfahrensversuch „Kleingruppen in der Orientierungsstufe“ an der Schule Am Leher Markt, Bremerhaven 1989

Melitta Gerich, geb. 1956, Studium an der Universität Bremen, Lehramt für die Sekundarstufe I und II; Wissenschaftliche Begleitung des Praxisversuchs „Kleingruppen in der Orientierungsstufe“.

Anschrift: Schönhausenstr. 55, 2800 Bremen 1

Eiko Jürgens, geb. 1949, Dr. phil. habil.; seit 1977 im Schuldienst, Promotion in Pädagogik an der Universität Bremen 1982; seit 1988 Privatdozent, z. Zt. Vertretung einer Professur an der Universität Köln

Anschrift: Seminar für Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 5000 Köln 41