

Hochschule der Künste

BERLIN

Fakultät Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe

**Schulversuch
„Verlässliche Halbtagsgrundschule“
des Landes Berlin**

**Zweiter Zwischenbericht
der Wissenschaftlichen Begleitung
zum Teilbereich**

**„Differenzierung und Profilbildung
in den Klassen fünf und sechs“**

September 2000

© Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der HdK

Postfach 12 05 44, 10595 Berlin, Tel.: 030-31852634, FAX: 030-31852382
abp@eugwiss.hdk-berlin.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
Kurzdarstellung: Prämissen.....	5
Kurzdarstellung: Erfahrungen.....	6
Kurzdarstellung: Probleme	7
Kurzdarstellung: Empfehlungen	8
Forschungslage zur Differenzierung.....	9
Situation in der Primarstufe	9
Situation in der Sekundarstufe.....	10
Zwischenfazit	12
Sachbericht	13
Ausgangsbedingungen	15
Das Konzept „Binnendifferenzierung“	16
Das Konzept „äußere Fachleistungsdifferenzierung“	17
Beispiele für die äußere Differenzierung	18
Zusammenfassung	19
Effekte.....	20
Beispiele.....	23
Beispiele äußerer Differenzierung in verschiedenen Kombinationen	24
Differenzierung durch Freiarbeit	31
Literaturverzeichnis	33

Vorwort

Die Berliner Grundschule befindet sich derzeit im Zentrum einer intensiv geführten Qualitätsdebatte. So fordert zum Beispiel die Öffentlichkeit (Tagespresse und ein großer Teil der Elternschaft) zur Qualitätssteigerung der Grundschule eine äußere Fachleistungsdifferenzierung in den Klassenstufen fünf und sechs. Gegen Ende des Schuljahres 1999/2000 hat der Senator für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin reagiert: Er hat im Vorgriff auf die Neufassung der Grundschulordnung und in Erweiterung der „Grundschulreform 2000“ den Entwurf eines Rundschreibens zur „Äußeren Differenzierung in den Klassen 5 und 6“ herausgegeben.¹ Eine vorzeitige Erprobung von Differenzierungsmaßnahmen bereits im Schuljahr 2000/2001 wird vom Senator ausdrücklich gewünscht.

Die Kollegien aus den 45 Modellschulen des seit 1998 in Berlin laufenden Schulversuchs „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ haben im Rahmen der je schulspezifischen Ausgestaltung des Teilbereichs „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen 5 und 6“ bereits erste Differenzierungskonzepte entwickelt und teilweise auch schon erproben können. Die Wissenschaftliche Begleitung hat dazu im Februar 2000 einen „Ersten Zwischenbericht“ herausgegeben, in dem die positiven Erfahrungen einer gelungenen Umsetzung des verpflichtenden Wahlunterrichts (WUV) geschildert wurden und die hohe Differenzierungsleistung dieses an der Berliner Grundschule neu geschaffenen Lernfeldes nachgewiesen werden konnte.²

Darüber hinaus hat die Wissenschaftliche Begleitung die vorliegenden Differenzierungskonzepte jenseits des WUV gesichtet und ausgewertet. Der folgende „Zweite Zwischenbericht“ unternimmt den Versuch, die sehr unterschiedlichen Erfahrungen mit den Konzepten zur äußeren und inneren Differenzierung in den Modellversuchsschulen zu beschreiben und vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage sowie der bildungspolitischen Situation in Berlin zu analysieren.

Der nachfolgende Text gliedert sich in vier Teile: Zunächst werden in knapper Form *Prämissen*, *Erfahrungen*, *Probleme* und *Empfehlungen* zur Differenzierung zusammengefasst. Es folgt ein Überblick zum gegenwärtigen *Forschungsstand*. Danach liefern wir in einem *Sachbericht* eine Bündelung erster Erfahrungen und Erkenntnisse

¹ Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Der Senator): Entwurf Rundschreiben „Äußere Differenzierung in den Klassen 5 und 6“ (Stand 15.5.2000).

² Erster Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zu den Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“ und „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“, Berlin 1999, S. 16ff.

der Modellschulen. Abschließend illustrieren wir den derzeitigen Entwicklungsstand an den Projektschulen mithilfe ausgewählter *Beispiele*.

Berlin, im September 2000

Die Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Jörg Ramseger

Dr. Annette Dreier

Dr. Diemut Kucharz

Bernd Sörensen

Kurzdarstellung: Prämissen

- Jede Lerngruppe setzt sich aus Kindern mit unterschiedlichen Lernausgangslagen zusammen. Deshalb ist Differenzierung auf allen Schulstufen und in allen Schularten ein notwendiges Unterrichtsprinzip.
- Es gibt mehrere Formen äußerer wie innerer Differenzierung. Dazu gehören u.a.:
 - Differenzierung nach Arbeitsweisen,
 - Differenzierung nach dem stofflichen Umfang,
 - Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden (z.B. in Niveaugruppen),
 - Differenzierung nach gruppendynamischen Kriterien,
 - Differenzierung im methodischen Vorgehen,
 - Differenzierung nach dem Lern- und Arbeitstempo,
 - Differenzierung nach Inhalten
 - u.a.m.³
- Bislang galt in den Grundschulen die Binnendifferenzierung als primäres Differenzierungsprinzip. Maßnahmen äußerer Differenzierung durften in den Berliner Grundschulen bislang nur zeitlich begrenzt und inhaltlich begründet eingerichtet werden.
- Zu den bisherigen Formen äußerer Differenzierung gehören die obligatorischen zwei Förderstunden aus der Stundentafel, die Kurse zur Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache gemäß dem Konzept zum DaZ sowie der Einsatz von Sonderpädagoginnen⁴ im Rahmen externer Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Behinderungen.
- Sämtliche Differenzierungsmaßnahmen setzen hohe fachdidaktische und methodische Kompetenzen seitens der Lehrenden voraus. Diese Kompetenzen beziehen sich zum einen auf das Fach selbst sowie auf eine differenzierte Beurteilung unterschiedlicher Lernprozesse mit entsprechend unterschiedlichen Lernergebnissen einzelner Schülerinnen und Schüler.

³ Vgl. auch BÖNSCH 2000, S. 113f.

⁴ Da in der Grundschule 85 Prozent der Lehrkräfte Frauen sind, benutzen wir zur Bezeichnung der Grundschullehrkräfte überwiegend die weibliche Form. Die männlichen Kollegen sind dabei selbstverständlich immer mit gemeint.

Kurzdarstellung: Erfahrungen

- Es gibt positive und negative Erfahrungen mit äußerer Differenzierung in der Berliner Grundschule. Ein und dieselbe Differenzierungsmaßnahme kann in zwei unterschiedlichen Klassen ganz unterschiedliche Effekte bewirken.
- Eine konsequente Binnendifferenzierung des Unterrichts als mögliche pädagogische Antwort auf die Frage nach einem angemessenen Umgang mit heterogenen Lerngruppen wird im Bundesdurchschnitt allenfalls von 10 - 15 Prozent der Grundschullehrerinnen realisiert.⁵ Nach ersten Erkenntnissen der Wissenschaftlichen Begleitung gilt diese Aussage auch für die Modellschulen im Berliner Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“. Eine mögliche Erklärung findet sich bei Manfred BÖNSCH: „Ein einspuriges Geschehen, sprich Frontalunterricht, ist leichter zu steuern als ein vielspuriges“.⁶
- Die Einteilung der Kinder auf verschiedene Lerngruppen ist vorerst nur eine formale und noch keine inhaltliche Veränderung des Unterrichts und bewirkt nicht zwangsläufig eine Verbesserung seiner Qualität. Für eine Qualitätssteigerung ist es unerlässlich, die Arbeit in den verschiedenen Lerngruppen inhaltlich und methodisch an den Unterricht im gemeinsamen Klassenverband rückzubinden.
- In zu großen Lerngruppen sind keine besonderen Differenzierungsvorteile zu erwarten.
- Eine Differenzierung nach nur zwei Niveaus reicht oft nicht aus.
- Bei Kindern, die dauerhaft zur leistungsschwächsten Lerngruppe gehören, können motivationshemmende Effekte beobachtet werden, die einer besonderen pädagogischen Beachtung bedürfen.⁷
- Die Hoffnung auf Erlangung homogener Lernausgangslagen mit entsprechenden Lernentwicklungen hat sich in Differenzierungsstudien in der Vergangenheit als Trugschluss erwiesen. Es entstehen immer wieder neue Leistungsdifferenzen innerhalb der verschiedenen Niveaugruppen.⁸
- Jede Form der äußeren Differenzierung kann auch binnendifferenzierende Maßnahmen beinhalten.
- Äußere Differenzierung und Binnendifferenzierung brauchen einen verlässlichen Personalbestand.

⁵ Vgl. BRÜGELMANN 1998, S. 33.

⁶ BÖNSCH 2000, S. 131.

⁷ Vgl. auch ROLFF 1997, S. 178ff.

⁸ Vgl. auch ROEDER/SANG 1991, S. 159ff.

Kurzdarstellung: Probleme

- Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsniveaugruppen kann zu einer Einschränkung der Methodenvielfalt im Unterricht führen. Ersten Beobachtungen in den Projektschulen zufolge dominiert in solchen Niveauekursen oft ein stark lehrerzentriertes Unterrichtsverfahren. Die Einrichtung von Leistungsniveauekursen (z.B. A/B-Kurse) kann dann entgegen den eigentlichen Intentionen eine Minderung der Lern- und Unterrichtsqualität zur Folge haben.⁹
- Äußere Differenzierung erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen den „Kurslehrerinnen“, den Fachlehrerinnen und den Klassenleiterinnen. Diese Teamarbeit ist jedoch an den meisten Grundschulen noch nicht die Regel.
- Die Realisierung von Differenzierungsmaßnahmen erhöht den Organisationsaufwand in den Schulen.
- Äußere Differenzierung produziert dann zusätzlichen Personalbedarf, wenn die Anzahl der neu zu schaffenden Lerngruppen die Summe der Jahrgangsklassen übersteigt.
- Bei hohem Krankenstand bricht das System der äußeren Differenzierung schnell zusammen, *wenn* die Differenzierungsstunden für die Abdeckung des Regelunterrichts herangezogen werden (müssen).
- Wegen knapper räumlicher Ressourcen haben viele Schulen kaum Möglichkeiten, Lerngruppen räumlich zu trennen, es sei denn, man unterrichtet auch auf den Fluren.
- Für die Differenzierung im Fach Englisch sind an fast allen Grundschulen nicht genügend Fachlehrerinnen vorhanden.
- Das Festhalten am Klassenlehrerprinzip in den oberen Klassen der Grundschule erschwert den Einsatz von Fachlehrerinnen in den Kursgruppen.

⁹ Vgl. auch BÖNSCH 2000, S. 7.

Kurzdarstellung: Empfehlungen

- Jede Schule sollte ihr eigenes Differenzierungskonzept entwickeln, das auf die jeweilige Situation vor Ort passt.
- Für die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den Lerngruppen braucht das Kollegium inhaltlich begründete und für alle transparente Kriterien. Neben dem Leistungsstand in dem jeweiligen Unterrichtsfach zählen dazu auch soziale und entwicklungspsychologische Unterscheidungsmerkmale.
- Zur Sicherung der Durchlässigkeit zwischen den neu gebildeten Lerngruppen sollte die Aufteilung der Kinder mehrmals im Jahr überprüft und gegebenenfalls verändert werden.
- Die Schulen sollten rechtzeitig vor Schuljahresende Bilanz ziehen, um zu klären, was im nächsten Schuljahr verändert werden soll.
- Die Schulen sollten überdenken, ob es zur Erhöhung der Differenzierungsleistung sinnvoll sein könnte, in den Klassen 5 und 6 zu einem „gemäßigten Fachlehrersystem“ (ggf. nach dem Team-Kleingruppen-Modell) überzugehen.
- Wir empfehlen, die Vielfalt der Differenzierungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Eine ausschließlich organisatorische Veränderung wie zum Beispiel die Einrichtung von A/B-Kursen wird an der Unterrichtsqualität in den Schulen nichts oder nur sehr wenig ändern. Wichtiger wäre ein Wechsel der Lern- und Unterrichtskultur von einem eher aufgaben- und lehrerzentrierten Unterricht zu eher schüler- und entwicklungsorientierten Unterrichtsformen. Hierzu bedarf es nicht nur der öffentlichen Diskussion, sondern darüber hinaus einer gezielten Fortbildung der Lehrerinnen im Kontext der Entwicklungsbedingungen an der jeweiligen Einzelschule.

Forschungslage zur Differenzierung

Situation in der Primarstufe

Die Forschungslage zur äußeren Differenzierung in der Grundschule ist nicht so ergebnisreich, wie man vielleicht hoffen könnte. Dies hängt auch damit zusammen, dass die derzeit in Berlin für die Klassen 5 und 6 geplante äußere Fachleistungsdifferenzierung im Kontext von Grundschule unüblich ist.

Jedoch ist hinreichend erforscht, wie eine frühe Aufteilung der Kinder in Gruppen von „Schulleistungsschwachen“ und „Schulleistungstarken“ auf das Selbstkonzept von Kindern im Grundschulalter wirkt.¹⁰ Frühe Schullaufbahnentscheidungen verschaffen danach mehr Nach- als Vorteile, weil zumeist nur jene Schülerinnen und Schüler eine günstige soziale Stellung in der Klasse erhalten, die gute Schulleistungen erzielen und damit in der Lerngruppe ihren sozialen Status festigen.¹¹ Die Leistungsschwächeren indes verlieren durch frühe Selektion positive Kontaktmöglichkeiten in der Klasse und haben es dann besonders schwer, Leistungsrückstände aufzuholen.¹² Viele Kinder erleiden dadurch Schaden an ihrer Persönlichkeit.¹³

Die Erkenntnisse aus der Kinder- und Jugendforschung zur Situation des Grundschulkindes lassen ebenfalls den Schluss zu, dass die Grundschule mit der Anbahnung einer frühen Selektion „ein ‚Stresspotential‘ für Kinder schon von der ersten Klasse an bereit(hält), auf das diese unterschiedlich reagieren.“¹⁴ Aus diesem Grund empfiehlt der Grundschulforscher Hanns PETILLON dringend die Schaffung von Bedingungen, die das Ausmaß an Wettbewerb und Rivalität zwischen den Kindern reduzieren und nicht noch verstärken.¹⁵

Solche integrativen Konzepte für den Umgang mit Kindern mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen sind bereits an vielen „Integrationsschulen“ entwickelt und reichlich erprobt worden. Die Ergebnisse der zahlreichen Begleituntersuchungen zur integrativen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen in der Grundschule haben bundesweit übereinstimmend ergeben, dass eine gesteigerte Heterogenität selbst durch die Hinzunahme von Kindern mit Lernbehinderungen *nicht* zu

¹⁰ Vgl. KREUZER/HAUßER 1994, S. 469 ff. sowie HAUßER 1999, S. 29f.

¹¹ Vgl. ROLFF 1997, S. 178ff.

¹² Vgl. PETILLON 1993, S. 182.

¹³ Vgl. HURRELMANN 1991, S. 14.

¹⁴ ZEHNTER KINDER- UND JUGENDBERICHT 1998, S. 212.

¹⁵ Vgl. PETILLON 1993, S. 182f.

Leistungseinbußen bei den leistungsstarken Grundschulkindern geführt hat. Im Gegenteil: Gerade diese Kinder profitieren ebenfalls von der größeren didaktischen Varianz in den Integrationsklassen. Und: *Alle* Kinder in Integrationsklassen machen große Fortschritte in Bezug auf ihr Sozialverhalten.¹⁶

Allerdings beruhen alle diese positiven Erfahrungen auf besonderen Voraussetzungen: Die Eltern sowie die Pädagoginnen und Pädagogen hatten durchgängig ein gesteigertes Interesse an dieser Innovation und waren zumindest in der ersten Erprobungsphase überwiegend freiwillig an diesen Projekten beteiligt. Auch zeichneten sich die Lehrerinnen durch eine hohe Bereitschaft aus, sich gezielt in individualisierenden und (binnen)differenzierenden Lehr- und Lernformen weiterbilden zu lassen. Oftmals wurden diese Versuchsschulen wissenschaftlich oder fachlich-pädagogisch begleitet. Solche äußeren Bedingungen sind jedoch in den Berliner Grundschulen nicht mehr überall gegeben. Die Ausstattungsbedingungen integrativ lernender Klassen haben sich in den letzten Jahren permanent verschlechtert. Damit sind auch die Differenzierungsmöglichkeiten in den Grundschulen gesunken.

Situation in der Sekundarstufe

Die Klassen 5 und 6 der sechsjährigen Berliner Grundschule zählen, systematisch betrachtet, bereits zur Sekundarstufe. Die meisten Sekundarlehrer, Gesamtschullehrer kaum anders als Gymnasiallehrer, haben bislang keine oder nur eine unzulängliche Praxis des binnendifferenzierten Unterrichtens entwickelt, wie einer Studie von Peter Martin ROEDER über „Binnendifferenzierung im Schulalltag“ (1997) zu entnehmen ist.¹⁷ Die üblichen Deutungsmuster eines schematischen Leistungsbegriffs, die bürokratischen Vorgaben einer äußeren Fachleistungsdifferenzierung (z.B. nach dem FEGA-System) und die oftmals großen Lerngruppen verhindern einen Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig an verschiedenen Gegenständen oder auch nur auf verschiedenen Leistungsniveaus an denselben Dingen arbeiten.

Wie ROEDER in einer anderen Studie gemeinsam mit Fritz SANG aufzeigt, gehen die meisten Sekundarlehrer bei ihrer Unterrichtsgestaltung überwiegend von der Er-

¹⁶ Vgl. stellvertretend für viele weitere Studien: HAEBERLIN, Urs: Die Integration von Lernbehinderten, Stuttgart: Haupt 1990; HEYER, Peter u.a.: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin (Abschlußbericht der Wissenschaftlichen Begleitung), Weinheim: Juventa 1990; PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Zum Stand der Integrationsforschung und den pädagogischen Schlußfolgerungen, in: Die Grundschulzeitschrift, 3(1989)27, S.27-31; WOCKEN, Hans / ANTOR, Georg (Hg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen, Solms-Oberbiel: Jarick 1987.

¹⁷ ROEDER, 1997, S. 12-15.

wartung aus, dass sie es mit weitgehend homogenen Lerngruppen zu tun hätten, für die sie in den allermeisten Fällen nur ein einziges gemeinsames Unterrichtsangebot auszuarbeiten hätten. Dabei orientierten sie sich in ihren Leistungsanforderungen häufig an den Lernausgangslagen jener Schülerinnen und Schüler, die leistungsmäßig etwas unter dem Klassendurchschnitt liegen.

Durch dieses Vorgehen tragen sie aber in der Praxis *keineswegs* zu einer Homogenisierung und zum Leistungsausgleich in ihren Klassen bei. Im Gegenteil: Auch in den Gymnasialklassen entsteht schon nach kurzer Zeit derselbe Effekt, um dessen Vermeidung willen viele Eltern heute ihre schnell lernenden Kinder früher aus der Grundschule nehmen und beim Gymnasium anmelden wollen. Die Leistungsschere geht auseinander, die schnell lernenden Schüler werden unterfordert und beginnen sich zu langweilen, die langsamer lernenden Schüler bleiben zurück und werden schließlich selegiert. Der Anspruch der Egalisierung der Leistungsvarianz in der Lerngruppe gerät also auch unter den günstigen Bedingungen des Gymnasiums sehr rasch mit dem Anspruch der individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes in Konflikt. Die Balance zwischen beiden Ansprüchen zu finden, „wird nur von einer Minderheit der Lehrer wirklich bewältigt“, schreiben ROEDER und SANG.¹⁸ Es gibt Anzeichen dafür, dass dieselben Effekte sogar in den besonders streng ausgelesenen „Schnellläuferklassen“ der so genannten „grundständigen“ Gymnasien (ab Klassenstufe 5) schon nach wenigen Wochen eintreten. Auch dort wird unseres Wissens kaum differenziert.

Es ist zu vermuten, dass ähnliche Effekte zu erwarten sind, wenn in den Klassen fünf und sechs der Berliner Grundschule durchgängig die äußere Fachleistungsdifferenzierung eingeführt würde.

Auch die großen internationalen Vergleichsstudien von Sekundarschulsystemen unterschiedlicher Länder (z.B. TIMSS) geben keinen Hinweis darauf, dass sich äußere Fachleistungsdifferenzierung förderlich auf die Schülerleistungen auswirkt. Insbesondere gibt es keine wissenschaftlichen Studien, die belegen, dass es für den Schulerfolg der langsamer lernenden Kinder förderlich wäre, wenn sie früher von den schneller lernenden Kindern getrennt werden. Die Studien belegen vielmehr, dass der dem Unterricht jeweils zugrunde liegende Lernbegriff (z.B. eher problemlösende Aufgabenstellungen versus eher rezeptive Lernsituationen) und die didaktische Qualität, mithin die gesamte Lernkultur der Schule entscheidender sind, als die jeweiligen Differenzierungsformen.

¹⁸ ROEDER/SANG 1991, S. 159-170.

Zwischenfazit

Zwei Problembereiche sind offenkundig:

1. Es gibt in Berlin eine öffentlich artikulierte Unzufriedenheit mit den Differenzierungsleistungen der sechsjährigen Grundschule.
2. Die seit Jahren und immer wieder neu veröffentlichten, beobachtbaren und fachlich überzeugenden qualitativen Verbesserungen eines binnendifferenzierenden Unterrichts konnten bisher in der Praxis keine nachhaltige Breitenwirkung entfalten und sind insbesondere in den oberen Klassen der sechsjährigen Berliner Grundschule nicht in hinreichendem Umfang zur Anwendung gekommen.¹⁹

Es ist den Grundschulreformern in den letzten zwanzig Jahren offenkundig nicht gelungen, das überholte Paradigma der gemeinsamen Belehrung geschlossener Klassenverbände durch das Paradigma eines an der Entwicklung des Einzelkindes orientierten Lern- und Unterrichtsarrangements zu ersetzen.

Es gibt demzufolge ein Defizit in der Anwendung differenzierender Methoden in der aktuellen Unterrichtsgestaltung. Ob jedoch diese von der Öffentlichkeit beklagte mangelnde Differenzierung der sechsjährigen Berliner Grundschule durch Differenzierungsvorschriften, wie sie beispielsweise durch die Einrichtung obligatorischer Leistungsniveaueurse nach dem A/B Modell angeordnet werden könnten, kompensiert werden kann, muss vor dem Hintergrund der aktuellen Erkenntnislage aus der zitierten Schulforschung zumindest angezweifelt werden. Maßnahmen äußerer und innerer Differenzierung schließen einander nicht aus. Das Spektrum möglicher Differenzierungen ist viel größer, aber organisatorische Veränderungen allein werden nicht zu einem Wechsel der Lern- und Unterrichtskultur an Berliner Grundschulen führen. Hierzu bedarf es eher einer öffentlichen Debatte, einer intensiven Aufklärung und gezielten Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer und einer Entwicklungsoption für alle Schulen (auch die Sekundarschulen!).

¹⁹ Hans BRÜGELMANN beispielsweise kommt in einer sorgfältigen Untersuchung zur Verbreitung des sogenannten „offenen Unterrichts“, der konsequentesten Form von Binnendifferenzierung, zu dem Ergebnis, daß eine „solche konsequente 'Öffnung des Unterrichts' (je nach Kriterium) allenfalls von 5 - 15 Prozent der Lehrerinnen realisiert“ wird. Unsere eigenen Befragungen in den VHG-Schulen zeigen, dass nach Selbstauskunft der Lehrerinnen und Lehrer der fünften Klassen tatsächlich in 83 Prozent der Fälle alle Schülerinnen und Schüler überwiegend zur selben Zeit an derselben Sache und - wie unserer Unterrichtsbeobachtungen zeigen - überwiegend auch auf demselben Niveau arbeiten (vgl. BRÜGELMANN 1998, S. 8 - 42).

Sachbericht

Um Kindern mit ihren unterschiedlichen Lernausgangslagen individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen, bedarf es im Unterricht differenzierender Lernarrangements. Darüber herrscht in Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik Konsens. Strittig ist allein, wie ein solcher Unterricht gestaltet werden sollte.

Mit dem nunmehr im Entwurf vorliegenden Rundschreiben zur „Äußeren Differenzierung in den Klassen 5 und 6“ wird erstmals der Versuch gemacht, ein für alle Berliner Grundschulen gültiges Konzept für die äußere Differenzierung durch die Schulen selbst entwickeln und erproben zu lassen. Für den Gestaltungsspielraum in den Einzelschulen ist jedoch ein einschränkender Rahmen vorgesehen:

„1. Die äußere Differenzierung erfolgt in der Regel auf zwei Niveaustufen (A- und B-Kurs) im Umfang von 2 - 5 Wochenstunden. (...) 2. Am Ende des vierten Schuljahres informiert die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer die Eltern über die beabsichtigten Differenzierungsmaßnahmen und die Kriterien, die zur Gruppeneinteilung führen. Die Zuweisung zu den einzelnen Gruppen bzw. deren Wechsel sind pädagogische Maßnahmen, über die in der Klassenkonferenz unter Vorsitz der Schulleiterin / des Schulleiters entschieden wird. Neben der Würdigung der Gesamtpersönlichkeit sind dabei die Leistungsbereitschaft und -entwicklung, der aktuelle Leistungsstand sowie die spezifischen Lerndispositionen der Schülerin / des Schülers zu berücksichtigen (...)“.²⁰

Im Erlassentwurf wird deutlich, dass ein ausschließlicher Rückgriff auf Schulleistungskriterien wie z.B. Noten aus grundschulpädagogischer Sicht nicht ausreicht, sondern weitere Kriterien hinzukommen müssen, wenn die Differenzierung gelingen soll: Interesse, soziale Bindungen und Dynamischen in der Lerngruppe, Lernmotivation, Entwicklungs- und Lerntempo und u. U. auch Geschlechterzugehörigkeit. Daraus folgt, dass es sinnvollerweise keine stadtweiten Einteilungskriterien geben kann, sondern nur schulbezogene, die die jeweiligen Besonderheiten einzelner Kinder und Lerngruppen ebenso berücksichtigen wie die im Kollegium verfügbaren Ressourcen für die Organisation und die inhaltliche Absicherung des jeweiligen Differenzierungsangebots.

Wie viele andere Berliner Grundschulen haben auch die 45 Modellschulen aus dem seit zwei Jahren laufenden Modellversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ schon sehr unterschiedliche Differenzierungskonzepte entwickelt und erprobt. Viele Lehrerinnen versuchten unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten der obligatorischen zwei Förderstunden, sie kreierten verschiedene Organisationsformen für die Förde-

²⁰ Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Der Senator): Entwurf Rundschreiben „Äußere Differenzierung in den Klassen 5 und 6“ (Stand 15.5.2000).

nung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprachen im Rahmen der gewährten Stunden für den Unterricht „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“, sie nutzten Teilungsstunden für das Team-teaching oder auch für die Kleingruppenarbeit, setzten die Sonderpädagogin bzw. den Sonderpädagogen im Rahmen eines binnendifferenzierenden Unterrichts oder einer externen Kleingruppen- bzw. Einzelförderung ein und schufen mithilfe der zusätzlich gewährten zwei Wochenstunden für den „Wahlunterricht/verbindlich (WUV)“ zahlreiche neue und differenzierte Lernfelder.²¹ Allen Modellschulen war mithin freigestellt, jede denkbare Differenzierungsform auszuprobieren. Über erste Erkenntnisse und Erfahrungen soll der nachfolgende Beitrag informieren.

Ausgangsbedingungen

Der landesweite Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ versteht sich als ‚lernendes System‘.²² Sämtliche Entwicklungsvorhaben können von den Schulen selbstständig vorgenommen werden, „so weit dadurch kein weiterer Mehrbedarf entsteht und die Maßnahme in Einklang mit den Zielen des Schulversuchs steht“ (ebenda). Für die Entwicklung der Differenzierungsprogramme in den Klassenstufen 5 und 6 bezogen sich die Schulen auf bisher geltende Rechtsgrundlagen.²³

Demnach konnte die Gesamtkonferenz auf Vorschlag der Fachkonferenzen beschließen, dass sämtliche Förderstunden in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache in den Klassen 5 und 6 zeitlich begrenzt parallel zum Unterricht angeboten werden sollten. Dabei sollte jedoch eine Differenzierung in dauerhaften Niveaugruppen (starres Kurssystem in ABC-Kursen) ebenso ausgeschlossen bleiben wie eine nach Niveaustufen differenzierte Benotung.²⁴

²¹ Vgl.: Erster Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zu den Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“ und „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“, Berlin 2000, S. 16ff.; Grundschule Konkret, Heft 15, Berlin 1999, sowie exemplarisch die Konzepte zum verbindlichen Wahlunterricht aus der Zille-Grundschule, der Grundschule unter dem Regenbogen, der Löcknitz-Grundschule und der Franz-Marc-Grundschule.

²² Vgl. Schreiben des Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport an das Landesschulamt Berlin vom 3.6.1999 auf S. 4.

²³ Die Senatorin für Schule, Jugend und Sport: Grundschulreform 2000. Neue Perspektiven für die Berliner Grundschule vom Mai 1999; Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rundschreiben III Nr. 13/1998 sowie Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rundschreiben III Nr. 9/1999.

²⁴ Vgl.: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rundschreiben III Nr. 13/1998, S. 2f. sowie Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Rundschreiben III Nr. 9/1999, S. 2f.

Neben diesen bisher geltenden Rechtsvorgaben beeinflusste der interne kollegiale Diskurs immer schon Inhalt und Form bisher durchgeführter schulinterner Differenzierungskonzepte. Wenn sich Schulen um die Entwicklung solcher Unterrichtskonzepte bemühten, handelte es sich zumeist um Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Verzicht auf Selektion dieser Kinder führte die Kollegien notwendigerweise in die schulinterne Debatte über praktikable integrative Erziehungs- und Unterrichtsmethoden für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Formen einer äußeren Differenzierung kamen zumeist nicht in Betracht.

Nach Durchsicht vorliegender Differenzierungskonzepte wenden sich die Kollegien aus vier von 45 Schulen in ihren Differenzierungsprogrammen explizit gegen eine Auflösung der Klassenverbände und gegen sämtliche Formen einer äußerer Differenzierung.

Die übrigen 41 Schulen entwickelten und erprobten Mischkonzepte, die sowohl Maßnahmen der Binnendifferenzierung als auch der äußeren Differenzierung beinhalten, oder planen solche Konzepte für das Schuljahr 2000/2001.

Das Konzept „Binnendifferenzierung“

Das Differenzierungskonzept der THOMAS-MANN-GRUNDSCHULE, PRENZLAUER BERG, sieht beispielsweise für das Schuljahr 2000/2001 *„eine Verzahnung zwischen Lehrgangs-, Fach-, Wochenplan- und Projektunterricht“* vor. *„Somit ist eine klassen- und jahresübergreifende Arbeit mit differenzierten Arbeitsaufträgen unter Nutzung der Vorteile der zusätzlich verstärkten Heterogenität der Lerngruppen (möglich). (...) Die Kombination der verschiedenen Unterrichtsformen halten wir für äußerst effektiv, da einerseits systematische Wissensaneignung sowie der Erwerb fachmethodischer Kompetenzen stattfindet, andererseits aber auch Zeit für die Entwicklung der Methoden- und Sozialkompetenzen (bleibt). (...) Dabei kann jeder Schüler während des gesamten Schultages das Helferprinzip in Anspruch nehmen und die Klassenverbände (bleiben) als festes soziales Gefüge bestehen“*.²⁵

Die Grundkonzeption der Differenzierung an der HERMANN-HERZOG-GRUNDSCHULE, WEDDING, sieht ähnliche Maßnahmen zur Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler durch *„Wochenplanarbeit, WUV-Kurse mit höherem Anforderungsniveau (Naturwissenschaft, Fremdsprache, Musik, Compu-*

²⁵ Hier und auch fortan gelten alle Schulbeispiele jeweils als exemplarische Belege für besondere Differenzierungskonzepte.

ter/Internet) und so genannte zeitlich befristete und themenzentrierte Crashkurse“ vor.²⁶

Das weitestgehende binnendifferenzierende Konzept realisiert derzeit die GRUNDSCHULE IM BLUMENVIERTEL, PRENZLAUER BERG: Seit dem Schuljahr 1999/2000 nutzen die Kinder aus den Klassen 5 und 6 jeden Tag 70 Minuten Freiarbeit. Dafür gehen sie in vorhandene Fachräume oder auch in fächerspezifisch ausgestattete Klassenräume. In der Freiarbeit sind verpflichtende und freiwillige Lernvorhaben vorgesehen. Die Lernerfolgskontrolle geschieht mithilfe eines persönlichen „Freiarbeitsbuches“, welches von der zuständigen Lehrerin abgezeichnet werden muss.²⁷

In diesen Schulen konnte das dialektische Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit durch die Anwendung binnendifferenzierender Unterrichtsmethoden zu Gunsten des pädagogischen Paradigmas der Integration, des Miteinanders der Verschiedenheiten, in einer gemeinsamen, vielfältigen Schule für alle Kinder genutzt werden.

Das Konzept „äußere Fachleistungsdifferenzierung“

In den Differenzierungskonzepten, die eher auf die Vereinheitlichung von Lernausgangslagen setzen, wird zumeist zwischen schulleistungstarken und schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern unterschieden. Oftmals taucht dort das Gegensatzpaar „Forderung versus Förderung“ auf und beinhaltet die Hoffnung auf eine jeweilig verbesserte Lernmöglichkeit für eine entsprechend zusammengesetzte Lerngruppe. Als weiteres Auswahlkriterium diente den Lehrerinnen neben der eigenen Einschätzung der Schülerleistung immer auch die Erwartung der Eltern, welche Oberschulen ihre Kinder nach der Grundschule besuchen sollen. Neben dem Auswahlkriterium „Leistung“ berücksichtigten die Kollegien ferner in sehr unterschiedlicher Weise auch das Auswahlkriterium „Interesse“ bei der Zusammensetzung von Lerngruppen, wobei offen blieb, wie dieses Interesse eigentlich erhoben wird.

Für alle Formen einer solchen äußeren Fachleistungsdifferenzierung mussten die traditionellen Klassenverbände aufgelöst werden. Dieses geschah niemals in allen Stunden für alle Fächer. Zumeist teilte man die Klassen ab der Klassenstufe 5 für eine bis maximal zwei Stunden in den Fächern Deutsch und Mathematik und ab der Klassenstufe 6 in der ersten Fremdsprache in zwei bis drei unterschiedliche Lerngruppen neu auf. Wegen des frühen Fremdsprachenbeginns ab der Klassenstufe 3

²⁶ Aus einem Konzeptpapier der HERMANN-HERZOG-SCHULE zur Differenzierung in Klassenstufen 5/6 vom 13.7.1999.

²⁷ Aus dem Jahresbericht der GRUNDSCHULE IM BLUMENVIERTEL zum Schuljahr 1999/2000.

erprobten einige wenige Schulen die äußere Differenzierung im Fach Englisch bereits ab der Klassenstufe 5.

Beispiele für die äußere Differenzierung

Die GRUNDSCHULE IM BIRKENHAIN, SPANDAU, erprobt seit Weihnachten 1999 erstmalig eine *epochale Differenzierung* für eine Stunde wöchentlich in den Fächern Deutsch und Mathematik nach drei Niveaus in vier Gruppen - die mittlere Niveaugruppe war dabei doppelt besetzt. Die Längen der Epochen wurden nicht vorzeitig festgelegt, sondern richteten sich nach den jeweiligen Lernfortschritten der Kinder gemessen an den Lernzielvorgaben in den jeweiligen Niveauekursen. Das Lehrerteam der Klassenstufe entschied demzufolge von Fall zu Fall über eine mögliche Fortsetzung oder das Ende der jeweiligen Differenzierungsepoche.

In der FRANZ-MARC-GRUNDSCHULE, REINICKENDORF, durchliefen alle Schülerinnen und Schüler aus den fünften Klassen pro Halbjahr die einstündigen Kurse Grammatik und Rechtschreibung sowie Arbeitstechniken im Fach Deutsch. Die Dauer der Kurse betrug vier bis sechs Wochen und war damit ebenfalls zeitlich variabel. Für das Fach Englisch standen in der fünften Klassen vier Englischlehrerinnen für drei Klassen zur Verfügung. In projektartigen Lernformen wurden dafür folgende Lerninhalte thematisiert: verstärktes Schreiben (Gruppe A), Begegnungen mit literarischen Texten (Gruppe A), Hör-Verstehens-Übungen (Gruppe B) und eine Rechtschreiben (Gruppe C).²⁸

Das Kollegium der ERIKA-MANN-GRUNDSCHULE, WEDDING, erprobte ein schulinternes Minicurriculum im Fach Deutsch für zwei Leistungsstufen in den Klassenstufen 5 und 6. Für die Dauer eines Quartals durchliefen die Schülerinnen und Schüler hintereinander die vier Kurse zu den Lernbereichen „Lesen“, „mündlicher Sprachgebrauch“, „Rechtschreiben“ und „Grammatik“ entweder in der A- oder B-Version.²⁹

An der ZILLE-GRUNDSCHULE, FRIEDRICHSHAIN, ist es möglich, in einem Wechsel von Lehrgangsunterricht in Verbindung mit Wochenplanarbeit und fächer- bzw. jahrgangsübergreifendem Unterricht sowie themenorientierten Projektphasen zu arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler verbleiben in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch für vier Stunden im Klassenverband. Lediglich die fünfte Stunde wird ausgegliedert. Sie „dient der Festigung des Unterrichtsstoffes und (der) speziellen

²⁸ Aus dem Differenzierungskonzept der FRANZ-MARC-GRUNDSCHULE.

²⁹ Aus dem Differenzierungskonzept der ERIKA-MANN-GRUNDSCHULE.

Förderung der leistungsschwachen bzw. lernlangsamen Schüler“. Für die „leistungsstarken bzw. lernschnellen Schüler“ wird ein Zusatzangebot bereitgestellt.³⁰

Die RICHARD-SCHIRRMANN-GRUNDSCHULE, WEDDING, soll exemplarisch für eine veränderte Rhythmisierung des Unterrichtstages erwähnt werden: Dort gibt es seit Beginn des zweiten Halbjahres 1999/2000 für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen einen verpflichtenden Unterricht in Form einer 20 minütigen Frühsequenz vor dem „eigentlichen“ Unterrichtsbeginn, die epochal in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Geschichte, Erdkunde und Biologie angeboten wird. In den sechsten Klassen galt dieses Angebot während des ganzen Schuljahres. Außerdem erhielten alle Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klassen im Anschluss an den Unterricht eine 20-minütige Hausaufgabenhilfe.

Zusammenfassung

Formen der *epochalen Differenzierung* in den Fächern Deutsch, Mathematik und auch Englisch wurden häufig gewählt. Die Zeiträume der Epochen lagen zwischen vier Wochen und einem halben Jahr. Danach wurden entweder die Gruppenzusammensetzungen überprüft und gegebenenfalls verändert oder auch der Inhalt modifiziert bzw. das Unterrichtsfach gewechselt.

Übliche Formen der Differenzierung sind: die Nutzung der obligatorischen zwei Förderstunden pro Klassenstufe für den separaten Unterricht in Kleingruppen; der Unterricht für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprachen im Kurssystem nach dem Konzept „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ sowie alle Maßnahmen externer Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Umsetzung von Maßnahmen der äußeren Differenzierung „finanzieren“ die Schulen aus ihrem Teilungsstundenpool oder aus der Umwandlung des üblichen Studentaktes in 40-Minuten Einheiten.³¹

Die Lernangebote äußerer Differenzierung wurden parallel zu den vormittäglichen Unterrichtsstunden und nur selten in gesonderten Zeitabschnitten vorgesehen. Die neu entstandenen Lerngruppen waren fast immer klassenübergreifend zusammengesetzt, hingegen wurde in vielen WUV-Gruppen auch jahrgangsübergreifend gelernt.

³⁰ Aus dem Differenzierungskonzept der ZILLE-GRUNDSCHULE.

³¹ Das betrifft im Wesentlichen jene Schulen, die auch noch am Schulversuch „Schule in erweiterter Verantwortung“ teilnehmen. (vgl.: Rundschreiben II Nr. 5/1999 vom 16.3.1999).

Als Auswahlkriterium für die Mischung der Lerngruppen galt zumeist die festgestellte *Schülerleistung* bzw. in Korrelation dazu das Anspruchsniveau des Inhaltes.

Eine vorübergehende Auflösung der Klassenverbände konnten die Schulen für maximal zwei Unterrichtswochenstunden pro Fach realisieren. Für eine Ausweitung der äußeren Differenzierung waren keine zusätzlichen Lehrerstunden vorhanden. Außerdem fand eine solche extensive Organisation der äußeren Differenzierung keine Mehrheit in den Kollegien, weil befürchtet wurde, dass die Rolle des Klassenleiters bzw. der Klassenleiterin für die Wahrung eines sozialen Miteinanders in der gemeinsam lernenden Klassengemeinschaft nicht ausreichend wahrgenommen werden kann.

Effekte

Die Effekte äußerer Differenzierung im Hinblick auf die *Schulleistung* können derzeit nur exemplarisch benannt werden. Eine systematische Überprüfung möglicher Wirkungen des Unterrichts in homogeneren Lerngruppen konnte wegen noch nicht ausreichend vorhandener Datenbasis bisher nicht erfolgen. Ebenso mangelt es derzeit noch an einer systematischen Analyse der angewendeten Auswahlkriterien für die Zusammensetzung der Niveaueurse.

Gleichwohl werden im Folgenden die Aussagen einzelner Lehrerinnen wiedergeben, um die große Bandbreite der Einschätzungen aus den Schulen darzustellen.

In der THULE-GRUNDSCHULE, PANKOW, empfanden es die Kinder als Auszeichnung, in der Gruppe der Leistungsstarken unterrichtet zu werden, die mittlere Gruppe wurde ehrgeiziger und die Schülerinnen und Schüler in den C-Gruppen waren unglücklich, dass sie nunmehr offensichtlich für die leistungsschwächsten gehalten wurden.

Aus der GRUNDSCHULE AM BIRKENHAIN, SPANDAU, wurde berichtet, dass die leistungsschwachen Kinder davor bewahrt werden konnten, sich beispielsweise mit dem Konjunktiv in der Sprachbetrachtung befassen zu müssen, während die leistungsstarken Kinder durchaus Freude daran entwickelten, komplexere Themen von Grammatik und Sprachbetrachtung zu bearbeiten. Das Tempo in den Lerngruppen der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler sei deutlich gestiegen, und es machte ihnen sichtlich Freude, nicht immer durch die lernschwächeren Kinder gestört zu werden.

Das Kollegium dieser Schule hat sich auch besondere Gedanken gemacht, um die Enttäuschung der leistungsschwächeren Kinder zu kompensieren, in den „schwächsten“ Kurs eingestuft worden zu sein: Dieser Kurs durfte als einziger an die knappen Computerplätze, so dass die Schülerinnen und Schüler, die gerade mit der Produk-

tion schriftlicher Texte besondere Schwierigkeiten hatten, als einzige die Chance erhielten, mit modernen Textverarbeitungsprogrammen zu arbeiten und dadurch auch in kurzer Zeit fehlerfreie Texte zu produzieren. Den ansonsten häufig auf Misserfolg „programmierten“ Kindern tat diese „Bevorzugung“ nach Aussage ihrer Lehrerinnen und Lehrer sichtlich gut. Das Kollegium berichtete im übrigen, dass eine Einteilung der Kinder auf nur zwei Niveaugruppen in diesem Fach keinen Sinn mache; man brauche mindestens drei unterschiedliche Niveaukurse.

Allerdings werden aus einigen Schulen auch Erfahrungen berichtet, die von einer skeptischen Haltung gegenüber der äußeren Leistungs differenzierung zeugen.

In der DIETRICH-BONHOEFFER-GRUNDSCHULE, CHARLOTTENBURG, hat sich außer einer vorübergehenden äußeren Differenzierung (nach Geschlecht in Sport und Biologie oder nach Interessen während der Projektarbeit) für weitergehende Formen äußerer Differenzierung bisher keine Mehrheit gefunden. *„Dazu beigetragen haben die Erfahrungen mit den Lateinklassen, die (...) nach der 6. Klasse geschlossen aufs Gymnasium wechselten. Dort entwickelte sich wiederholt ein ‚elitäres Klima‘, und die Lehrerinnen und Lehrer empfanden die pädagogische Arbeit oft als schwerer.“*³²

Das Kollegium der ZILLE-GRUNDSCHULE, FRIEDRICHSHAIN, befürchtet, dass eine zu frühe Einteilung in Leistungsniveaukurse primär der Einschätzung aktueller Leistungsfähigkeit folgt und womöglich die Leistungsdispositionen ignoriert, die noch im Kind verborgen sind.

Der Schulleiter der sechszügigen ANNEDORE-LEBER-GRUNDSCHULE, TEMPELHOF, einer Schule im sozialen Brennpunkt, stellt für seine Schule ein weiteres Problemfeld dar: Dort beeinflusst das Schulverhalten der Kinder aus den Sozialhilfeempfängerfamilien die Unterrichtssituation in den Klassen so gravierend, dass ein sinnvoller Unterricht oftmals nicht mehr möglich sei. Oftmals wären dadurch die Grenzen einer noch so perfekt organisierten Binnendifferenzierung erreicht. Häufig blieben diese Schülerinnen und Schüler dem Unterricht ganz fern und kämen dadurch nicht selten auf bis zu acht Schulbesuchsjahre in der Grundschule. Er stellt die Frage, ob ein weiterer Schulversuch klären könnte, ob solche oftmals schwer belasteten Kinder nicht auf grundständigen Hauptschulen besser gefördert werden könnten.

In vielen Gesprächen mit den beteiligten Lehrerinnen wird immer wieder deutlich, dass vor Ort die Einteilung in Lerngruppen nach dem Leistungskriterium genau und sehr ernsthaft vorgenommen wird. Und doch überwiegt bei vielen Lehrerinnen die Skepsis, ob sich in den neuen Lerngruppen nicht auch wieder Leistungs- und Lernunterschiede zeigen werden. Die besonders lernschwachen Schülerinnen und

³² Aus dem Differenzierungskonzept der DIETRICH-BONHOEFFER-GRUNDSCHULE.

Schüler kann man von den sehr leistungsstarken gut unterscheiden. Problematisch ist aber überall die Einstufung der Schülerinnen und Schüler im großen Mittelfeld, die sehr differenzierte Lernausgangslagen aufweisen und daher innerhalb der breiten „Mittelgruppe“ noch weitere differenzierende Lernangebote bräuchten. Die äußere Differenzierung macht mithin eine innere Differenzierung keineswegs überflüssig.

Beispiele

Beispiele äußerer Differenzierung in verschiedenen Kombinationen

Das Kollegium der THULE GRUNDSCHULE, PANKOW, führt derzeit auf der sechsten Jahrgangsstufe eine partielle Differenzierung in Deutsch für zwei Wochenstunden in allen drei Parallelklassen durch. Aus drei Klassen werden fünf Kurse mit ABC-Differenzierung gebildet. Diese Differenzierung erfolgt themengebunden über einen beschränkten Zeitraum von sechs Wochen (zum Beispiel in der Wortlehre und Grammatik).

Auch in Klasse 5 wurde bereits mit der Außendifferenzierung begonnen. Man hat erste Versuche in der 5. und in der 6. Klasse mit einer Stunde ABC-Differenzierung in Deutsch und Mathematik unternommen.

Die Einteilung der Kinder in ABC-Kurse hat unterschiedliche Reaktionen bei den Kindern ausgelöst. Die Kinder in dem leistungsstärksten Kurs fanden es als Auszeichnung, diesem Kurs anzugehören. Die mittlere Gruppe war ehrgeizig, in die nächst höhere Gruppe aufsteigen zu können. Die Schüler in der schwächsten Gruppe waren unglücklich, dass sie nun als die Schwächsten dastanden.

Eine weitere wichtige Erfahrung der Schule war allerdings auch: Die Differenzierung gelingt nur, wenn auch alle Lehrer da sind. Dies war nicht immer der Fall.

Eine weitere Erfahrung: Der Deutschunterricht dient in der Regel auch dazu, den Klassenzusammenhang zu wahren. Es muss nach Auffassung der Lehrer dieser Schule nicht vollständig differenziert werden. Zum Beispiel beim Einüben und Aufführen von Theaterstücken können alle Kinder differenzierte Rollen übernehmen und zugleich doch zusammenwirken. Würde die äußere Differenzierung auf weitere Stunden ausgedehnt, wird ist schwierig, den Klassenzusammenhang noch zu wahren. Dann sollte als Ausgleich mindestens eine spezielle „Klassenleiterstunde“ eingeführt werden.

Das Kollegium plant, im kommenden Schuljahr nach drei Niveaus in vier Gruppen kontinuierlich zu differenzieren. Jedoch soll dann noch eine Klassenleitungsstunde hinzukommen, um die Gemeinsamkeit der Kinder wieder herzustellen. Ob das alles gelingt, ist auch abhängig von der Personalausstattung, die die Schule zum Zeitpunkt der Berichtsfertigung noch nicht kannte.

In der GRIPS-GRUNDSCHULE, TIERGARTEN, werden die Schülerinnen und Schüler der beiden sechsten Klassen zwei Leistungsniveaus zugeordnet und innerhalb dieser Lerngruppen während zweier Wochenstunden unterrichtet. Die Förderstunde Deutsch wird in diesem Rahmen zur Leistungsdifferenzierung für alle genutzt. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprachen werden während dieser Zeit im Rahmen des DaZ-Kurses unterrichtet. Der Regelunterricht Deutsch findet deshalb

vier Wochenstunden statt. Die Zuordnung in die Leistungsgruppen ist auf ein halbes Jahr befristet.

Die äußere Fachleistungsdifferenzierung wird allerdings als sehr problematisch betrachtet: Die Kinder des sozialen Brennpunktes erleben durch eine äußere Fachleistungsdifferenzierung noch mehr Misserfolge, zudem ist die Schule so klein, dass äußere Fachleistungsdifferenzierung nur schulübergreifend stattfinden könnte.

In der 10. GRUNDSCHULE HOHENSCHÖNHAUSEN beginnen die Lehrerinnen mit der äußeren Differenzierung bereits ab Klasse 2 bis einschließlich Klasse 6. *„Einbezogen waren die Lernbereiche Mathematik, Deutsch und zeitweise Englisch. Parallel dazu wurde eine Stunde wöchentlich entsprechend den Neigungen und Fähigkeiten der Schüler unterrichtet. Schwerpunkt hierbei bildeten Angebote, die handwerklich, technisch und sozial ausgerichtet waren.“ (...)* Ermöglicht wurden diese Projekte durch das Abweichen von der Wochenstundentafel im Umfang von einer Stunde und die Einführung des 40-Minuten-Taktes³³.

Positive Erfahrungen waren: verstärkte Möglichkeiten, lernschwächere sowie lernstärkere Kinder in ihren Gruppen besser zu fördern; durch eine neue klassenübergreifende Lerngruppenszusammensetzung wurden die Kontakte zwischen den Kindern verbessert und durch den Wechsel des Gruppenniveaus konnte man kurzfristig auf die individuelle Entwicklung des Kindes eingehen.

Negative Erfahrungen waren: die hohen Schülerzahlen in den Gruppen für Lernschwächere; die gehäuft auftretenden Verhaltensprobleme in diesen Gruppen; die stärkere Arbeitszeitbelastung der Lehrerinnen wegen der erforderlichen Absprachen zwischen den Lehrerinnen in den Niveaugruppen und den Klassenlehrerinnen.

Die FRANZ MARC GRUNDSCHULE, REINICKENDORF, bietet jeweils eine Extra-Stunde in der Woche in Englisch, Mathematik und Deutsch an. Dabei teilen sich die Lehrerinnen auf drei Gruppen auf. In Englisch stehen vier Englischlehrer für drei Klassen zur Verfügung. Die Einteilung der Gruppen kann alle drei bis vier Wochen wechseln. Diese Form der Differenzierung wird von allen Beteiligten sehr begrüßt und als effektiv angesehen. Die Kinder verfügen über deutlich bessere Englischkenntnisse. Für gymnasialempfohlene Kinder wird zur Vorbereitung auch ein Crash-Kurs in Deutsch und Englisch angeboten, für den u.a. auch Teilungsstunden verwendet werden. Auch dieser Kurs hat sich bewährt, weil die Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn sicherer werden. Leider werden diese Teilungsstunden trotz großzügiger Vertretungsreserven auch häufig für Vertretung verwendet, so dass die äußere Differenzie-

³³ Aus dem Differenzierungsbericht der 10. GRUNDSCHULE HOHENSCHÖNHAUSEN vom Juli 2000.

rung auch oft ausfällt. Die Integrationsklasse nimmt an diesem System der äußeren Fachleistungsdifferenzierung nicht teil.

Exemplarisch für die Förderung „schulleistungstarker“ Schülerinnen und Schüler zitieren wir aus dem Modell der BRÜDER-GRIMM-GRUNDSCHULE, WEDDING:

Der dortige allgemeine Rahmen für die äußere Differenzierung sieht vor:

1. *Deutsch (2 Std. klassenübergreifender Leistungskurs (Profi-Deutsch). Es verbleiben 3 Std. Kernunterricht mit 2 zusätzlichen Förderstunden (DaZ pro Klasse)*
2. *Mathematik (1 Std. zusätzlich als Leistungskurs)*
3. *Englisch (Fachberater-Modell) (3 Std. im Klassenverband - Kernunterricht - und zwei Stunden Differenzierung nach Leistungskursen (A/B Niveau) - A- Kurs: differenziertes Leistungsangebot / B - Kurs: Nach- bzw. Vorbereitung des Kernunterrichts*

Daraus errechnet sich folgender zusätzlicher Ausstattungsbedarf für das Schuljahr 1999/2000:

1. *für Deutsch: 2 Stunden aus dem Teilungsstundenpool und zwei Stunden von DaZ*
2. *für Mathematik: 1 Stunde pro Klasse aus dem Teilungsstundenpool*
3. *für Englisch: 2 Stunden pro Klasse = 8 Stunden; davon 4 Stunden aus dem Teilungsstundenpool und 4 Stunden aus den Förderstundenzuweisungen.³⁴*

Daraus errechnet sich nach dem Modell der BRÜDER-GRIMM-SCHULE ein Zusatzbedarf für die äußere Fachleistungsdifferenzierung von 10 Stunden.

Die SONNEN-GRUNDSCHULE, NEUKÖLLN, verwendet auf die 6. Klassen eine Teilungsstunde pro Woche für die Förderung starker Kinder in Mathematik und Deutsch. Binnendifferenzierung funktioniert nach Auffassung der Schulleiterin in den oberen Klassen noch nicht so perfekt.

In der NAHARIYA-GRUNDSCHULE, TEMPELHOF, erbrachte die Einführung des 40-Minuten-Modells zusätzliche Teilungsstunden, mit denen in den Klassen 5 und 6 ein differenziertes Lernangebot bereitgestellt werden konnte. Manche Lehrerinnen bieten mit dem offenen Anfang Freiarbeit und Morgenkreis an; auch Wochenplan und vermehrte Blockstunden können nunmehr organisiert werden. Wenn der Unterricht hauptsächlich in der Hand der Klassenlehrerin liegt, kann der Blockunterricht und die Freiarbeit selbst in den Klassen 5 und 6 gut durchgeführt werden. Hinzu kommt jeweils eine Stunde äußere Differenzierung in den 5. und 6. Klassen nach drei Niveaugruppen. Eine Lehrerin übernimmt die Leistungsstarken, eine die Leistungsschwachen und zwei Lehrerinnen machen Unterricht mit dem Mittelfeld. Diese Form der

³⁴ Nach dem Differenzierungsbericht der BRÜDER-GRIMM-GRUNDSCHULE vom Juli 2000.

äußeren Differenzierung klappt aus organisatorischen Gründen noch nicht für alle zufriedenstellend. Prinzipiell wird diese Lösung aber begrüßt.

Die HANNAH-HÖCH-GRUNDSCHULE, REINICKENDORF, zieht die leistungsgemischte, geschlechtsheterogene und jahrgangsübergreifende äußere Differenzierung einer nach Schulleistung orientierten Differenzierung vor, „um gegenseitiges Helfen zu ermöglichen.“ Dafür wurde eine Unterrichtsstunde pro Woche in den drei fünften und sechsten Klassen differenziert. Die Klassenlehrerin teilte dazu ihre Klasse in zwei bis drei Gruppen mit je sieben bis neun Schülern auf, die jeweils sechs bis zehn Wochen nacheinander extra unterrichtet wurden. Die didaktisch-methodische Verankerung des Unterricht lag stets in den Händen der durchführenden Klassenlehrerinnen.

*„Die Schülerinnen waren motivierter durch prozess- und produktorientiertes Arbeiten. Bei einzelnen Schülerinnen konnte die Lesefertigkeit gesteigert werden. Viele Inhalte konnten angebahnt werden, wie beispielsweise der bessere Umgang mit dem Computer. (...) Einzelne Arbeiten konnten nicht beendet werden, da dieser Unterricht oft ausfallen musste. Eine Wochenstunde ist völlig unzureichend“.*³⁵

In der BERNHARD-GRZIMEK-GRUNDSCHULE, LICHTENBERG, findet in den Klassenstufen 5 und 6 systematische äußere Differenzierung statt, und zwar für eine Stunde pro Woche epochal wechselnd: Dort bildet man für vier bis sechs Wochen zusätzliche Teilungsgruppen in Deutsch, danach für ebenfalls vier bis sechs Wochen andere Teilungsgruppen im Fach Mathematik.

Diese Differenzierung findet nach drei Niveaus in vier Gruppen statt: Es gibt eine Gruppe für die sehr starken Schüler, zwei mittlere Gruppen und eine Fördergruppe für besonders leistungsschwache Kinder. Insgesamt unterrichten also drei Fachlehrerinnen plus zusätzlich eine Teilungslehrerin vier Differenzierungsgruppen mit 23 Kindern je Gruppe.

Die PETER-PETERSEN-GRUNDSCHULE, NEUKÖLLN, hatte bereits in der Vergangenheit ein ausgeprägtes pädagogisch-didaktisches Profil. In der 6. Klasse wurde Leistungsdifferenzierung in Deutsch, Mathematik und Englisch je eine Stunde pro Woche eingeführt: dienstags und donnerstags nachmittags.

Das Kollegium der ERIKA-MANN-GRUNDSCHULE, WEDDING, hat ein schulinternes Mini-curriculum für zwei Leistungsstufen in den Klassenstufen 5 und 6 erprobt: Eine Stunde pro Woche wird in zwei verschiedenen Leistungsniveaus unterrichtet (A/B), nicht klassenübergreifend. Das bedeutet, dass 4 Deutschstunden im Klassenverband

³⁵ Aus dem Differenzierungsbericht der HANNAH-HÖCH-GRUNDSCHULE vom Juli 2000.

unterrichtet werden und die Förderstunde zur Leistungsdifferenzierung für alle genutzt wird. Die Gruppen sind zeitlich begrenzt für ein Quartal, der Zeitrahmen gilt als Richtschnur und wird klassenspezifisch modifiziert. Die Gruppenzusammensetzung wird inhaltlich begründet, so können Gruppengrößen durchaus unterschiedlich sein. Die Inhalte sind kontextuell vernetzt mit den Fächern. Es erfolgt nur im Regelunterricht eine Benotung.

	A-Kurs	B-Kurs
„1. Quartal Arbeitstechniken	*Nachschlagen *Stichwörter *Schlüsselwörter *Berichtigung	*Nachschlagen bezogen auf Fachwortschatz, vom Lexikon zum Internet *Berichtigung
2. Quartal Lesen	Sinngestaltende Textumgangs- formen von Rilke.....	Methoden der Sinnentnahmebis Reimen
3. Quartal Schreibwerkstatt	Linguistisches Proben als Handwerkszeug zu Sprachun- tersuchungen	Flexionssendungen in den Ka- sus und Genera Pluralbildungen Kohärenzen Tempusformen
4. Quartal Schreibwerkstatt	Textanalyse Merkmale, Textsorten, die Kunst des Schreibens am Beispiel von Präsuppositionen	Übernahme von Leserperspek- tive und Umgang mit Stilfra- gen ³⁶

Das Kollegium der ZILLE-GRUNDSCHULE, FRIEDRICHSHAIN, versteht sich als Integrati-
onsschule. *„An unserer Schule ist es möglich, in einem Wechsel von Lehrgangsun-
terricht in Verbindung mit Wochenplanarbeit und fächer- bzw. jahrgangsübergreifendem
Unterricht sowie themenorientierten Projektphasen zu arbeiten. Damit kann an
die Erfahrungswelt der Kinder in dem sozialen Brennpunkt um das Ostkreuz ange-
knüpft (...) werden (...). Als Alternative zur durchgängigen äußeren Differenzierung
wurde von uns folgendes Konzept entwickelt: In den genannten Fächern wird der
Unterrichtsstoff unter Einbeziehung von binnendifferenzierenden Maßnahmen vier
Stunden für alle Kinder verbindlich unterrichtet. Die fünfte Stunde dient der Festigung
des Unterrichtstoffes und speziellen Förderung der leistungsschwachen bzw. lern-
langsamen Schüler. Eine zusätzliche Unterrichtsstunde soll die Möglichkeit bieten,
leistungsstarke bzw. lernschnelle Schüler zu fördern Hier wird ein Zusatzangebot be-*

³⁶ Aus dem Differenzierungskonzept der ERIKA-MANN-GRUNDSCHULE.

reitgestellt, das sich zwar innerhalb des Rahmenplans der Grundschule bewegt, aber einen deutlich hohen Schwierigkeitsgrad aufweist. Darin sehen wir folgende Vorteile:

- Die Schüler bleiben weiterhin die meiste Zeit der Unterrichtsstunden im Klassenverband. Dadurch gibt es keine gravierenden Veränderungen im sozialen Umfeld der Kinder, das für ihr Wohlbefinden und die Lernmotivation wesentlich ist.
- Die Anzahl der Bezugspersonen bleibt für die Kinder überschaubar!
- Die Schüler haben bei der Wahl der Kurse ein Mitspracherecht, dadurch können Zuweisungen vermieden werden.

Da das erforderliche Grundwissen für alle Schüler verbindlich vermittelt wird, können die Schüler, entsprechend ihrem intraindividuellen Entwicklungsstand die Kurse leichter wechseln als bei einer durchgehenden äußeren Differenzierung³⁷.

Folgende Rhythmisierung ist dafür vorgesehen:

0. Stunde für die Klasse 5/6 Förderunterricht für die Klassen 3/4	7.30 - 8.15 Uhr	Möglichkeit einer Blockstunde
1. Stunde	8.20 - 9.05 Uhr	
Frühstück 15 Minuten		
2. Stunde	9.20 - 10.05 Uhr	
1. Hofpause (20 Minuten)		
3. Stunde	10.25 - 11.10 Uhr	Möglichkeit einer Blockstunde
4. Stunde	11.15 - 12.00 Uhr	
2. Hofpause (20 Minuten)		
5. Stunde	12.30 - 13.15 Uhr	Möglichkeit einer Blockstunde
6. Stunde	13.20 - 14.05 Uhr	

Die RICHARD-SCHIRRMANN-GRUNDSCHULE, WEDDING, bietet ihren leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern mit Beginn des zweiten Halbjahres in Klasse fünf ein verpflichtendes Lernangebot in Form einer 20minütigen Frühsequenz an. Diese vor dem eigentlichen Unterricht liegende Unterrichtszeit wechselt den Inhalt in vier- bis sechswöchigen Epochen in den Unterrichtsfächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Geschichte, Erdkunde und Biologie. In den sechsten Klassen gilt dieses Angebot während des ganzen Schuljahres. Alle SchülerInnen der fünften und sechsten Klassen erhalten im Anschluss an den Unterricht eine 20minütige Hausaufgabenhilfe.

³⁷ Aus dem Differenzierungsbericht der ZILLE-GRUNDSCHULE vom Juli 2000.

In die 5. Klassen der EOSANDER-SCHINKEL-GRUNDSCHULE, CHARLOTTENBURG, sind vier Teilungsstunden gegeben worden. Innerhalb dieser Teilungsstunden erfolgte eine konsequente Binnendifferenzierung für jeweils eine Halbgruppe: Die guten Schüler arbeiten teilweise alleine, die Lehrerin kümmert sich intensiver um „die Schwachen“. In den 6. Klassen gab es hingegen erste Anfänge einer äußerer Differenzierung in Englisch (im Rahmen der Halbgruppen) und im Rahmen von Projekten. Die Projektarbeit wird von den Lehrerinnen als eine besonders interessante Form von Differenzierung gesehen: Dort arbeiten die Kinder arbeitsteilig und somit auch differenziert, je nach ihrem Leistungsvermögen. Für die Planung dieser Projekte werden zwei „Teamstunden“ bereitgestellt.

Eine Teilung der Lerngruppe für Differenzierungsmaßnahmen nach Leistung auf unterschiedlichen Niveaus erfolgte, wenn überhaupt, erst zum Ende des 6. Schuljahres, beispielsweise als Grammatikkurs für künftige Gymnasiasten. Diese Form der Differenzierung stieß jedoch bei den Eltern nicht auf durchgängig positive Resonanz. *„Gerade die Eltern, die ihre Kinder „bewusst“ nicht nach der 4. Klasse auf den Gymnasien angemeldet haben, sind an einer „Mischung“ weiter interessiert und wünschen, die Fachleistungsdifferenzierung möglichst gering zu halten“*³⁸ Die Lehrerinnen der 5. und 6. Klassen berichteten, dass sie in Mathematik und Englisch auch mit binnendifferenzierenden Maßnahmen auskommen würden, wenn es mehr Teilungsstunden dafür gäbe.

Es gibt auch klassenübergreifende äußere Differenzierung in allen 6. Klassen durch die besondere Förderung der leistungsschwachen Kinder. Diese Schülerinnen und Schüler erhalten im Rahmen der DaZ-Stunden ein eigenes Programm. Dafür hat man eine Kleingruppe von 12 – 16 Kindern aus vier Klassen zusammengesetzt. Nach Auskunft der Lehrerinnen und Lehrer hat sich dieses Verfahren sehr bewährt.

An der THOMAS-MANN-GRUNDSCHULE, PRENZLAUER BERG, beschloss das Kollegium ein Differenzierungskonzept auf der Grundlage des „eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen - EVA“. Diese Konzept sieht für das Schuljahr 2000/2001 *„eine Verzahnung zwischen Lehrgangs (Fach-), Wochenplan- und Projektunterricht vor. (...) Für die Arbeit an Projekten sehen wir pro Woche 3 Stunden für die fünften und sechsten Klassen vor. Diese ergeben sich aus der Umstellung auf den 40-Minuten-Takt. (...) Somit ist eine klassen- und jahresübergreifende Arbeit mit differenzierten Arbeitsaufträgen möglich unter Nutzung der Vorteile der zusätzlich verstärkten Heterogenität der Lerngruppen. Die Kombination der verschiedenen Unterrichtsformen halten wir für äußerst effektiv, da einerseits systematische Wissensaneignung sowie der Er-*

³⁸ Aus dem Differenzierungsbericht der EOSANDER-SCHINKEL-GRUNDSCHULE vom Juli 2000.

*werb fachmethodischer Kompetenzen stattfindet, andererseits aber auch Zeit bleibt für die Entwicklung der Methoden- und Sozialkompetenzen, der Teamfähigkeit, die Arbeit selbstständig zu planen, einzuteilen, entsprechende Arbeitspartner zu finden und mit ihnen kooperativ zu arbeiten. (...) Dabei kann jeder Schüler während des gesamten Schultages das Helferprinzip in Anspruch nehmen sowie die Klassenverbände als festes soziales Gefüge bleiben bestehen“.*³⁹

Differenzierung durch Freiarbeit

Wir zitieren aus dem Bericht der GRUNDSCHULE IM BLUMENVIERTEL vom Juni 2000 an die Senatsschulverwaltung:

„Die Kinder (aus den Klassen 5 und 6 gehen jeden Unterrichtstag für 70 Minuten) in die vorhandenen Fachräume bzw. schwerpunktartig ausgestatteten Klassenräume (Englisch, Mathematik, Sport, Deutsch, Geschichte – Erdkunde - Biologie, Musik, Kunst) und führen dort ihre Freiarbeit durch. Die anwesende Lehrkraft ist meist auch die Fachlehrerin.

In einem Rhythmus von 14 Tagen müssen die Kinder ihre Freiarbeit in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Sport absolvieren, da diese Fächer jeweils eine Stunde in die Freiarbeit geben. Die restlichen Minuten und damit auch Lehrerstunden werden über das 40-Minuten-Modell finanziert. Es ist den Kindern aber auch nicht verwehrt, die „Pflichtfreiarbeitsfächer“ mehrmals zu belegen. Geben die vier „Pflichtfreiarbeitsfächer“ Minuten hinein und erhalten mindestens jeweils 70 Minuten Lernzeit zurück, so profitieren solche Fächer wie Geschichte, Erdkunde, Biologie, Kunst, Musik, wenn sie von den Kindern gewählt werden.

Da wir nicht jeden Tag alle Freiarbeitsgebiete auf Grund der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden anbieten können, müssen die Kinder und deren Lehrerinnen die Freiarbeit vorplanen. Das bedeutet, dass nur an drei Tagen Sport, an drei Tagen Erkunde, Biologie oder Geschichte angeboten werden kann. Es gilt die Regel, dass nicht mehr als 5 Kinder pro Klasse in einem Freiarbeitsraum arbeiten dürfen. 14 Tage im Voraus planen die Kinder in welchem Bereich sie arbeiten werden. Dabei streben sie an, bereits auch das Lerngebiet thematisch einzugrenzen. Bei der Auswahl helfen ihnen die Angebote der Lehrerinnen und Lehrer z.B. das Haustier in Biologie, Geschichten schreiben oder Gedichtinterpretation in Deutsch, Handstand in Sport, Drucken in Kunst etc. Die Kinder müssen das Angebot nicht annehmen, sie können auch in dem Arbeitsgebiet wirken, dass sie gern bearbeiten möchten. Es kann also sein, dass von den Lehrerinnen und Lehrern eine Vorbereitung geleistet wird, die nicht angenommen wird.

Jede Arbeit wird von den Schülern dokumentiert und von den Lehrerinnen und Lehrern gegengezeichnet. Die Klassenleiter werten die Arbeit am Ende des 14-Tage-Rhythmus in der Gruppe aus und die Kinder berichten von ihren Aktivitäten und erläutern ihre weiteren Arbeitsvorhaben. Alle Arbeitsergebnisse werden in einem Freiarbeitshefter festgehalten.

³⁹ Aus dem Differenzierungsbericht der THOMAS-MANN-GRUNDSCHULE vom Juli 2000.

Die Kinder üben, wiederholen und erarbeiten sich Lerngebiete. Entsprechendes Freiarbeitsmaterial wurde selbst hergestellt und bestellt und wird permanent erweitert. Gleichzeitig können in der Freiarbeitszeit täglich der einzige internetfähige PC und die vorhandenen PC-Arbeitsplätze genutzt werden, die sich neben dem Sekretariat befinden. Die in der Schülerbibliothek gesammelten Nachschlagwerke werden ebenfalls genutzt.

Wir sind zu dieser Form der Binnendifferenzierung gelangt, da wir nicht die Ressourcen haben, um jeden Klassenraum mit den notwendigen Freiarbeitsmaterialien auszustatten wie dies noch in den Klassen 0 bis 4 der Fall ist. Unsere Kinder bewegen sich meist rücksichtsvoll in der Schule, so dass die Arbeitsatmosphäre des gesamten Hauses nicht gestört wird. Sich auf einen Lerngegenstand zu bewegen spielt ja auch in der Montessori-Pädagogik eine entscheidende Rolle. Durch die Rhythmisierung der Freiarbeit ist für alle Kinder eine eindeutige Arbeitszeit ausgewiesen, da in dieser Zeit (10.00 Uhr bis 11.10 Uhr) im gesamten Haus Freiarbeit stattfindet.

Außerdem können in den Fachräumen Lehrer mit den Spezialkenntnissen Hilfestellungen geben.

Unsere Integrationskinder fügen sich nahtlos in die Arbeit ein, da sie wie alle anderen Kinder auf ihrer Könnensstufe Aufgabenstellungen finden, so dass auch sie Anregungen zum Üben, Wiederholen und Entdecken finden. Für mich ist dies ein Beispiel für eine gelungene Integration.

In der Freiarbeit arbeiten viele Kinder gemeinsam in sich immer wieder neu bildenden Gruppen. Da die Kinder miteinander kommunizieren dürfen, lernen sie auch miteinander zu sprechen. Ein-Wort-Sätze und die neue SMS-Sprache, wie sie heute von vielen Jugendlichen zur internen Kommunikation benützt werden, werden nur selten registriert. Verblüffend und zugleich für uns bestärkend ist die Arbeitsruhe in den Räumen, obwohl unterschiedliche Wissensgebiete in unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet werden. Die Arbeitsintensität ist meist hoch, da die Kinder sich selbst die Lerngegenstände aussuchen und sie unbedingt bewältigen wollen. Hier ist die helfende Stellung des Lehrers gefragt, der Lösungswege auf Nachfrage erläutert, demonstriert oder anregt.“

Literaturverzeichnis

- BÖNSCH, Manfred: Intelligente Unterrichtsstrukturen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren) 2000. (= Grundlagen der Schulpädagogik Band 31).
- BRÜGELMANN, Hans / FÖLLING-ALBERS, Maria / RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Seelze/Velber (Friedrich Verlag) 1998.
- BRÜGELMANN, Hans: Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. Aus: BRÜGELMANN, Hans / FÖLLING-ALBERS, Maria / RICHTER, Sigrun (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis - Befunde der Forschung. Seelze/Velber (Friedrich Verlag) 1998, S. 8 - 42.
- DEPPISCH, Ursel / HEYER, Peter / WIDMER-ROCKSTROH, Ulla (Hrsg.): Differenzierung und gemeinsames Lernen. Vorträge, Berichte, Entwicklungen. 1. Berliner Fachtagung zur Weiterentwicklung der Pädagogik für die Klassen 4-6 am 18/19. März 1998, Berlin (Eigenverlag) 1999.
- HAUßER, Karl: Gemeinsame Schulzeit und schulische Selektion in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. Erkenntnisse psychologischer Forschung. Aus: DEPPISCH, Ursel / HEYER, Peter / WIDMER-ROCKSTROH, Ulla (Hrsg.): Differenzierung und gemeinsames Lernen. Vorträge, Berichte, Entwicklungen. 1. Berliner Fachtagung zur Weiterentwicklung der Pädagogik für die Klassen 4-6 am 18/19. März 1998. Berlin (Eigenverlag) 1999, S. 27-33.
- HURRELMANN, Klaus: Die Belastung von Jugendlichen durch die Schule. *In*: Kind, Jugend, Gesellschaft, 36. Jg. (1991), H. 1, S. 14 - 18.
- HAUßER, Karl / KREUZER, Max: Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern. Zur subjektiven Verarbeitung der ersten Ziffernzeugnisse. *In*: Die Deutsche Schule, 86. Jg. (1994), H. 4, S. 469-481.
- LEHMANN, Rainer / PEEK, Rainer unter Mitarbeit von GÄNSFUß, Rüdiger: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. (Typskript, hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule, Hamburg 1997).
- PETILLON, Hanns: Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim (Psychologie Verlags Union) 1993.
- RAMSEGER, Jörg: Integration, Differenzierung oder frühe Selektion? Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Streit um die sechsjährige Grundschule in Berlin.

DEPPISCH, Ursel / HEYER, Peter / WIDMER-ROCKSTROH, Ulla (Hrsg.): Differenzierung und gemeinsames Lernen. Vorträge, Berichte, Entwicklungen. 1. Berliner Fachtagung zur Weiterentwicklung der Pädagogik für die Klassen 4-6 am 18/19. März 1998. Berlin (Eigenverlag) 1999, S. 27-33.

ROEDER, Fritz-Martin / SANG, Fritz: Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden. *In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23. Jg. (1991), H. 2, S. 159-170.

ROEDER, Peter Martin: Binnendifferenzierung im Schulalltag. Sichtweise von Berliner Gesamtschullehrern. *In: Pädagogik*, 49. Jg. (1997), H. 12, S. 12-15.

ROLFF, Hans-Günter: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim und München (Juventa) 1997 (überarbeitete Neuauflage).

ZEHNTER KINDER- UND JUGENDBERICHT: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn 1998.