

4. Äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I

Im öffentlichen Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland setzt äußere Differenzierung mit wenigen Ausnahmen am Ende der Grundschule ein. Äußere Differenzierung faßt Schüler mit bestimmten Merkmalen zu Lerngruppen zusammen und trennt diese Lerngruppen räumlich und zeitlich von anderen Lerngruppen, die ebenfalls – wenigstens der Idee nach – nur noch Schüler mit bestimmten (anderen) Eigenschaften zusammenfassen. In diesem allgemeinsten Sinn ist die Unterscheidung von Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) eine – und zwar die größte – Form äußerer Differenzierung. Als die größte Form äußerer Differenzierung muß man diese Unterscheidung bezeichnen, weil sie die Schüler für **alle** Veranstaltungen und für die **ganze** weitere Ausbildungszeit voneinander trennt.

Förderstufen, Orientierungsstufen oder Gesamtschulen mildern die äußere Differenzierung ab. Für zwei oder mehr Jahre werden die Schüler über die Grundschule hinaus nur für bestimmte Veranstaltungen und nur für kürzere Zeiträume zu Lerngruppen zusammengefaßt, die getrennt voneinander unterrichtet werden. Das Bildungsangebot in diesen Veranstaltungen soll so aufeinander abgestimmt sein, daß ein Wechsel zwischen den Lerngruppen für die Schüler möglich bleibt.

Die Abmilderung der äußeren Differenzierung trägt zwei Problemen Rechnung. Einmal ist die Definition und Feststellung der Merkmale, aufgrund derer Schüler gruppiert werden sollen, mit Schwierigkeiten verbunden; und mildere Formen äußerer Differenzierung gestatten es eher, Fehldiagnosen durch Umgruppierung zu berichtigen. Zum anderen ist es wissenschaftlich zumindest umstritten, ob Schüler wirklich in jedem Fall und auf jedem Gebiet am besten lernen, wenn sie in (bezüglich weniger Merkmale) homogenen Gruppen unterrichtet werden.

Beide Problembereiche lassen sich zudem auch prinzipiell betrachten, so daß die Abmilderung der äußeren Differenzierung nicht nur aus empirischen, sondern aus theoretischen Gründen geboten erscheint. Zum einen soll Unterricht die Schüler in ihrer Entwicklung unterstützen, wird also – je wirksamer er ist, desto mehr – dazu beitragen, daß die anfangs gestellten Diagnosen nicht mehr zutreffen, weil es gelang, die Merkmale zu beeinflussen, nach denen die Schüler sonst gruppiert worden wären. Zum anderen kann es bei bestimmten Bildungsangeboten (z. B. für die Überlieferung des kulturellen Erbes einer Nation oder die Ausprägung gemeinsamer Wertorientierungen in einem Volk, für das Erlernen demokratischer Tugenden wie Konfliktfähigkeit und Toleranz oder für die Erziehung zur Verantwortung unter Bedingungen weitgehender Arbeitsteilung) geradezu widersinnig sein, Schüler voneinander zu trennen, die später als Erwachsene gemeinsam für unsere Demokratie eintreten und unsere Gesellschaft miteinander gestalten sollen. Wo diese beiden Prinzipien Vorrang genießen, ist eine möglichst intensive und dauerhafte Integration der Schüler geboten.

Gesamtschulen tragen diesen beiden Prinzipien Rechnung, verabsolutieren sie aber nicht, sondern versuchen durch Maßnahmen äußerer Differenzierung **innerhalb derselben Schule** weiteren Prinzipien Genüge zu tun, die auch für andere Schulformen gelten, insbesondere dem Prinzip individueller Förderung jedes Schülers je nach Neigung und Eignung.

An dieser Stelle ist ferner ein nicht nur terminologischer Exkurs zum Begriff „Durchlässigkeit“ erforderlich. In der Tradition von Förderstufen und Gesamtschulen wurde darunter die Häufigkeit des Wechsels von Schülern zwischen Kursniveaus, also die Anzahl der „Umstufungen“ als Indikator für die Anpassungsfähigkeit

des Kurs-Systems an die Leistungsentwicklung der Schüler verstanden. Mit zunehmender Kritik an den tatsächlichen oder vermeintlichen Begleiterscheinungen häufiger Umstufungen (wechselnde Bezugsgruppen, permanente Ausleseprozesse) gerieten Befürworter in die paradoxe Lage, die Öffentlichkeit mit dem Argument zu beruhigen, so häufig seien die Umstufungen gar nicht; was rein logisch den Schluß zuläßt, dann könne man (oder solle doch) ganz auf ein in diesem Sinne „durchlässiges“ Kurssystem verzichten.

Unter Durchlässigkeit kann aber auch etwas anderes verstanden werden: Nicht, ob und wie häufig Schüler zwischen den Kursniveaus wechseln, sondern, ob sie am Ende des Kurssystems noch jeden Abschluß erreichen können, wird nun als Kriterium gesetzt (vgl. S. 142). Im Prinzip werden also die Kurse als verschiedene Wege zu gleichen Zielen aufgefaßt.

Diese Bedeutung des Begriffes Durchlässigkeit wird vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen bevorzugt. Sie impliziert drei Entscheidungen:

- für eine Stabilisierung der Bezugsgruppen, denen der Schüler für die Dauer der Leistungsdifferenzierung angehört,
- für die Ausprägung didaktisch und methodisch unterschiedlich gestalteter, also „niveau-typischer“ Kurse,
- allerdings auch gegen die beiden oben beschriebenen Prinzipien der Integration.

Vor diesem Hintergrund sind die „Richtlinien für die Differenzierung in der Sekundarstufe I der Gesamtschule“ (Erlaß des Kultusministeriums vom 25. 6. 1976) als Regelung für einen Teil des Bildungsauftrages der Gesamtschulen zu lesen und zu verstehen. Wie aus der Beantwortung einer kleinen Anfrage im Landtag hervorgeht (Erlaßsammlung 5/5), versteht die Landesregierung den Erlaß als einstweilen verbindliche Schlußfolgerung aus mannigfaltigen Differenzierungsversuchen, die ergeben haben, in welchen Bereichen und ab wann sich derzeit äußere Differenzierung noch nicht vermeiden läßt, wenn man nicht Gefahr laufen will, die beiden Prinzipien der Integration gegenüber anderen zu verabsolutieren. Der Erlaß ist also als ein empirisch gestützter und pragmatischer Konsolidierungsversuch zu lesen. Indem er unter den verschiedenen Differenzierungsformen „Binnendifferenzierung“ als erste erwähnt, setzt er aber auch Zeichen für die weitere Entwicklung: Soweit pädagogische Wissenschaft und Praxis dieser Aufgabe gewachsen sind, sollen Formen äußerer Differenzierung durch Differenzierung ohne räumliche und zeitliche Trennung der Schüler, also „innere“ Differenzierung im Unterricht abgelöst werden.

4.1 Der Differenzierungserlaß als Rahmenbedingung

Wie in der erwähnten kleinen Anfrage wurde auch an der GSK der Differenzierungserlaß als einschneidende Bestimmung empfunden, die Experimenten mit weiteren Differenzierungsformen oder verstärkter Integration ein Ende setzte, bevor noch alle Lehrer von der Notwendigkeit dieser Konsolidierung überzeugt waren. Dem stand – nicht nur von der Schulleitung vertreten – allerdings auch die Meinung gegenüber, daß genug Arbeit zu tun bleibe, wenn man die vom Erlaß vorgeschriebenen Differenzierungsformen in allen Einzelheiten curricular ausarbeiten wolle. Von diesem Standpunkt aus wurde dem Erlaß eine Entlastungsfunktion zugesprochen: Auf der Basis einer auf mittlere Sicht geltenden grundsätzlichen Regelung (und damit von Grundsatzdiskussionen entlastet) könne man sich der Optimierung der Maßnahmen zuwenden, die sich im Prinzip bereits bewährt hätten, im einzelnen aber noch mancher Verbesserung bedürften. Nur bezüglich der „Abschlußdifferen-

zierung“ reichten solche inhaltlichen Argumente zur Durchsetzung des Erlasses nicht aus; sie wird von der Mehrheit der Kollegen widerwillig und erzwungenermaßen praktiziert. Sie ist allerdings auch durch die Definition, die der Erlass den Einzelbestimmungen voranstellt, nicht gedeckt, sondern dadurch erzwungen, daß sich Gesamtschulen bezüglich der von ihnen vergebenen Abschlüsse mit allen anderen Schulen vergleichen lassen müssen. Die Definition lautet:

„Differenzierung umfaßt alle methodisch-didaktischen und organisatorischen Maßnahmen, die darauf abzielen, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen der Schüler gerecht zu werden. Sie soll die begabungs- und interessengerechte Gruppierung der Schüler und die begabungs- und interessengerechte unterrichtliche Verwirklichung des Curriculums bewirken.“ (Ziffer 1.1)

Selbst wenn man von einer detaillierteren Analyse des Textes absieht, fällt auf, daß die Merkmale der Schüler (Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen) als gegeben vorausgesetzt werden. Unter dem ersten Prinzip, das Integration leitet, wird es dagegen gerade als Aufgabe des Unterrichts angesehen, Begabungen zu stiften, Fähigkeiten zu entwickeln, Neigungen kompensatorisch zu korrigieren und neue Interessen bei den Schülern zu wecken. Insofern ist der gesamte Erlass, dies sei nochmals betont, als ein Zugeständnis an die Tatsache zu lesen, daß die Schule nicht nur der Bildung und Erziehung verpflichtet ist, sondern auch (oder sogar vor allem) der Auslese. Am Ende der Schulzeit soll – mit welcher Behutsamkeit und welchem Maß an Verantwortung auch immer – jedenfalls festgestellt sein, für welche weiteren Bildungsgänge oder welche berufliche Tätigkeit sich der Schüler qualifiziert hat. Insofern ist nicht nur die „Fachübergreifende Differenzierung“ im 9. Jahrgang (Erlaßziffer 2.7) „abschlußbezogen“, sondern allen anderen Maßnahmen, zumindest der äußeren Differenzierung, haftet diese Tendenz ebenfalls an. Das Wort „gerecht“ im zweiten Satz ist deswegen mit Sinn für seine Doppeldeutigkeit zu lesen. Einmal soll bei den Maßnahmen insofern gerecht verfahren werden, als den Entscheidungen die Merkmale der Schüler (mit aller Sorgfalt) zugrunde gelegt werden. Zum anderen sollen die Differenzierungsmaßnahmen (deswegen) aber auch als gerecht empfunden werden. In dem Maße, in dem Schüler und Eltern Differenzierungsmaßnahmen als gerecht ansehen, hat die Gesamtschule einen Beitrag dazu geleistet, daß auch unterschiedliche berufliche Tätigkeiten und daran geknüpfte Chancen zur Selbstverwirklichung oder Mechanismen sozialer Sicherung von den späteren Erwachsenen als gerecht („verdient“) angesehen werden. Und insofern leistet die Gesamtschule durch Differenzierung einen Beitrag zur „Integration“, Integration nun verstanden gemäß dem zweiten Prinzip, insbesondere im Sinne der Ausprägung gemeinsamer Wertorientierungen in einem Volk.

Die Kritiker der „Abschlußdifferenzierung“ an der GSK sehen solche Mehrdeutigkeiten des Erlasses und sind – je nach mehr oder minder realistischer Einschätzung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungstendenzen – von dieser „Konsolidierung“ weniger oder mehr enttäuscht. Wenn einige Lehrer betonten, die Gesamtschule, wie wir sie nun sähen, sei nicht mehr die Gesamtschule, von der sie sich gesellschaftlichen Fortschritt versprochen hätten, als sie sich an diese Schule meldeten, so beziehen sie sich dabei vor allem auf die einseitige Orientierung des Leistungsprinzips an dem sozialen Gütemaßstab, der allen Differenzierungsmaßnahmen letztlich unterliegt, und damit auf die Internalisierung von Konkurrenzverhalten schon in der Schule.

4.1.1 Differenzierungsziele und Differenzierungsformen

Der Erlaß zählt eingangs zusammenfassend auf: „Differenzierung soll

- lernschwächere Schüler vor entmutigender Leistungskonkurrenz bewahren,
- lernstärkeren Schülern die Möglichkeit bieten, ihr Lernen zu vertiefen oder zusätzliche Lerninhalte aufzunehmen,
- den Ausgleich von Lerndefiziten erleichtern,
- die Bildung von Leistungsschwerpunkten fördern,
- die für Planung und Durchführung des jeweiligen Unterrichts angemessene Heterogenität der Lerngruppen gewährleisten,
- abschlussbezogenes Lernen rechtzeitig ermöglichen.“ (1.2)

Von dem zuvor beschriebenen Standpunkt aus stehen alle Formulierungen außer der dritten unter Ideologieverdacht. Die erste und die letzte zusammengenommen, könnten auch als Legitimation einer an die Grundschule anschließenden Hauptschule vorgebracht werden. Die zweite Formulierung und die vierte sind Legitimationen für weiterführende Schulen und deren Verzweigung in der Oberstufe. Die „angemessene Heterogenität“ in der fünften Formulierung ergibt bei Übersetzung von „angemessen“ in „gerade noch tragbar“ die Forderung, Lerngruppen einigermaßen (nicht möglichst) homogen zu bilden, und ist damit noch am ehesten gesamtschulkonform. Bezüglich welchen Merkmals die Gruppen jedoch homogen oder heterogen sein sollen, steht implizit fest: die Dimension „Lernstärke/Lernschwäche“ bildet das einzige Kriterium (auch in den Begriffen Lerndefizit und Leistungsschwerpunkt). So ist bei der Aufzählung der Ziele von dem Begriffspaar „begabungs- und interessengerecht“ nur die erste Hälfte erhalten geblieben (Begabungen, Fähigkeiten), obwohl doch unter den Differenzierungsformen neben den auf Ausgleich von Lerndefiziten gerichteten auch Neigungs-/Interessendifferenzierung (Wahlpflichtbereiche I und II) genannt ist. Ob sich vielleicht auch dahinter letztlich eine „abschlussbezogene“ Differenzierung verbirgt?

Wir haben diese Zweifel, die sich bei nicht zu flüchtiger Lektüre der Ziffern 1.1 und 1.2 des Erlasses einstellen, nicht nur der Ausgewogenheit des Berichtes wegen etwas breiter dargestellt. Auch die Lehrer, die den Erlaß nicht prinzipiell kritisieren, sehen sich in ihrer täglichen Praxis vor dem Problem, die beiden Integrationsprinzipien der Gesamtschule (Entwicklung von Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen, Interessen und Gleichheit der Bildungsangebote und -chancen) gegen die Ziele und Nebenwirkungen des Differenzierungserlasses in Schutz zu nehmen.

Dies um so mehr, als die verschiedenen Differenzierungsformen institutionell unterschiedlich gut gesichert und mit Stundendeputaten ausgestattet sind. Der Erlaß unterscheidet:

- Binnendifferenzierung (2.1)
- Fachbezogener Ausgleichsunterricht (2.2)
- *Fachunabhängiger Ausgleichsunterricht* (2.3)
- Unterricht für Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (2.4)
- Unterricht in Fachleistungskursen (2.5)
- Wahlpflichtdifferenzierung (2.6)
- Fachübergreifende Differenzierung (2.7)

Gesamtschulkonform wäre es, wenn dieser Reihenfolge auch die Rangordnung nach zugeordneten Stunden entspräche. Tatsächlich sieht der Erlaß für Binnendifferenzierung aber überhaupt keinen Stundenzuschlag vor, obwohl doch der Zeitbedarf dieser Maßnahmen bereits aus den Anfängen der Reformpädagogik, also seit Beginn des 20. Jahrhunderts bekannt ist. Stattdessen grenzt der Erlaß mit einer

Unter- und drei Obergrenzen für zuzuordnende Stundendeputate den Handlungsspielraum der Schulen so ab, daß je nach Auslegung auf die Maßnahmen 2.2–2.5 ein bis fünf Stunden, auf die übrigen Maßnahmen vier bis null Stunden verwendet werden können. Die folgende Detailanalyse konfrontiert die beiden extremen Auslegungsmöglichkeiten.

4.1.2 Stundendeputate als Rahmenbedingung

„Zur Durchführung von Differenzierungsmaßnahmen stehen den Gesamtschulen im Rahmen ihrer Grundstellenzahl für die Sekundarstufe I für den Unterricht laut Stundentafel 5 Lehrerwochenstunden pro zu bildender Klasse der Sekundarstufe I zur Verfügung.“ Diese Stunden sind so zu verwenden:

- „für Ausgleichsunterricht und Unterricht für Schüler mit LRS sowie für die Bildung von Fachleistungskursen in den 5.–8. Klassen mindestens 1 Lehrerwochenstunde pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I
- für die Maßnahmen der fachübergreifenden Differenzierung in der 9. und 10. Klasse bis zu 1 Lehrerwochenstunde pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I
- für Wahlpflichtdifferenzierung in den 7.–10. Klassen bis zu 1,5 Lehrerwochenstunden pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I
- für die organisatorisch oder pädagogisch notwendige Bildung kleinerer Gruppen in den Fächern/Lernbereichen Naturwissenschaft, Technik/Wirtschaft, Religion und Sport bis zu 1,5 Lehrerwochenstunden pro zu bildender Klasse in der Sekundarstufe I.“ (Erlaßziffern 3.2.1 bis 3.2.4)

Wenn die in den drei letzten Fällen genannten Höchstwerte nicht ausgeschöpft werden, sind die verbleibenden Stunden den erstgenannten Differenzierungsmaßnahmen zuzuschlagen.

Die erste Auslegung geht davon aus, daß der Unterricht in den Klassen 7 bis 9 im Sinne der Ziffern 2.5 bis 2.7 differenziert ist, auf diese Maßnahmen also bereits 14, 19 bzw. 36 Schülerwochenstunden entfallen. Von daher erscheint es plausibel, den Stundenzuschlag von 5 Lehrerwochenstunden ausschließlich für Maßnahmen nach den Ziffern 2.2 bis 2.4 zu verwenden. Von dieser Position aus wird kritisch gesehen, daß der Erlaß in diese Gruppe von Differenzierungsmaßnahmen mit Ziffer 3.2.1 den Unterricht in Fachleistungskursen einbezogen hat und damit im Prinzip die andere Auslegung zuläßt, alle fünf Stunden zur Einrichtung zusätzlicher Fachleistungskursgruppen zu verwenden.

Diese andere Auslegung kann örtlich geboten sein, um zu einem Erweiterungskurs zwei Grundkurse einrichten zu können, wenn z. B. für fachbezogenen und fachunabhängigen Ausgleichsunterricht keine speziell vorgebildeten Lehrkräfte zur Verfügung stehen.

Aus der Sicht der Kritiker des Differenzierungserlasses ist aber damit einer in ihren Augen mißbräuchlichen Auslegung nicht klar genug vorgebeugt: Um „lernstärkeren Schülern die Möglichkeit (zu) bieten, ihr Lernen zu vertiefen oder zusätzliche Lerninhalte aufzunehmen“ (2. Ziel in Ziffer 1.2), könnte eine Schule auch zwei Erweiterungskurse neben einem Grundkurs einrichten, wenn sie die Empfehlung in Ziffer 2.5.1 nicht akzeptiert.

Mit solcher Kritik gerät man aber in ein Dilemma: Man kann nicht möglichst großen

Handlungsspielraum für sich selbst (bzw. aus der Perspektive der Schule, an der man unterrichtet) beanspruchen, ohne gleichzeitig anderen Schulen den Spielraum für Auslegungen zu öffnen, die man für mißbräuchlich hält. Insofern greift es zu kurz, einen Erlaß, der landesweit Anwendung finden soll, nur aus der Perspektive einer Schule zu kritisieren.

Die GSK hält bei der Interpretation des Erlasses eine mittlere Auslegung ein. Zwar kommen die fünf zusätzlichen Lehrerwochenstunden pro gebildeter Klasse nicht vollständig den Maßnahmen 2.2 bis 2.4 zugute, aber über die Bildung kleinerer Lerngruppen profitieren doch auch die lernschwächeren Schüler von diesem Stundenzuschlag.

Da der Stundenplan speziellen Ausgleichsunterricht in die Randstunden drängt und er damit für die Schüler diskriminierend wirken könnte, wenn ihre Mitschüler nicht ebenfalls in dieser Zeit Unterricht haben (vgl. dazu auch Erlaßziffer 4.1.1), gibt es im 5. und 6. Jahrgang nur je eine Deutschstunde mit äußerer Differenzierung (LRS) gegenüber der fachspezifischen Bildung kleinerer Gruppen gemäß 3.2.4 (in Technik bzw. im Schwimmunterricht).

In den Jahrgängen 7 bis 9 werden die zusätzlichen Stunden vorwiegend über die Ausstattung des Wahlpflichtbereichs und über die Klassenstärken verteilt. So stehen im Wahlpflichtbereich I jeweils 10 Lehrer für neun bzw. acht Klassen zur Verfügung, und die drei Abschlußklassen im 9. Jahrgang haben nur 26, 24 und 21 Schüler gegenüber 32–33 Schülern in den Klassen, die voraussichtlich im 10. Schuljahr weitergeführt werden.

Einschränkend ist allerdings hier zu bemerken, daß die Zuordnung der zusätzlichen 5 Lehrerwochenstunden von Jahr zu Jahr wechselt und daß es uns nicht möglich war, im einzelnen zu erheben, wie die restlichen Stunden, die nicht im Stundenplan fest verankert sind, zu speziellen Fördermaßnahmen für kleine Gruppen verwendet werden. Da das auch innerhalb des Schulhalbjahres flexibel geschehen sollte, müßte eine Studie, die sich speziell dieser Fragen annimmt, wöchentlich feststellen, wofür das Deputat aufgewendet wurde, das sich an der GSK pro Jahrgang immerhin auf 35–40 Lehrerwochenstunden beläuft.

4.1.3 Lehrerausbildung

Zu den Rahmenbedingungen gehört, wenn auch im Erlaß nicht erwähnt, daß die Ausnutzung eines anonymen Deputats von Lehrerwochenstunden organisatorisch insofern auf Grenzen stößt, als gerade für die Ausgleichsmaßnahmen 2.2 bis 2.4 Lehrer mit speziellen Qualifikationen erforderlich wären, die – sofern überhaupt vorhanden – zugleich im Fachunterricht oder als Klassenlehrer gebunden sind. Es müßte also bereits bei der Stundenverteilung dafür Sorge getragen werden, daß der Ausgleichsunterricht vorab den dafür qualifizierten Lehrern zugeschrieben wird, wenn nicht Gefahr bestehen soll, daß sie, durch andere Aufgaben bereits in Anspruch genommen, nach Erstellung des Stundesplans gar nicht mehr oder nicht zu den Zeiten zur Verfügung stehen, in denen sie von den Schülern benötigt würden.

Der Mangel an speziell für Ausgleichsunterricht ausgebildeten Lehrern in Verbindung mit dieser Gefahr hat an der GSK vorläufig dazu geführt, daß nur für zwei Maßnahmen Kollegen eingesetzt werden, die sich dankenswerterweise freiwillig für diese Aufgaben gemeldet haben, für LRS-Kurse und im Rahmen des fachunabhängigen Ausgleichsunterrichts, über den wir wegen seines engen Zusammenhangs mit Beratungsmaßnahmen im 7. Kapitel berichten.

Der fachbezogene Ausgleichsunterricht hingegen wird nach Möglichkeit so erteilt, daß der in der Klasse unterrichtende Fachlehrer eine kleinere Gruppe lernschwächerer Schüler und ein anderer Fachlehrer den (größeren) Rest der Klasse übernimmt. Während unserer Beobachtungszeit konnten wir solche Maßnahmen allerdings nicht in Protokollen festhalten. Soweit berichtet wurde, stehen die Fachlehrer, die in der Klasse zu Gast sind, vor dem Problem, sich entweder vom ständigen Fachlehrer laufend über den Stand der Klasse unterrichten zu lassen oder vom laufenden Curriculum unabhängige Zusatzstoffe zu behandeln. Letzteres wäre – im Interesse der Schüler, die am Ausgleichsunterricht teilnehmen – vorzuziehen, stellt den gastierenden Fachlehrer aber vor das Problem, Zusatzstoffe mit einem Zeitbedarf von genau 45 Minuten auszuwählen und vorzubereiten, da er mit der Herstellung langfristiger Kontinuität bei einer Stunde Unterricht pro Woche nicht rechnen kann. Ähnlich der Aufgabe, Übungsstunden didaktisch durch ein gesondertes Programm abzusichern, wäre auch hier eine spezielle Curriculumentwicklung nötig, deren einzelne Bausteine exemplarisch den Charakter des jeweiligen Faches hervorheben oder seine Grenzen zu anderen Fächern beleuchten sollten. Da es der gastierende Lehrer mit der Gruppe der relativ lernstärkeren Schüler zu tun hat, wäre dies eine angemessene Interpretation des Begriffes „Zusatzanforderung“. Diese Entwicklung von Bausteinen für den fachbezogenen Ausgleichsunterricht könnte mit Maßnahmen schulinterner Lehrerfortbildung verknüpft werden, wäre aber auch – gerade wegen ihrer klaren Eingrenzung – im Rahmen des schulpraktischen Teils der Lehrerbildung zu besorgen. Zum Teil liegen freilich solche Bausteine als „Eingreifprogramme“ bereits im Handel vor und könnten für diesen speziellen Zweck erprobt werden .

4.1.4 Abgrenzung des Kapitels

Aus drei Gründen beschränken wir uns in diesem Kapitel auf die Beschreibung der Maßnahmen äußerer Differenzierung gemäß Erlaßziffer 2.5–2.7:

Über Binnendifferenzierung haben wir, soweit sie zu beobachten war, bereits im vorhergehenden Kapitel wenigstens für die Jahrgänge 5 und 6 berichtet.

Über Ausgleichsunterricht im Sinne der Abschnitte 2.2–2.4 sind wir näher nur informiert, soweit er mit Beratungsmaßnahmen zusammenhängt; wir hatten keine Gelegenheit, ihn zu beobachten, und meinen auch, das sei erst sinnvoll, wenn man zuvor die Schüler im Unterricht ihrer Klasse kennengelernt, durch den Beratungslehrer Einzelheiten über ihre speziellen Lernvoraussetzungen erfahren und demnach Erwartungen ausgebildet hat, was ihnen der Ausgleichsunterricht bieten mußte. Ansonsten scheint es ihn an der GSK auch nicht regelmäßig zu geben.

Für alle Differenzierungsmaßnahmen schließlich gilt, daß wir ihren Erfolg (sei das über Noten oder Testergebnisse, sei das über eine systematische Beobachtung der Schülerleistungen im Unterricht) nicht abschätzen können, da wir weder Daten über die Lernvoraussetzungen einzelner Schüler erhoben haben noch die Interaktion dieser Schüler mit dem Lehrer, den Mitschülern und den Unterrichtsgegenständen systematisch beobachteten.

Über die in diesem Abschnitt beschriebenen Rahmenbedingungen hinaus stehen uns von der Schule erhobene statistische Daten und Beobachtungen einzelner Unterrichtsstunden aus den insgesamt vier Bereichen mit äußerer Differenzierung zur Verfügung, von denen wir hoffen, daß sie wenigstens geeignet sind, typische Konstellationen zu illustrieren.

Immerhin reichen diese Informationen unseres Erachtens aus, um im letzten Ab-

schnitt (4.7) einige Fragestellungen für spezielle Studien zu empfehlen. Deren Schwierigkeit besteht aber durchweg darin, daß sie als Längsschnittstudien konzipiert sein müssen, wenn man über Rahmenbedingungen und formelle Leistungsmessung hinaus den inhaltlichen Fragen gerecht werden will, vor denen die Fach-Team-Konferenzen allwöchentlich stehen. Vor solchen Intensivstudien wäre deshalb die Analyse von Fach-Team-Konferenzen als heuristische Vorarbeit zu empfehlen.

4.2 Die Zuweisung von Schülern – Verfahren und Ergebnisse

Die Verfahren bei der Zuweisung von Schülern zu Differenzierungsmaßnahmen sind im Erlaß geregelt, werden aber durch Rahmenbedingungen jeder Schule modifiziert, die weiteren Kriterien Geltung verschaffen. Die beiden wichtigsten schulischen Rahmenbedingungen sind Richtwerte für die Größe von Kursen und Klassen (in der Fachleistungs- und der fachübergreifenden Differenzierung) sowie die Beratung von Schülern und Eltern (bei der Wahlpflichtdifferenzierung). Als Beispiel dafür, wie die Maßnahmen – durchaus gegen den Willen der Schule und des Erlasses – einem weiteren Kriterium Geltung verschaffen könnten, wurde an der GSK kontrolliert, ob die Differenzierungsmaßnahmen letztlich schichtspezifische Zuweisungstendenzen zeitigen. Dies ist nicht auszuschließen, da die Dimension „Lernstärke/Lernschwäche“, auf der differenziert wird, vor- und außerschulisch beeinflusst ist.

4.2.1 Jahrgang 5/6

„In der 5. und 6. Klasse wird der Unterricht in der Regel in der Stammgruppe durchgeführt.“ (Erlaßziffer 4.1) Hinter diesem knappen Satz verbirgt sich ein ganzes Programm, das für Gesamtschulen in anderen Bundesländern richtungweisend sein könnte und an die historische Tatsache erinnert, daß Förderstufen oder Orientierungsstufen bereits ein Kompromiß zwischen Erhaltung des dreigliedrigen Schulsystems ab Klasse 5 und den Forderungen nach einer sechsjährigen Grundschule waren. Wesentlicher Inhalt dieses Programms ist, daß die Schüler, bevor die Differenzierungsmaßnahmen einsetzen, tatsächlich eine gemeinsame Schulzeit zugestanden erhalten, in der die beiden Prinzipien der Integration überwiegen: Die Erprobung an neuen Aufgaben (und damit die Entwicklung von Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen) und nicht nur vergleichbare, sondern tatsächlich gleiche Bildungsangebote für alle Schüler. Diese nordrhein-westfälische Regelung verdient es, nochmals betont zu werden, wenn man im Kontrast dazu bedenkt, wie eine frühzeitige Differenzierung (z. B. an hessischen Gesamtschulen bereits im 5. Schuljahr und in drei Niveaurosen) die beiden Prinzipien der Integration von Anfang an verletzt. Vergleicht man die Gewichtung von Integration und Differenzierung über die ganze Sekundarstufe I hinweg, verdient keine hessische Gesamtschule den Namen „Integrierte Gesamtschule“, ist doch selbst durch die Regelung in Nordrhein-Westfalen die Gleichberechtigung beider Prinzipien der Integration mit denen der Differenzierung noch nicht vollends hergestellt.

Sieht man von der nicht leistungsorientierten Differenzierung in den Fächern Religion, Sport und Technik ab, findet man also an der GSK im Jahrgang 5/6 nur Binnendifferenzierung und als einzige Maßnahmen äußerer Differenzierung den Ausgleichsunterricht gemäß den Ziffern 2.2 bis 2.4 des Erlasses.

Die Zuweisung eines Schülers zum Ausgleichsunterricht erfolgt laut Erlaß in der Regel am Ende eines Schulhalbjahres für das folgende Halbjahr. Den Erziehungsberechtigten ist von der beabsichtigten Zuweisung schriftlich Kenntnis zu geben. Sind sie mit der Maßnahme nicht einverstanden, ist der Schüler zur Teilnahme am Ausgleichsunterricht nicht verpflichtet. Diese Regelung unterstreicht nochmals, daß diesen Maßnahmen schon vom Erlaß her das geringste Gewicht beigemessen wird: Auf alle anderen Zuweisungen nimmt die Schule stärkeren Einfluß.

Wiewohl in Kierspe nicht praktiziert, muß schließlich darauf hingewiesen werden, daß Fachleistungskurse in der Klasse 6 auf Vorschlag der Fachkonferenz und nach Anhörung der Lehrerkonferenz vom Schulleiter eingerichtet werden können, daß aber die Rücknahme oder Korrektur dieser Entscheidung der Genehmigung durch die obere Schulaufsicht bedarf. Die Zeit nahezu vollständiger Intergration der Schüler kann also auch in Nordrhein-Westfalen halbiert werden; und dies wird als eine weniger einschneidende Maßnahme angesehen als die Rückkehr zum Regelfall des Erlasses. Bestimmungen wie diese nähren bei den Kritikern des Differenzierungserlasses die Befürchtung, er sei nur der erste Schritt zur Konsolidierung gewesen, d. h. für sie zur Abschaffung der Integration.

4.2.2 Fachleistungskurse

Der Erlaß sieht Unterricht in Fachleistungskursen zweier Niveaus (Grundkurs und Erweiterungskurs) in den Fächern Englisch und Mathematik (ab dem 7. Schuljahr) und Deutsch (ab dem 8. Schuljahr) vor. Ein Antrag der GSK auf integrierten Deutschunterricht im 8. Schuljahr wurde von der oberen Schulaufsicht nicht genehmigt. „Die Bildung von Fachleistungskursen wird vorrangig nach der in den Bewertungsstufen dargestellten Fachleistung vorgenommen. Schüler mit den Bewertungsstufen 1–3 (in Klasse 9 und 10: 1–4) werden grundsätzlich dem G-Kurs, Schüler mit den Bewertungsstufen 6–8 grundsätzlich dem E-Kurs zugewiesen. Bei Schülern mit den Bewertungsstufen 4 und 5 (Im Jg. 9/10: nur 5) sollten pädagogische, psychologische und sozialpsychologische Gesichtspunkte bei der Entscheidung verstärkt berücksichtigt werden.“ (Ziffer 2.5.3 des Erlasses)

Der letzte Satz ist wieder ein Musterbeispiel für die Verschleierungskünste einer administrativen Sprachregelung. „Verstärkt“ suggeriert, diese Gesichtspunkte seien auch bei Schülern mit den Bewertungsstufen 1–3 bzw. 6–8 in Abweichung vom Grundsatz zu berücksichtigen, obwohl auch den Verfassern des Erlasses klar sein dürfte, welche organisatorischen Zwänge dem entgegenstehen.

Angesichts nicht vollständig symmetrisch um den Mittelwert verteilter Schülerleistungen benötigt die Schule diesen Spielraum, wenn sie die Kurse etwa gleich groß halten will. Daß also in einer Kopplung oder einem Jahrgang oder einem Fach alle Schüler mit den Bewertungsstufen 4 und 5 dem Grundkurs, in einer anderen Kopplung, einem anderen Jahrgang oder einem anderen Fach hingegen dem Erweiterungskurs zugewiesen werden, kann durchaus vorkommen und bedeutet im Klartext das Paradoxon: Je besser eine Klasse insgesamt in bezug auf die Bewertungsstufen abschneidet, um so größer ist für Schüler mit mittleren Leistungen die Wahrscheinlichkeit, dem Grundkurs zugewiesen zu werden; je schlechter eine Klasse insgesamt abschneidet, um so größer die Wahrscheinlichkeit für Schüler mit mittleren Leistungen, in den Erweiterungskurs zu kommen. Da die Bewertungsstufen zumindest teilweise auf einem klasseninternen Bezugsmaßstab definiert werden, trägt das zur Heterogenität der Leistungskurse bei und ist für diese Mittelgruppe

von Schülern das ziemlich genaue Gegenteil einer „begabungs- und interessegerechten“ Gruppierung. In der Realität schrumpfen also die „pädagogischen, psychologischen und sozialpsychologischen Gesichtspunkte“ zu geringfügigen Modifikatoren innerhalb des Spielraums, den die organisatorisch relevanten Rahmenbedingungen lassen.

Dieser Spielraum wird zusätzlich durch Einspruchsrechte der Eltern begrenzt. Die Zuweisung wird von der Klassenkonferenz beschlossen. „Erheben die Erziehungsberechtigten binnen zwei Wochen nach Bekanntgabe Einwendungen gegen die Entscheidung der Schule, so entscheidet die Klassenkonferenz unter dem Vorsitz des zuständigen Jahrgangsstufenleiters unter Berücksichtigung der von den Erziehungsberechtigten vorgetragenen Gesichtspunkte.“ (5.2.4) Damit liegt zwar letztlich das Recht der Zuweisung zu Leistungskursen bei der Schule (im Rahmen der Bestimmungen des Erlasses), doch kann – zumindest im Bereich mittlerer Bewertungsstufen – die Abwägung der organisatorisch gebotenen Kurseinteilung mit der durch die Bewertungsstufen nahegelegten durch diese Einspruchsrechte der Eltern modifiziert werden. Erst wenn danach noch Entscheidungsspielraum gegeben ist, kommen die Gesichtspunkte zum Tragen, die der Erlass im zweiten Satz von Ziffer 2.5.3 nennt.

Die GSK hat diesen Satz anders ausgelegt. Sie hat ihn nicht auf die Individuallage einzelner Schüler bezogen, sondern auf eine unter diesen Gesichtspunkten optimale Größe der Kurse. Dabei konnten zwei Gesichtspunkte in Einklang gebracht werden, die bisweilen auch gegenläufig sind, eine Gruppierung, die lernschwächeren Schülern den Vorteil verschafft, in etwas kleineren Gruppen zu arbeiten, mit dem Interesse der Lehrer daran, schwierigere Schüler in kleineren Gruppen unterrichten zu können. Die Regelung, daß jeweils der Grundkurs weniger Schüler umfassen soll als der ihm komplementäre Erweiterungskurs ist in Kierspe durch Konferenzbeschlüsse gesichert. Im zweiten Halbjahr 1977 befanden sich im

	Grundkurs	Erweiterungskurs	
Englisch, 7. Jg.	116	138	
Mathematik, 7. Jg.	120	134	
Englisch, 8. Jg.	120	140	
Mathematik, 8. Jg.	127	133	Schüler.

Ferner hat die GSK pädagogische und organisatorische Gesichtspunkte dadurch in Einklang gebracht, daß jeweils zwei Stammgruppen des 6. Jahrgangs im 7. und 8. Jahrgang als eine neue Einheit betrachtet werden und die Kurszuweisung nur innerhalb dieser Kopplung ausgewogen wird. Damit nimmt man zwar in Kauf, daß die Grundkurse und Erweiterungskurse jeweils untereinander heterogener sind, als das der Fall wäre, wenn man die Kurse jahrgangsübergreifend bilden würde, gewonnen wird aber dabei, so jedenfalls die Begründung an der GSK, die Erhaltung überschaubarer Sozialverbände für den Schüler. War er in den Jahrgängen 5 und 6 im wesentlichen auf die Mitschüler seiner Klasse bezogen und kommt er im Wahlpflichtbereich ab Jahrgang 7 mit Schülern aus allen Parallelklassen in Berührung, so hält die Fachleistungsdifferenzierung eine mittlere Ausweitung der Komplexität ein, indem sie ihn nur mit Schülern aus einer Parallelklasse neu konfrontiert. Organisatorisch ist diese Regelung insofern von Vorteil, als sie größere Flexibilität bei der Stundenplangestaltung erlaubt, als wenn alle Parallelklassen eines Jahrgangs gleichzeitig Unterricht in den Leistungskursfächern erteilt bekommen müßten (wie das im Wahlpflichtbereich unvermeidlich ist).

Ein weiteres Merkmal der Fachleistungsdifferenzierung ist die im Prinzip gegebene

Durchlässigkeit, die nach bisherigen Erfahrungen dadurch begünstigt wird, daß die Zuweisung der Schüler zu den Kursen „fachspezifisch“ erfolgen kann (d. h. der Schüler kann in jedem Fach einem anderen Niveau zugehören).

An der GSK lauten die dafür zugänglichen Daten im Jahr 1977 folgendermaßen: Im 7. Jahrgang waren von den 254 Schülern 104 in Englisch und Mathematik im Erweiterungskurs, 85 in beiden Fächern im Grundkurs und 65 Schüler (26%) unterschiedlich eingestuft. Im 8. Jahrgang lauten die entsprechenden Zahlen bei 260 Schülern: 101 – 87 – 72 (28%). Die Möglichkeit fachspezifischer Kurszuweisung kommt also etwa einem Viertel der Schüler zugute, das ist – insbesondere bei nur zwei Kursstufen – ein vergleichsweise hoher Prozentsatz.

Der Prozentsatz für Durchlässigkeit (im ursprünglichen Sinn, vgl. S. 132) liegt niedriger. Vorbehaltlich genauerer Untersuchungen scheint uns das weniger an der Sicherheit der Diagnosen als an der erheblichen Heterogenität der Kurse zu liegen, die man durch Umstufungen nicht noch vergrößern sollte. Wie seit langem bekannt, gerät der Gesichtspunkt der Leistungsgerechtigkeit mit dem der Durchlässigkeit nicht nur auf dem Gebiet des Bildungsangebotes für die Kurse, sondern auch im individuellen Fall in Widerspruch. Geringe Durchlässigkeit bedeutet ja auch positiv stabilere soziale Gruppierungen und insofern eine Entscheidung zugunsten der „pädagogischen Qualität“ der Schule.

Sowohl bei der fachspezifischen Differenzierung als auch bei den Umstufungen ist nun aber zu berücksichtigen, daß die Fachleistungskurse nur in zwei Niveaus erteilt werden. Das bedeutet rein quantitativ, daß es weniger Möglichkeiten spezifischer Ein- und Umstufungen gibt als in Systemen, die mehr Niveaus unterscheiden, und qualitativ, daß die Kurse gewohntermaßen heterogener sind. Zieht man zusätzlich die Heterogenität in Betracht, die sich aus organisatorischen Gründen (Koppelung von nur je zwei Klassen, prinzipielle Festlegung der Kursgrößen) ergibt, nimmt es nicht wunder, daß ein System mit ausgesprochen maßvoller Fachleistungsdifferenzierung, wie die GSK es hat, stabilere Lerngruppen garantiert als ein System, bei dem geringfügigere Leistungsschwankungen zum Anlaß von Umstufungen genommen werden.

Dem entsprechen jedoch zwei Konsequenzen, die nicht einhellig beurteilt werden. Als innere Konsequenz liegt nahe, daß auch in den Kursen Binnendifferenzierung betrieben werden muß. Das war nur in einem Teil der von uns beobachteten Stunden der Fall. Als äußere Konsequenz folgt, daß man einige Vorsicht walten lassen sollte, wenn man die Durchlässigkeit als Argument zugunsten von Gesamtschulen einführt. Die Zahlen für fachspezifische Einstufungen und Umstufungen sehen um so eindrucksvoller aus, je differenzierter ein System ist; je mehr Fächer aber differenziert werden und je mehr Niveaus unterschieden werden, desto undurchlässiger ist das System de facto, denn nun braucht ein Schüler mehr Umstufungen, um vom untersten Niveau zum obersten durchzusteigen. Wenn schon Durchlässigkeit als Argument eingeführt werden soll (im Prinzip ist es ja ein zweitrangiges Argument in bezug auf die Zielsetzung der Integration), dann sollten zwei Gesichtspunkte hervorgehoben werden: die prozentuale Verteilung von Abschlüssen auf die Jahrgangsbreite und die Tatsache, daß Gesamtschüler, denen der ursprünglich angezielte Schulerfolg versagt bleibt, deswegen noch nicht die Schule verlassen müssen.

Betrachtet man die Lage aus der Abschlußperspektive der Schüler, für die letztlich nicht die Kurszugehörigkeit, sondern die erreichte Bewertungsstufe maßgebend ist, scheint es für einen Schüler mittlerer Leistungsfähigkeit sogar von Vorteil zu sein, wenn er dem Grundkurs angehört. Dort gehört er zu den (relativ) guten Schü-

lern, mit entsprechend positiven Konsequenzen für seine Motivation, im Erweiterungskurs hingegen zu den potentiellen Versagern. Diese Beziehung zum kurs- bzw. klasseninternen Bezugsmaßstab wird bei der Beurteilung der „Abschlußdifferenzierung“ nochmals relevant. Von daher erscheinen aber auch Abstufungen überhaupt in einem günstigeren Licht, als das gemeinhin der Fall ist: Eine Abstufung verschafft einem Schüler Luft, gibt ihm die Möglichkeit, wieder Fuß zu fassen und einen zweiten Anlauf zu nehmen, ohne daß ihm (wie im Falle des Sitzenbleibens) ein ganzes Jahr verlorengeht. Dank der davon unabhängigen Abschlußdifferenzierung, die man auch einmal in diesem Licht sehen sollte, hat er trotz der Abstufung noch die Chance, seine ursprünglichen Abschlußerwartungen einzulösen. Die Vorteile einer Gesamtschule gegenüber dem dreigliedrigen Schulsystem werden also erst voll sichtbar, wenn man nicht nur die Fachleistungsdifferenzierung alleine ins Auge faßt, sondern das Zusammenspiel der verschiedenen Differenzierungsmaßnahmen sieht.

Um die Durchlässigkeit zwischen den Kursen und eine Vergleichbarkeit der Bewertungsstufen zu gewährleisten, müssen die Kurse inhaltlich aufeinander abgestimmt werden. Diese Aufgabe obliegt den Jahrgangs-Fach-Teams im Rahmen der von den Fachkonferenzen beratenen oder gebilligten Planungen. Sie stellt erhebliche Anforderungen an die Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft der beteiligten Lehrer und erfordert einen erheblichen Zeitaufwand, denn in der Regel soll auf beiden Kursniveaus das gleiche Lehrwerk benutzt und innerhalb dieses Rahmens nach Grund- und Zusatzanforderungen unterschieden werden.

Desgleichen sollen die jahrgangsübergreifenden Tests so aufeinander abgestimmt werden, daß sie Aufgaben aus dem gleichen Sachgebiet, aber auf verschiedenem Anspruchsniveau enthalten. Die Unterschiede im Lerntempo der Kurse werden also – der Idee nach – dadurch ausgeglichen, daß der Erweiterungskurs anspruchsvollere Aufgabenstellungen und Zusatzstoffe bearbeitet, während der Grundkurs ihm in der Bewältigung der Grundanforderungen nicht nachstehen soll.

Diese (rein didaktische) Unterscheidung von Fundamentum und Additum wird auch an Gesamtschulen außerhalb Nordrhein-Westfalens praktiziert, sieht sich aber drei Einwänden ausgesetzt. Erstens üben die Zusatzstoffe (Additum) auch bei sorgfältigster Planung auf die Dauer Transfer auf die Bewältigung der Grundanforderungen aus, und sie sollen das ja sogar im Interesse der lernstärkeren Schüler. Zweitens ist fraglich, ob eine rein didaktische Differenzierung den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten der Schüler ausreichend Rechnung trägt, ob in den Kursen nicht auch unterschiedliche Vermittlungsmethoden und Medien eingesetzt werden sollten, was allerdings die Formulierung vergleichbarer Aufgabenstellungen in den Tests noch erschweren würde. Drittens ist fraglich, ob damit nicht eine rein fachliche Orientierung des Unterrichts begünstigt wird, die den außerschulischen Erfahrungen der Schüler desto weniger Rechnung trägt, als sie nicht einmal zu Beginn der jeweiligen Unterrichtseinheit an ihre „Weltbilder“ anknüpft, sondern den Horizont sofort unter dem Gesichtspunkt der Zuträglichkeit der Anforderungen begrenzt.

Angesichts dieser Bedenken, aber auch des Mangels an Alternativen, die beiden Prinzipien der Durchlässigkeit und der Leistungsgerechtigkeit möglichst lange miteinander zu vereinbaren, scheint uns die „Komposition“ der Differenzierungsmaßnahmen an den Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens die derzeit beste Lösung zu sein. Eingebunden zwischen zwei Jahren, in denen der Integration Vorrang eingeräumt wird, und zwei Jahren, die abschlusssbezogen gestaltet werden (nachdem nun auch für Schüler mit Hauptschulabschluß das 10. Bildungsjahr eingeführt wird),

sind zwei Jahre fachleistungsbezogener Differenzierung vertretbar. Für diesen Zeitraum läßt sich auch nach den bisherigen Erfahrungen in anderen Bundesländern das Fundamentum/Additum-Konzept durchhalten, die Fachleistungsdifferenzierung wird prinzipiell nicht (und faktisch nicht in jedem Fall) abschlußwirksam, sie bezieht sich nur auf zwei Fächer, die ohnehin nicht durch besondere Lebensnähe ausgezeichnet sind.

Strittig ist nur mit Recht, ob auch das Fach Deutsch in die Fachleistungsdifferenzierung einbezogen werden soll. Nicht nur, daß hier eine homogene Gruppierung der Schüler dem zweiten Integrationsprinzip diametral widerspricht, nicht nur, daß gerade lernschwächere Schüler ihre Muttersprache besser in heterogenen als in homogenen Gruppen erlernen (sofern dieses Lernen nicht nach formalen Regeln, sondern im Gebrauch geschieht), sondern vor allem, daß das Fach Deutsch der spezifischen Anlässe aus dem übrigen Klassenunterricht beraubt wird, die verfeinerte sprachliche Bearbeitung plausibel nahelegen würden, und stattdessen auf konstruierte Situationen und Texte angewiesen ist, macht diese Entscheidung auch unter fachlichen Gesichtspunkten fragwürdig. Freilich fehlt – und insofern ist der Erlass pragmatisch im Recht – ausgerechnet diesem Fach eine Besinnung auf die ausgehende Tradition innerer Differenzierung und ein Fundus an Übungsverfahren, der über die Kulturtechniken hinausginge.

Sobald die GSK im Rahmen ihrer jetzigen Curriculumentwicklung einen solchen Fundus vorweisen kann, sollte ihr jedoch zugestanden werden, auf die Fachleistungsdifferenzierung in Deutsch wenigstens versuchsweise zu verzichten.

4.2.3 Wahlpflichtdifferenzierung

Die Wahlpflichtdifferenzierung beginnt ebenfalls im 7. Jahrgang. „Im Wahlpflichtbereich I (7.–10. Klasse) werden drei gleichwertige Fächer/Lernbereiche alternativ angeboten: 2. Fremdsprache, Technik/Wirtschaft, Naturwissenschaften.“ (Erlaßziffer 4.2.6) Laut Erlass können innerhalb des Wahlpflichtbereichs vom 2. Halbjahr an Fachleistungskurse gebildet werden; die GSK macht jedoch von dieser Möglichkeit kaum Gebrauch.

Zwar riskiert sie damit, daß die drei Lernbereiche nicht mehr als gleichwertig angesehen werden, sondern eine heimliche Assoziation zu Schulformen hergestellt wird (vgl. unten); sie vermeidet aber andererseits, daß durch diese zweite Leistungsdifferenzierung die Entscheidung über Abschlüsse de facto vorverlegt würde und daß die Überschaubarkeit des Differenzierungsgeschehens für Eltern und Schüler beträchtlich litte. Außerdem muß man einrechnen, daß die damit verbundene Notwendigkeit curricularer Abstimmungen sogar die horizontale Problemverarbeitungskapazität der GSK überstrapazieren würde; selbst wenn theoretisch erwünscht, wäre diese zusätzliche Maßnahme praktisch kaum zu verkraften.

Der Einfluß der Eltern auf die Zuweisung zu Wahlpflichtfächern ist de jure und de facto größer als bei der Fachleistungsdifferenzierung. Nur „offensichtliche Fehlwahlen“ werden auf Antrag der Erziehungsberechtigten oder des Fachlehrers am Ende des 1. Halbjahres durch Beschluß der Klassenkonferenz korrigiert. Die Eltern sind zu dieser Entscheidung zu hören. (Ziffer 5.3.2) De facto nimmt die GSK auf diese Wahlen weniger Einfluß als auf die Fachleistungs- und die Abschlußdifferenzierung, so daß die folgenden statistischen Befunde, insbesondere die über die Schichtzugehörigkeit der Schüler, ziemlich getreu das Aspirationsniveau der Eltern wiedergeben.

Im Schuljahr 1977/78 verteilten sich die Schüler auf die drei Fächer des Wahlpflichtbereichs I so:

	7. Jg.	8. Jg.	9. Jg.
Französisch	97	91	103
Naturwissenschaften	75	71	77
Technik/Wirtschaft	87	94	99

Für den 9. Jahrgang wurde untersucht, ob und inwieweit das Wahlverhalten schichtspezifisch ausgeprägt ist. Dazu lagen Daten von 276 Schülern vor, von denen 102 Französisch gewählt hatten. Die Schichtzugehörigkeit wurde grob in zwei Abstufungen gemessen: Arbeiter gegenüber Selbständigen, Angestellten und Beamten (wobei in der zweiten Schicht, wie aus Kapitel 9 hervorgeht, die Selbständigen häufiger vorkommen als im Bundesdurchschnitt).

Es wählten:	Schicht I	Schicht II
Französisch	52 (32%)	50 (45%)
nicht Französisch	113 (68%)	61 (55%)

Anders ausgedrückt sind Kinder aus Schicht I, die in der Gesamtgruppe mit 165 (60%) die Mehrheit stellen, im Fach Französisch mit 52 von 102 Kindern (51%) geringfügig unterrepräsentiert.

Das Wahlverhalten der Schüler an der GSK ergibt in den drei untersuchten Jahrgängen insgesamt für das Fach Französisch mit 37% und die Lernbereiche Naturwissenschaften mit 28% und Technik/Wirtschaft mit 35% eine ziemlich ausgeglichene Verteilung der Schüler, bei der nur die Naturwissenschaften etwas zurückstehen. Die Zahlenverhältnisse in diesen Jahren blieben auch im wesentlichen konstant, so daß die uns berichtete Tendenz, daß Schüler in zunehmendem Maße Französisch wählen würden, jedenfalls durch die Zahlen in diesen drei Jahrgängen nicht bestätigt wurde.

Trotzdem ist hier kurz der Zusammenhang der Wahlen im Wahlpflichtbereich I mit den Abschlusserwartungen zu skizzieren. Nach dem Hamburger Abkommen der Kultusminister aus dem Jahre 1964 hat der Unterricht an Gymnasien, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, mit der zweiten Fremdsprache im 7. Schuljahr zu beginnen. Das Zusatzabkommen aus dem Jahre 1977 sieht vor, daß die Berechtigung zum Besuch der Jahrgangsstufe 11 nur hat, wer bereits in den Klassen 7–10 Kenntnisse in der 2. Fremdsprache erworben hat. Angesichts dieser Bestimmungen scheint es ratsam, die zweite Fremdsprache bereits im Wahlpflichtbereich I zu wählen, wenn man die Absicht hat, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Dem entspricht an der GSK die Tendenz, daß Schüler, die insgesamt leistungsstärker sind, Französisch wählen. Eine Ausnahme davon bilden nur Schüler mit speziellen Schwierigkeiten in sprachlichen Fächern, denen häufig geraten wird, zunächst Naturwissenschaften zu wählen und die „Pflichtbindung“ der zweiten Fremdsprache später zu erfüllen.

Die Schule trägt dem dadurch Rechnung, daß im Wahlpflichtbereich II (also beginnend mit Klasse 9) Latein angeboten wird. Latein als 2. Fremdsprache wählten im Schuljahr 1977/78 7% der Schüler, als 3. Fremdsprache weitere 5% der Schüler.

Mit dieser Alternative wird einer zu frühzeitigen Abschlußbezogenheit der Wahlpflichtdifferenzierung vorgebeugt und die nominelle Gleichwertigkeit der drei Fächer/Lernbereiche auch de facto betont. Anders sieht es nur bei der Wahl des Lernbereichs Technik/Wirtschaft aus, der auch von seinem Bildungsangebot her stärker berufsbezogen ausgelegt ist.

Hier werden im 7. Jahrgang je zwei Stunden Technik und Textilgestaltung, im 8. Jahrgang je zwei Stunden Bürotechnik und Technik oder Textilgestaltung (wahlweise) und zwei Stunden Wirtschaft unterrichtet.

Hier wie auch in den Naturwissenschaften besteht eine Schwierigkeit der Curriculumgestaltung darin, den Pflichtunterricht mit dem Wahlpflichtunterricht so zu koordinieren, daß der wechselseitige Anschluß an Lernvoraussetzungen ebenso gesichert ist, wie andererseits vermieden werden muß, daß Schüler, die bereits im Wahlpflichtbereich bestimmte Unterrichtseinheiten bearbeiteten, ihnen im Rahmen des Pflichtunterrichts nochmals begegnen. In den Naturwissenschaften ist diese Abstimmung noch etwas komplizierter als im Lernbereich Technik/Wirtschaft, der im Pflichtunterricht nur mit 10 Stunden (gegenüber 20 Stunden der Naturwissenschaften) vertreten ist.

Der Wahlpflichtunterricht in den Naturwissenschaften umfaßt im 7. Jahrgang 4 Wochenstunden in den Fächern Biologie und Chemie, im 8. Jahrgang 4 Stunden Biologie und Physik und im 9. Jahrgang 4 Stunden Chemie und Physik (davon eine aus dem Übungsstunden-Kontingent). Einen gewissen Einblick in die Probleme curricularer Abstimmung haben wir mit der Schilderung der Fachkonferenz Chemie im 2. Kapitel gegeben.

Insgesamt fehlt es uns aber auch hier an detaillierterer Information über die Curricula in den Wahlpflichtfächern und ihre Abstimmung mit dem Pflichtunterricht.

Was die Anforderungen in den Naturwissenschaften angeht, stufen die beteiligten Lehrer ihren Lernbereich zwischen Französisch und Technik/Wirtschaft ein und berufen sich dabei u. a. auf folgenden Vergleich. Während 1977 insgesamt 35,5% aller Schüler des 9. Jahrgangs den Abschlußklassen angehörten und 64,5% der Schüler den Klassen, die zum qualifizierten Hauptschulabschluß oder darüber hinausführen, betrug die entsprechenden Anteile unter den Schülern, die Naturwissenschaften im Wahlpflichtbereich I gewählt hatten, 43% und 57%, deuteten also auf eine geringfügige Überrepräsentation von leistungsschwächeren Schülern. Daten zu der interessanteren Frage, wie sich Mädchen und Jungen im Wahlverhalten unterscheiden, lagen uns leider nicht vor.

Bewertet man die Wahlpflichtdifferenzierung zusammenfassend, so bildet sie, wenn auch nur mit 4 Wochenstunden pro Jahrgang ausgestattet, in der Jahrgangsstufe 7/8 doch ein gewisses Gegengewicht zur Fachleistungsdifferenzierung und eine Möglichkeit, die Entscheidung über die weitere Schullaufbahn offenzuhalten. Wichtiger noch erscheinen uns aber zwei andere Gesichtspunkte. Einmal wird den Schülern ab Klasse 7 damit ermöglicht, selbst Akzente in der Studententafel zu setzen und spezifischen Interessen legitimerweise Geltung zu verschaffen. Verglichen mit der Alternative, daß Schüler nur durch ihre Mitarbeit und ihren Fleiß die Bevorzugung eines Faches zum Ausdruck bringen können, also in sie weniger interessierenden Fächern oder Lernbereichen sofort als weniger leistungsfähig, vielleicht sogar faul oder dumm erscheinen, obwohl sie sich nur entschieden haben, Akzente in anderen Fächern zu setzen, bringt die Wahlpflichtdifferenzierung einen Fortschritt in Rationalität und Offenheit im Umgang zwischen Schülern und Lehrern. Leistungsanforderungen im Wahlpflichtbereich können mit mehr Plausibilität an die Interessen der Schüler appellieren, als das im Pflichtunterricht möglich ist. Zum anderen lernen die Schüler, vor die Wahl gestellt, zwischen verschiedenen Unterrichtsangeboten zu wählen. Das ist nicht nur für die Schüler von Bedeutung, die später in der Sekundarstufe II bei weitem kompliziertere und folgenreichere Wahlen zu treffen haben, sondern auch für die Schüler, die ab Klasse 9 auf eine Berufswahl vorbereitet werden sollen. Die gewisse, wenn auch vom Erlaß verheimlichte Ab-

schlußbezogenheit der Wahlen im Wahlpflichtbereich gewährleistet, so betrachtet, hinreichend realistische Abwägungsprozesse. Wie bei den späteren Wahlentscheidungen auch, können Schüler und ihre Eltern nicht nur nach Lust und Laune verfahren, sondern müssen die Neigungen und Interessen mit den Begabungen und Fähigkeiten und den Angeboten der Schule vergleichen. Das ist über die einzelne Entscheidung hinaus ein lehrreicher Prozeß.

Er wiederholt sich, nun schon etwas komplizierter, mit Beginn der Klasse 9, wenn der Wahlpflichtbereich II mit weiteren 3 bis 4 Wochenstunden hinzutritt (die in der Studentafel den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik entnommen sind). Im Schuljahr 1977/78 bot die GSK hier folgende Kurse an (darunter einige wegen großer Nachfrage mehrfach): Latein, Textilgestaltung, Technik, Bürotechnik (2), Kunst, Musik, Gesellschaftswissenschaften, Sport (3), Deutsch und Mathematik. In anderen Jahren wurden außerdem noch angeboten: Literatur und Gestaltung, Physik, Biologie, Wirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie und Gegenwartskunde. Generallisierend unterliegen die Wahlen dabei folgenden Hauptkriterien:

- Wahl eines berufsvorbereitenden Faches,
- eines Faches, das später auch als Leistungskurs in der Sekundarstufe II gewählt werden soll,
- Ableistung der „Pflichtbindung“ in der 2. Fremdsprache,
- Wahl eines Faches, das einfach Spaß zu machen verspricht, ähnlich der Wahl einer Arbeitsgemeinschaft.

Für dieses letzte Wahlverhalten gibt die zweite Skizze im Abschnitt 4.6 ein überzeugendes Beispiel. Sie erinnert daran, daß es an der GSK wie an allen Schulen auch Schüler gibt, die so befähigt sind, daß es ihnen keine Mühe bereitet, in allen anspruchsvollen Kursen gute Leistungen zu erreichen. Diese Schüler müssen ihre Wahlen nicht unter dem Gesichtspunkt erreichbarer Bewertungsstufen und Abschlüsse treffen, sondern haben praktisch die freie Wahl unter allem, was die GSK unter ihrem Dach bietet, d. h. nicht nur in den Wahlpflichtbereichen und bei den Arbeitsgemeinschaften, sondern auch noch in der Musikschule oder der Bibliothek. Für solche Schüler, selbstverständlich arbeiten sie auch in der Schülervertretung mit, ist die GSK der wahre Lerngarten. Ihnen bietet diese Schule Lernanreize und Entwicklungschancen von kaum zu übertreffender Reichhaltigkeit. Sie sind, selbst im Vergleich zu manchem Lehrer, die wirklichen Insider in diesem System.

4.2.4 Fachübergreifende Differenzierung

„Fachübergreifende Differenzierung führt zur Bildung von Stammgruppen nach Maßgabe der Abschlußwünsche und/oder der Abschlußprognose für die Schüler.“ (Ziffer 2.7.1) Diese Differenzierungsform, die mit Klasse 9 einsetzt, wird an der GSK schlicht als „Abschlußdifferenzierung“ bezeichnet und hat die meiste Kritik am Differenzierungserlaß ausgelöst. Um das zu verstehen, sind die Einzelbestimmungen in diesem Fall genauer als bisher zu betrachten.

„Diejenigen Schüler, die die Schule nach dem Erwerb des Hauptschulabschlusses verlassen wollen oder die nach Einschätzung der Schule **höchstens** (Hervorhebung von uns) den Hauptschulabschluß erreichen können, werden in einer oder mehreren Stammgruppen (Abschlußgruppen) zusammengefaßt.“ (4.3.1.1) „Die Zuweisung eines Schülers zu einer Abschlußgruppe gemäß Ziffer 4.3.1.1 erfolgt in der Regel am Ende der 8. Klasse auf der Grundlage der Lernleistungen des letzten Schulhalbjahres nach Maßgabe der für die Vergabe des Hauptschulabschlusses gelten-

den Regelungen. Bei der Zuweisungsentscheidung sind die Entwicklung der Schulleistungen in der gesamten Sekundarstufe I sowie die Gesamtentwicklung des Schülers zu berücksichtigen.“ (Erlaßziffer 5.4.1). Der letzte Satz löst eine spezifische Kritik aus, stellt er doch, wörtlich genommen, rückwirkend den gesamten Unterricht selbst den der Klassen 5 und 6, und mit dem Begriff Gesamtentwicklung sogar die Beteiligung im Ganztagsbereich unter das Gesetz der Auslese. Läsien die Eltern diesen Satz zu Beginn des 5. Schuljahres und hielten sie ihre Kinder zu entsprechender Mitarbeit an, wäre das gesamte Schulleben der GSK ernstlich durch Auszehrung bedroht.

Im Bewußtsein der Tatsache, daß diese Zuweisung die einschneidendste unter allen Differenzierungsmaßnahmen ist, hat der Erlaß sie am sorgfältigsten geregelt.

„Zur Vorbereitung der Zuweisung gemäß Ziffer 5.4.1 ist für Schüler und Erziehungsberechtigte die Beratung durch den Klassenlehrer in Rücksprache mit den Fachlehrern und durch den Schulpsychologen erforderlich.“ (5.4.2) Ein so großer Personenkreis wird sonst nur bei der Beratung besonders auffälliger Schüler eingeschaltet.

„Die Entscheidung über die Zuweisung trifft die Klassenkonferenz unter dem Vorsitz des abgebenden Jahrgangsstufenleiters auf Vorschlag des Klassenlehrers oder auf Antrag der Erziehungsberechtigten.“ (5.4.3) Sonst führt der Jahrgangsstufenleiter den Vorsitz einer Klassenkonferenz nur noch im Widerspruchsverfahren bei der Fachleistungsdifferenzierung (Erlaß 5.2.4). Die Erziehungsberechtigten sind bereits am Ende des 1. Schulhalbjahres der 8. Klasse auf die bevorstehende Entscheidung aufmerksam zu machen (obwohl nach Ziffer 5.4.1 die Leistungen im zweiten Schulhalbjahr die Grundlage der Entscheidung bilden sollen!) „Die Erziehungsberechtigten sind jedoch spätestens 6 Wochen vor Abschluß der 8. Klasse von der Zuweisungsabsicht der Schule schriftlich zu benachrichtigen, wenn dies nicht bereits am Ende des 1. Halbjahres geschehen ist.“ (5.4.4, zweiter Absatz).

„Erheben die Erziehungsberechtigten Einwendungen gegen die Entscheidung der Schule, so entscheidet die Klassenkonferenz unter Vorsitz des abgebenden Jahrgangsstufenleiters abschließend.“ (5.4.5) Auch hier hat also das letzte Wort die Schule, mit einer Ausnahme allerdings, die den Auslesecharakter der vorhergehenden Bestimmungen nochmals unterstreicht: „Einem Schüler kann nicht gegen den Willen der Erziehungsberechtigten die Aufnahme in eine Abschlußgruppe gemäß Ziffer 4.3.1.1 versagt werden. In diesem Falle kann die Schule nur beratend tätig werden.“ (5.4.6)

Daß Kritiker des Erlasses diesen Satz als besonderen Hohn empfinden, muß nicht eigens begründet werden. Für sie fügt er sich nahtlos zu dem anderen, nach dem kein Schüler gezwungen werden kann, am Ausgleichsunterricht teilzunehmen (5.1.4). Dort, wo die Schule Kinder zu ihrem eigenen Besten auch einmal gegen den Willen der Erziehungsberechtigten (oder gegen deren Vorurteile) in Schutz nehmen müßte, darf sie nur beratend tätig werden; dort wo es um Selektion im Interesse der Arbeitswelt geht, kommt der Schule das letzte Wort gegen die Interessen des Schülers und den Willen der Erziehungsberechtigten zu.

Man fragt sich mit den Kritikern, was eigentlich dagegen spricht, einen Schüler, der nach der Prognose der Schule höchstens den Hauptschulabschluß erreichen wird, die Schule genauso lange besuchen zu lassen wie einen Schüler, der die allgemeine Hochschulreife anstrebt. Wenn ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Schülern im Lerntempo liegt bzw. Lernschwächen (auf die der Erlaß explizit rekurriert) durch vermehrten Zeitaufwand ausgeglichen werden könnten, schreibt der

Erlaß hier eine institutionelle Benachteiligung fest, die durch die Einrichtung von Gesamtschulen leichter überwunden werden könnte als vergleichsweise durch einen Ausbau der Hauptschulen.

Diese Frage drängt sich umso mehr auf, als gleichzeitig (aber offenbar in anderen Gremien) darüber beraten wird, wie man arbeitslose Jugendliche durch Bildungsmaßnahmen wenigstens von der Straße wegholen kann. Daß hier offensichtlich mit zweierlei Maß gemessen wird und die Ungleichheit der Lebenschancen bereits in der Schule demonstriert wird, ist eine weitere Kritik, die an der GSK zum Differenzierungserlaß zu hören war.

Der zentrale Einwand bezieht sich allerdings auf die Abgrenzung der Abschlußgruppen durch das „höchstens“ in Ziffer 4.3.1.1, das wir dort hervorgehoben haben. Komplementär dazu heißt es in Ziffer 4.3.1.2: „Diejenigen Schüler, die nach Einschätzung der Schule den Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk erreichen können, werden in einer oder mehreren Stammgruppen zusammengefaßt.“ (Sinngemäß fehlt in diesem Satz ein „mindestens“, denn in der Gruppe sind auch die Schüler enthalten, für die praktisch feststeht, daß sie auch die Fachoberschulreife nach Klasse 10 erreichen werden, diese mit Qualifikationsvermerk oder sogar die Hochschulreife.) Daß den Abschlußgruppen auf der einen Seite dieses ganze Spektrum auf der anderen Seite gegenübersteht, verleiht ihnen in den Augen vieler Lehrer das Odium, Restklassen für die Abgeschobenen zu sein. In der Annahme, daß nur sehr wenige Schüler (und Eltern) sich aus freien Stücken mit dem Hauptschulabschluß ohne Qualifikationsvermerk zufrieden geben werden – diese Annahme ist durch allerhand Erfahrung gestützt –, erhält das Wort „höchstens“ eine Bedeutung, die ihm vielleicht bei Abfassung des Erlasses nicht zgedacht war. Unter Schülern, die „nach Einschätzung der Schule höchstens den Hauptschulabschluß erreichen können“, sind nun (auf diesem Interpretationshintergrund) die wenigen Schüler zu verstehen, von denen die Schule ziemlich sicher ist, daß sie nicht einmal den Hauptschulabschluß erreichen werden (das waren an der GSK in den letzten Jahren nur 3% der Jahrgangsbreite); bei allen anderen Schülern, die von der Schule aus gesehen vermutlich den Hauptschulabschluß erhalten werden, wollen die Lehrer nicht ausschließen, daß sie diesen Abschluß vielleicht auch mit Qualifikationsvermerk erreichen.

Die Verfasser des Erlasses werden an dieser Stelle bemerken, daß die lauteste Kritik am Differenzierungserlaß auf einem Mißverständnis beruht, das allerdings mehr als sprachliche Ursachen hat. Während der Erlaß mit einer gewissen Selbstverständlichkeit vom Standpunkt der Auslese her formuliert ist und also eine Prognose zum Entscheidungskriterium erhebt, gehen die Lehrer, zumindest die Kritiker, vom (notwendigen) Selbstverständnis einer Gesamtschule aus und fragen sich, welchen Abschluß der Schüler bei optimaler Förderung bestenfalls erreichen kann. Sie halten also am ersten Prinzip der Integration fest, daß die Gesamtschule nämlich Begabungen zu stiften, Fähigkeiten zu entwickeln, Neigungen kompensatorisch zu korrigieren und Interessen zu wecken habe. Die Verfasser des Erlasses werden einwenden, dafür sei bis zur ersten Prognose (am Ende des 1. Halbjahres im 8. Schuljahr) dreieinhalb Jahre Zeit gewesen, und nun könne man auch eine Prognose wagen; die Kritiker werden entgegenhalten, als Pädagoge dürfe man die Hoffnung nie aufgeben und müsse bis zum letzten Schultag versuchen, den Schüler höher zu qualifizieren. An dieser Stelle des Prinzipienstreits behalten nun allerdings die Verfasser des Erlasses recht. Denn sie haben in Ziffer 4.3.2 formuliert: „Schüler können auch in Abschlußgruppen gemäß Ziffer 4.3.1.1 den Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk erwerben.“ Der Satz stellt also in Rechnung, daß sich die Schule mit

ihrer Prognose, daß der Schüler höchstens den Hauptschulabschluß erreichen könne, auch irren kann, und macht die Abschlußgruppen zur Klasse 10 hin durchlässig. Praktisch bedeutet der Satz, daß sich die quantitative Grenze zwischen HA-Stammgruppen und HAQ-Stammgruppen verschieben läßt, je nachdem, wie streng die Schule bei ihrer Prognose verfährt. Der Erlaß legt ihr den Ausweg nahe, die Bildung von „Restklassen“ (mit Schülern, die allenfalls den Hauptschulabschluß – ohne Qualifikationsvermerk – erreichen werden) dadurch zu vermeiden, daß sie zunächst strenge Prognosen stellt (was die Schülerzahl für HA-Stammgruppen erhöht), zugleich den Eltern gegenüber aber die Bestimmung 4.3.2 betont. In diesem Sinne wird an der GSK verfahren.

Im 9. Jahrgang des Jahres 1977/78 besuchten 93 Schüler (35%) vier abschlußbezogenen Stammgruppen (HA) und 169 Schüler (65%) sechs HAQ-Stammgruppen. Im folgenden Jahr verschob sich das Verhältnis zwar mit 71 Schülern (27%) in drei HA-Stammgruppen und 193 Schülern (73%) in sechs HAQ-Stammgruppen erheblich und damit in den vom Erlaß gegebenen Spielraum hinein. Das von Kritikern entworfene Bild von Restklassen, in denen nur noch Schüler saßen, die mit der Schule innerlich abgeschlossen hätten, wurde aber nicht Realität (vgl. die dritte Skizze im Abschnitt 4.4).

Daß die von dem Erlaß ausgelösten Befürchtungen aber auch einen realen Hintergrund hatten und haben, zeigt eine genauere Aufschlüsselung des 9. Jahrgangs im Schuljahr 1977/78. Danach verteilten sich die Schüler gemäß Abschlußprognose und Schichtzugehörigkeit folgendermaßen:

		Schicht I	Schicht II
Hauptschulabschluß gefährdet	(5 %)	11 (79 %)	3 (21 %)
Hauptschulabschluß in HA-Stammgruppe	(30 %)	54 (68 %)	25 (32 %)
Hauptschulabschluß in HAQ-Stammgruppe	(2 %)	2 (50 %)	2 (50 %)
Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk	(63 %)	88 (53 %)	77 (47 %)
Summe	100 %	155 (59 %)	107 (41 %)

Je mehr der Erlaß im Sinne der Bildung von Restklassen ausgelegt würde, um so deutlicher würde damit auch die schichtspezifische Tendenz der Selektion, eine Tendenz, der man nicht nur an der GSK und nicht nur aus optischen Gründen entgegenwirken sollte.

In den neugebildeten Stammgruppen ist nämlich auch mit folgendem Effekt zu rechnen. Lehrer, die mangels Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Klassen nach wie vor den klasseninternen Bezugsmaßstab bei der Beurteilung der Schüler bevorzugen, werden in jeder Stammgruppe bald wieder gute und schlechte Schüler von einer Mittelgruppe unterscheiden – zumindest was ihre informellen und impliziten Urteile im Zuge der Interaktion mit Schülern im Unterricht angeht. Das wird auf dem Umweg über motivationale Faktoren auch die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Schüler beeinflussen. Schüler, bei denen es zweifelhaft ist, ob sie den Hauptschul-

abschluß mit Qualifikationsvermerk erreichen werden, sind unter diesem Gesichtspunkt in den HA-Stammgruppen besser aufgehoben, weil sie dort zu den (relativ) guten Schülern gezählt werden, während sie in den HAQ-Stammgruppen dem unteren Ende des Leistungsspektrums zugerechnet würden. Mit einem gewissen Erstaunen sah man denn auch an der GSK die eigenen Prognosen am Ende des 8. Schuljahres durch die Leistungsentwicklung der Schüler im 9. Schuljahr in mehreren Fällen widerlegt, was die Kritiker (zu Unrecht) in der Ansicht bestärkte, man könne eben solche Prognosen nicht mit hinreichender Sicherheit stellen. Der Effekt ist nicht empirischen Unzulänglichkeiten der Leistungsmessung bis zum Ende des 8. Schuljahres anzulasten, sondern resultiert aus dem theoretischen Defizit der Prognosen: Faktoren, die erst dank der Prognosen (und der auf sie gegründeten Entscheidungen) wirksam werden, kann man nicht in der Prognose berücksichtigen.

Ein letzter Grund dafür, nicht zu wenige und zu kleine HA-Stammgruppen zu bilden, bezieht sozialpsychologische Erwägungen ein: Befürchtet wird eine Stigmatisierung der Schüler in „Restklassen“. Das Argument gilt unter den schulklimatischen Bedingungen des GSK, die zu garantieren scheinen, daß die fraglichen Schüler in größeren und heterogenen Gruppen integriert werden können. Es gilt nicht, wo zu befürchten ist, daß sie ohnehin als Außenseiter behandelt werden, in welcher Gruppierungsform auch immer. Wo das zu befürchten ist, dürfte der Gegengesichtspunkt größere Geltung beanspruchen, daß man diesen Schülern, wenn es schon nicht zu vermeiden ist, daß sie als Außenseiter angesehen werden, wenigstens die spezifische Förderung oder sogar Behandlung zuteil werden läßt, die sie benötigen. Dann kann es angeraten sein, die Problemschüler (auch unter Erziehungsgesichtspunkten) in sehr kleinen Lerngruppen (möglichst nach den Richtwerten der Sonderschulen für Lernbehinderte oder Verhaltensgestörte) zusammenzufassen. Da die GSK praktisch keine Schüler hat, die in so hohem Grade abweichendes Verhalten zeigen (wir erinnern daran, daß es im 5. Jahrgang nur ein Schüler war), fehlt es den Kritikern dort an Verständnis für diese Alternative, die in einem stärker belasteten, großstädtischen Einzugsbereich unabweisbar sein kann.

Der Erlaß, für dessen Geltungsbereich die GSK kaum als repräsentativ gelten kann, hatte bei der Definition der fachübergreifenden Differenzierung sicher auch solche Einzugsbereiche und Schulverhältnisse und die Wünsche der dortigen Lehrer vor Augen. Trotzdem ist hier nicht nur die objektive Lage zu bedenken, auf die sich der Erlaß bezieht, sondern auch die subjektive Lagebeurteilung, auf die er in Kierspe traf. Und es ist die Frage zu stellen, ob nicht gerade die Schulen, die nach und nach aus eigener Kraft zu einer ihrer Region angemessenen Konsolidierung gefunden hatten, zum falschen Zeitpunkt in die Grenzen einer landeseinheitlichen Konsolidierung gewiesen wurden.

Die Kritiker des Differenzierungserlasses konnten mit Recht geltend machen, daß die Abschlußdifferenzierung entsprechende curriculare Konsequenzen haben müsse, um wirksam zu werden. Obwohl diese Überlegungen der Praktizierung des Erlasses sinnvollerweise vorausgehen müßten, sei bei der übrigen Belastung der Lehrer mit Curriculumentwicklung nicht einmal zu hoffen, daß sie praxisbegleitend angestellt werden könnten. Die Befürworter der abschlußbezogenen Differenzierung halten dem entgegen, daß die Entwicklung entsprechender Unterrichtseinheiten Zeit brauche, die aber auch in Form von je zwei Entlastungsstunden für die Fachkonferenzen Deutsch, Englisch, Gesellschaftslehre und Mathematik bereitgestellt werde. Sie appellieren ferner an die gemeinsame Erfahrung aus vorhergehenden Jahren, wie schwer es sei, Schüler mit sehr unterschiedlichen Abschlußerwar-

tungen und Berufsvorstellungen für die gleichen Unterrichtsinhalte zu interessieren und gleichgewichtig zu fördern.

Da die Leistungsanforderungen der Sekundarstufe II über die Fachkonferenzen auf das Anspruchsniveau in der Sekundarstufe I einwirkten, müsse man auch sehen, daß die abschlußbezogene Differenzierung Schüler von überhöhten Ansprüchen entlaste (ein Gesichtspunkt, dem der Differenzierungserlaß bei der Aufzählung der Ziele die Spitzenposition einräumte). Schließlich sei es bei fachübergreifender Differenzierung leichter, bei den Schülern vorhandene Lücken gezielt im Hinblick auf den bevorstehenden Berufseintritt auszugleichen.

Die Kritiker halten diesen Argumenten, die vorwiegend auf der Bildungslinie formuliert sind, Argumente auf der Erziehungslinie entgegen. Es würde damit eine Art neuer Stammgruppen gebildet, erneut müßten die Lehrer aus der neuen Gruppierung erst wieder eine Lerngemeinschaft machen, erneut müßten die Schüler andere Sozialbeziehungen aufnehmen, erneut würden gerade geschlossene Freundschaften gestört.

Das Argument, Schüler müßten in überschaubaren und halbwegs stabilen Gruppierungen aufwachsen, wird an der GSK von allen Beteiligten sehr ernst genommen und bringt Lehrer, die die „Abschlußdifferenzierung“ unter Leistungsaspekten befürworten, in Bedrängnis und Zwiespalt. Als Außenstehender sieht man aber auch, daß es sich schlecht mit dem ansonsten konsequent durchgehaltenen Fachlehrersystem verträgt, für das andererseits ins Feld geführt wird, man dürfe das Bild einer Klassengemeinschaft mit ihrem Lehrer nicht ideologisch hochstilisieren. Bezieht man die Wahlpflichtdifferenzierung und den Ganztagsbereich in die Betrachtung ein, wird ohnehin deutlich, daß der Schüler an der GSK nach und nach die Perspektive gewinnen muß, die ganze Schule als ein reichhaltiges Lernangebot zu überschauen und dabei häufig wechselnde Beziehungen zu verschiedenen Erwachsenen und Mitschülern einzugehen. Ferner träfe das Bild einer homogenen Intimgruppe auf die unter anderem Gesichtspunkt unerwünschten „Restklassen“ sehr viel eher zu als auf die Abschlußdifferenzierung, die auch für die HA-Stammgruppen die Regelungen in den Wahlpflichtbereichen und im Ganztagsbereich unberührt läßt.

Soweit wir während unserer Besuche von Argumenten Kenntnis erlangten, stellt sich der Diskussionsstand an der GSK derzeit so dar, daß die Befürworter der Abschlußdifferenzierung weniger widersprüchlich argumentieren, dafür aber die bildungsbezogenen Argumente bevorzugen, während die Kritiker einen weiteren Argumentationshorizont einhalten, innerhalb dessen ihnen aber eine konsistente Verknüpfung aller Argumente noch nicht gelungen ist.

Hinzu kommt, daß (wie schon bei der Interpretation des Erlasses) grundsätzliche Positionsunterschiede die Wahrnehmung beeinflussen, so daß für begründete Stellungnahmen eine Diskrepanz zwischen theoretischer Klärung und empirischer Untersuchung der Problemlage besteht. Die Diskussion über die Abschlußdifferenzierung hat an der GSK deshalb zeitweilig (und in bestimmten Situationen immer wieder) mehr deklamatorischen Charakter, zumal es an einer echten Alternative fehlt. Die Fortsetzung der Fachleistungsdifferenzierung über Klasse 8 hinaus, die von einigen Lehrern favorisiert wird, beläßt zwar die meisten Schüler in den gewohnten Grundkursen oder Erweiterungskursen, würde auch zulassen, daß in den Grundkursen betont berufsbezogen gearbeitet wird, dies aber um den Preis, daß die Zuweisung zu einem Fachleistungskurs bereits im 7. Schuljahr als vorweggenommene Abschlußentscheidung interpretiert werden könnte. Zieht man ferner in Betracht,

daß sich das Fundament/Additum-Modell nur mit erheblichen Anstrengungen über zwei Jahre durchhalten läßt, wird mit der erneuten Gruppierung im Zuge der Abschlußdifferenzierung mehr Durchlässigkeit geboten, als von dieser Alternative zu erwarten wäre.

In einem Punkt allerdings müssen wir den Kritikern an der GSK unter den gegenwärtigen Umständen doch zustimmen. Solange nicht auch für Schüler, die gegenwärtig „höchstens“ den Hauptschulabschluß erwerben, das 10. Pflichtschuljahr eingeführt ist, ist die fachübergreifende Differenzierung ein Torso. Für nur ein weiteres Schuljahr eine neue Differenzierungsform einzuführen, darf nicht als Dauerlösung gedacht sein. De facto ergibt sich ja bereits jetzt für viele Schüler ein zehntes Schulbesuchsjahr, sei es, daß sie doch noch den qualifizierten Hauptschulabschluß anstreben, sei es, daß sie in diesem Jahr den Hauptschulabschluß erreichen. Die Möglichkeit dazu bieten die Ziffern 7.5.3 und 7.5.2 des Erlasses über Leistungsbewertung, Abschlüsse usf. vom 2. 6. 76 in der Fassung vom 22. 12. 76, der im übrigen als Ergänzung des Differenzierungserlasses zu lesen ist.

4.3 Beobachtungen in Fachleistungskursen

In der dritten Woche unseres Aufenthalts an der GSK haben wir systematisch Fachleistungskurse in Mathematik (7. Jahrgang) und Deutsch (8. Jahrgang) besucht, und zwar nach Möglichkeit so, daß ein Beobachter den Grundkurs und in der darauffolgenden Stunde den entsprechenden Erweiterungskurs, der andere Beobachter den Erweiterungskurs und in der darauffolgenden Stunde den Grundkurs beobachtete. Wegen Stundenplanänderungen und Zusagen anderer Unterrichtsbesuche ließ sich das Schema nicht voll einhalten, es ist aber prinzipiell am besten geeignet, die Feinheiten von Differenzierungsmaßnahmen zu erfassen.

4.3.1 Mathematik im 7. Jahrgang

Es wurden insgesamt sechs Unterrichtsstunden und eine Fach-Team-Konferenz besucht. Berichtet wird hier über die jeweiligen Unterrichtsgegenstände und Detailprobleme, die der Abstimmung zwischen den beteiligten Lehrern bedürfen.

7. 5/6 G: Zunächst werden Kettenaufgaben im Kopf gerechnet:

23 plus 47 plus 30, Ergebnis geteilt durch 50, Ergebnis hoch 3

12 mal 8, plus 4, mal 100, minus 9500, plus 125, durch 25

7 hoch 2, plus 1, mal 20, plus 24, durch 512, hoch 5

Schüler gehen zum Lehrer und flüstern ihm ihr Ergebnis ins Ohr. (In einem Parallelkurs wurde ein wesentlich effektiveres Verfahren beobachtet, durchgeführt nach U. Diekert: Kopfrechnen um die Wette. Bonn: Dümmler, 4. Aufl. 1978)

Nach zehn Minuten wird mit dem Thema „Maßwiederholung“ begonnen. Schüler lesen an der Tafel an einem Meter-Lineal ab, wie viele dm ein m hat, wie viele cm ein dm hat, und dann an ihrem Platz, wie viele mm ein cm hat. Danach entsteht an der Tafel rechts folgendes Tafelbild:

mm	1000	1 000 000	1		
cm	100	100 000		1	
dm	10	10 000			1
m	1	1 000			
km	0,001	1			

Die letzten drei Spalten, in denen zunächst nur eine 1 steht, sollen die Schüler entsprechend den ersten beiden vervollständigen. Das versuchen sie in den folgenden 12 Minuten, bei vielen klappt es aber nicht. Daraufhin sammelt der Lehrer, der zwischenzeitlich von Schüler zu Schüler gegangen war, die Klasse nochmals zu einer Erklärung. Er beginnt in der 2. Spalte bei 1000 m und führt den Schluß auf dm so vor: „Wenn es (Meter) zwei wären, wären es hier (Dezimeter) zwanzig, nun sind es aber 1000 m, also... Diese Schlußweise wird an den ersten beiden Spalten noch mehrfach wiederholt, dabei zeichnet der Lehrer jeweils gebogene Pfeile von der unteren Zeile zur nächst höheren und bei dem Schluß von km auf m einen Doppelpfeil zur Betonung „mal tausend“, während die einfachen Pfeile „mal zehn“ bedeuten. Entsprechend werden dann gemeinsam die drei letzten Spalten ausgefüllt, am Ende sehr eilig, und nun mit dem Problem, daß auch von oben nach unten geschlossen werden muß. Die Möglichkeit, die Maßbezeichnungen waagrecht über Spalten anzuordnen, ist dem Lehrer bekannt, er befürchtet aber, daß Schüler damit nur noch mechanisch umgehen, nicht mehr wissen, nach welcher Spalte beim Ablesen jeweils das Komma zu setzen ist (hinter der, deren Bezeichnung gewählt wurde) und vor allem, daß sie das Prinzip nicht durchschauen, nach dem die Spalten bei Längenmaßen ein, bei Flächenmaßen zwei und bei Raummaßen und Gewichten drei Rechenkästchen breit gewählt werden. Außerdem kämen sie immer mit den Ausnahmen (hl, dz) durcheinander. Wenn der Kollege recht hat, haben es Schüler im Grundkurs Mathematik u. a. deswegen schwerer, weil sie klar strukturierende Prinzipien nicht durchschauen und statt dessen viele einzelne Regeln lernen müssen.

7. 5/6 E: Zunächst werden Hausaufgaben vom Typ $0,423 \text{ mal } 70$ oder $0,003 \text{ mal } 4,2$ verglichen. Bei einer Aufgabe wird an der Tafel der Rechenweg erläutert, im übrigen werden nur die Ergebnisse genannt. Danach wird nochmals die Regel wiederholt: Behandlung wie natürliche Zahlen, beim Ergebnis Dezimalstellen abstreichen. Wie sind wir darauf gekommen? – Ein Schüler wiederholt an der Tafel den Gedankenang der Einführung mit folgender Aufgabe:

$$\begin{array}{r}
 0,25 \text{ mal} \quad 0,7 \text{ gleich} \quad 0,175 \\
 \hline
 \begin{array}{r}
 25 \\
 100
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 7 \\
 10
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 175 \\
 1000
 \end{array}
 \end{array}$$

Nun schlägt der Lehrer vor, das gleiche bei der Division zu probieren (Wer versucht es an der Tafel?). Er diktiert $3,2 : 4$.

Der Schüler schreibt zunächst

$$\begin{array}{r}
 32 : 1 \\
 10 \quad 4
 \end{array}$$

stellt aber sofort danach

$$\text{richtig } \frac{32}{10} \times \frac{1}{4} = \frac{8}{10} = 0,8$$

Ein zweiter Schüler löst die Aufgabe $0,56 : 8$ „auf dem Bruchstrich“ mit diagonalem Kürzen, er streicht die 56 schräg durch und schreibt hinter die 1 mit einem Malpunkt die 7, streicht ebenfalls die 8 und schreibt dahinter mit Malpunkt eine 1. Das ergibt $7/100$, die er oben bei der Aufgabe als $0,07$ einträgt.

$$\text{im Bild: } \frac{56}{100} : \frac{8}{1} = \frac{56 \times 1 \cdot 7}{100 \times 8 \cdot 1} \quad (\text{das = für „mal“ stammt vom Berichterstatter})$$

Wieder soll die Regel genannt werden. Sie verknüpft die Regel der Bruchrechnung

(„... mal Kehrwert“) mit der oben wiederholten Multiplikationsregel. Dem folgt die Arbeitsanweisung, eine Reihe von diktierten Aufgaben entsprechend zu lösen. (Der Lehrer erläutert dem Beobachter, daß er die Aufgaben diktiert, obwohl sie im Rechenbuch stehen, weil er meint, die Schüler konzentrieren sich besser, wenn er die Aufgaben diktiert.) Die Schülerin neben dem Beobachter fragt diesen: „Auf welche Art denn jetzt?“ (Sie meint: Über Brüche oder nach der Regel.) Sie arbeitet dann aber zügig und trotz in der Klasse ansteigenden Lärmpegels neun Minuten lang an den Aufgaben, wobei sie die Ergebnisse jeweils zweimal mit dem Lineal unterstreicht. Auf die Frage des Beobachters: „Du machst wohl gern Mathe?“ antwortet die Schülerin mit ja. Mit anderen Schülern hat der Lehrer mehr Schwierigkeiten, er muß sie mehrfach darauf aufmerksam machen, daß er nicht Partner- oder Gruppenarbeit, sondern STILL-arbeit angesagt habe. Beim Vorlesen der Ergebnisse moniert der Lehrer die Sprechweise „Null-Komma-Achthundertfünfunddreißig“ (für 0,835).

Ein Vergleich der beiden Unterrichtsstunden in der dritten Schulwoche (vermutlich nach einer gewissen Anlaufzeit mit Formalia wie in den Klassen des Jahrgangs 5/6) zeigt, daß der Erweiterungskurs dem Grundkurs bereits weit enteilt ist. Aus Gesprächen geht hervor, daß die Kollegen diese Konstellation gewohnt sind. Sie führt zu dem Problem, daß zum Testtermin, wenn der Grundkurs die Grundanforderungen erfüllt hat, diese bei den Schülern des Erweiterungskurses bereits wieder in Vergessenheit geraten, weil sie sich längere Zeit (und mit mehr Anstrengung) mit Zusatzanforderungen herumgeschlagen haben. Andere Kollegen halten dem entgegen, daß Schüler im Erweiterungskurs die Grundanforderungen eben „im Schlaf“ beherrschen müßten, auch ohne nochmalige Wiederholung. Es scheint demnach in beiden Kursen die Tendenz zu bestehen, das Lerntempo auf die jeweils guten Schüler abzustimmen, was dazu führt, daß die Beherrschung der Grundanforderungen entgegen den Modellvorstellungen (Fundamentum/Additum) nicht ausreicht, um nach einer Aufstufung dem Erweiterungskurs zu folgen. Diese Tendenz beschreibt gerade in Mathematik keine notwendige Orientierung. Gerade in diesem Fach lassen sich gute Schüler besonders leicht von der Klasse abkoppeln und mit Sonderaufgaben versorgen, so daß nichts dagegenspräche, wenn der Erweiterungskurs im Lerntempo mehr auf die Schüler mittlerer Leistungsfähigkeit abgestimmt würde.

Neben diesem generellen Orientierungsproblem wird aber bei dem Vergleich eine Fülle von Detailproblemen sichtbar. Nach welchen Methoden und mit welchen Veranschaulichungen sollen Algorithmen eingeführt werden? Wie sind die Regeln zu formulieren? Welche Schreibweise wird vereinbart (z. B. beim Kürzen)? Welche Sprechweisen werden zugelassen (0,835)? – Über alle diese Fragen müßte in der Fachkonferenz oder wenigstens in den Fach-Team-Konferenzen Einigkeit erzielt werden, wenn die Kurse durchlässig sein sollen (und zwar nicht nur vertikal, sondern auch horizontal, wenn im Zuge der Abschlußdifferenzierung Schüler aus verschiedenen Grundkursen eine neue Stammgruppe bilden und Schüler aus verschiedenen Erweiterungskursen ebenfalls).

In der Fach-Team-Konferenz, die sich im wesentlichen mit der Frage beschäftigte, welche Aufgaben im nächsten Test welchen Kursen zumutbar seien (wobei auch Unterschiede zwischen parallelen Grundkursen bzw. Erweiterungskursen deutlich wurden), wurden solche Fragen mehrfach am Rande (jedoch nicht systematisch) angesprochen, z. B. das methodische Problem, ob bei Aufgaben vom Typ $11,47 : 7$ die stellenweise Division halbschriftlich (ohne Nullen) oder schriftlich (mit Nullen) zu verlangen sei. Also

$$11,47 : 7 = 1,6385\dots$$

$$\begin{array}{r} 44 \\ 27 \\ 60 \\ 40 \end{array}$$

oder

$$11,47 : 7 = 01,6385\dots$$

$$\begin{array}{r} 7 \\ \underline{7} \\ 44 \\ \underline{42} \\ 27 \\ 21 \text{ usw.} \end{array}$$

Wie vielfältig der Bedarf an solchen Abstimmungen im einzelnen ist, wurde bereits bei den Fachkonferenzen Technik und Chemie deutlich, die es in diesen Fragen leichter haben, weil die Fachkonferenz nicht größer ist als in Mathematik die einzelnen Jahrgang-Teams. So wurden denn hier auch Unterschiede in den Fragen deutlich, ob man ein Regelheft führen lassen solle und ob es im Test benutzt werden dürfe, sowie in der Frage, welche Textaufgaben in welchem Rechenbuch anschaulicher und lebensnäher seien.

Die Besuche in den weiteren vier Mathematikstunden brachten eine Reihe weiterer Unterschiede im Detail zutage, aber keinen grundsätzlich neuen Gesichtspunkt. Im Erweiterungskurs 7. 7/8 wurde die Division von Dezimalbrüchen nicht über die Bruchrechnung, sondern mit Erweitern eingeführt (bis der Divisor eine ganze Zahl ist), und die Multiplikationsregel wurde verbal anders gefaßt: „Das Ergebnis muß so viele Stellen hinter dem Komma haben wie die Faktoren zusammen.“ Gerechnet wurden Aufgaben vom Typ $141,616 : 5,3$ oder $5,8821 : 0,007$. In den etwa zwanzig Minuten, die dafür zur Verfügung standen, schafften die Schüler im Extrem einerseits ein bis zwei Aufgaben dieses Typs und im anderen Extrem über zwanzig.

Im Grundkurs der Koppelung 7. 1/2 konnte wegen Bedenken des Lehrers nicht hospitiert werden; im Erweiterungskurs fiel das sehr ökonomische Übungsverfahren auf (das aber offenbar nur die eine Hälfte der Klasse kannte) und der Einstieg in die Dezimalrechnung über Sachaufgaben, aus dem eine Situation erwähnenswert ist, weil sie den Schülern den Sinn des ganzen Treibens nahezubringen versucht. Im Anschluß an eine Textaufgabe (zu der die Schüler zunächst selbst die Frage formulieren mußten) ergibt sich folgende Multiplikation des Durchschnittspreises für eine Gebühreneinheit mit der Anzahl der Einheiten:

$$\underline{22,77 \text{ Pfg.} \times 83}$$

$$\begin{array}{r} 182160 \\ \underline{6831} \end{array}$$

188991 Der Schüler macht zunächst ein Komma hinter die erste neun (... 9,91), dann auch hinter die erste acht (18,8...), wischt das zweite Komma aber auf einen Wink des Lehrers wieder weg (er wollte sofort in DM verwandeln). Der Lehrer fragt nun die Klasse, welche Benennung das Ergebnis 1889,91 habe. Es wird festgestellt: Pfennig. Daraus ergibt sich nun eine Debatte, ob und mit welchem Ergebnis in diesem Fall aufzurunden sei. Soll man die Familie nicht der Einfachheit halber 20,- DM zahlen lassen? Der Lehrer findet, 1,10 DM sei doch eine beträchtliche Summe. Nach dem Vorschlag, 1890 Pfennig zahlen zu lassen, entschließt man sich, erst noch das Ergebnis des Grundpreises abzuwarten. Prompt macht ein Schüler den (erwarteten?) Fehler, die 32,- DM so unter den Preis der Gebühreneinheiten zu schreiben 1890

$$32.$$

Ein anderer Schüler korrigiert das zu dem endgültigen Tafelbild:

18,90 DM

32,00 DM Danach formulieren die Schüler die Antwort:

50,90 DM „Die Fernsprechrechnung für Familie Hass beträgt 50,90 DM.“

Es liegt auf der Hand, daß es Zeit braucht, bis alle Mitglieder eines Teams und nicht nur der Lehrer, der die Aufgabe ausgewählt oder konstruiert hat, die Feinheiten durchschauen, die hier eingebaut sind, und dem Lehrer in der Stunde Gelegenheit geben, die Schüler von einem interessanten oder kritischen Punkt zum Nächsten zu locken.

7.9 G: Gerechnet werden Aufgaben vom Typ $0,72 : 16 = 0,045$. Um darauf aufmerksam zu machen, „worauf es ankommt“, schreibt der Lehrer bestimmte Ziffern rot an die Tafel (hier kleine o)

$0,72 : 16 = 0,045$ (die 5 ebenfalls rot)

$$\begin{array}{r} 6400 \\ \underline{80} \\ 80 \text{ (die 8 ebenfalls rot)} \\ \underline{00} \end{array}$$

Andererseits erläutert er aber die Division mit dem Begriff Platzhalter und folgender Tafelanschrift:

Dividend : Divisor = Quotient

$$\begin{array}{r} \times : 11 = 2,75 \\ \times = 11 \text{ mal } 2,75 \end{array} \quad \begin{array}{l} \text{mit einem Pfeil vom Divisionszeichen} \\ \text{bis hinter die 2,75 in der ersten Zeile.} \end{array}$$

Diese Erklärung und Schreibweise, neuerdings auch in der Grundschulmathematik gebräuchlich, um das Teilen mit „Rest“ zu vermeiden ($31 = 4 \times 7 + 3$), entstammt der methodischen Tradition des Gymnasiums.

7.9 E: Zunächst soll der Bruch $10/11$ in einen Dezimalbruch verwandelt werden, es wird gerechnet bis $0,9090909\dots$. Damit wird verglichen $3/5 = 3:5 = 0,6$. Der Lehrer führt den Begriff nichtabbrechender Dezimalbruch ein und darauf die Unterscheidung (als Merksatz ins Regelheft diktiert): „Brüche, bei denen eine bestimmte Ziffernfolge immer wiederkehrt, heißen periodische Dezimalbrüche.“ Die Schreibweise (Strich über der Periode) wird erklärt und die Sprechweise mehrfach wiederholt: $1/3 = 1:3 = 0,3$ gesprochen: Null Komma Periode drei, $1/6 = 1:6 = 0,16666 = 0,1\bar{6}$ gesprochen: Null Komma eins Periode sechs. An folgenden Brüchen sollen die Schüler untersuchen, ob sie abbrechen oder nicht, wenn man sie in Dezimalbrüche verwandelt: $3/7, 4/25, 7/9, 7/4, 3/8, 7/12$. Beim Vorlesen der Ergebnisse legt er strikt Wert darauf, daß die Sprechweise eingehalten wird. Er legt dann an der Tafel eine Tabelle an und läßt in die Spalten eintragen, bei welchen Nennern Brüche abbrechend oder periodisch sind.

abbrechend: 25 – 5 – 4 – 8 – 125 – 2 – 10

periodisch: 9 – 7 – 12 – 3 – 6 (im Original senkrechte Tabelle).

Er erläutert dabei das Format der Tabelle („Legt das mal für zehn Zeilen an!“) und den Begriff „Kopfzeile“. Die Schüler sollen an weiteren Aufgaben untersuchen, in welche Spalte der Nenner paßt. Die Vorgehensweise trägt insgesamt einen gleichsam experimentellen Charakter und – bei aller straffen Führung – Züge von nachentdeckendem Lernen. In keinem anderen Unterricht wurde außerdem derartiger Wert auf Präzision in Schreib- und Sprechweisen gelegt. Insgesamt ein Stil, der für

eine Berufsfachschule typisch wäre und ähnlich dem im Fach Technik beobachteten ist.

Die letzten beiden Beobachtungen wurden mitgeteilt, um darauf aufmerksam zu machen, daß auch Unterricht, der – jeder auf seine Weise – Wert auf allgemeinere Zusammenhänge und Präzision legt, sich für die Schüler erheblich unterscheiden kann. Es ist nicht nur die Verschiedenheit der Inhalte oder Algorithmen, sondern mehr noch der Stil und damit verbundene Grundeinstellungen, was den Unterschied zwischen den sechs beobachteten Stunden ausmacht. In dem breiten Spektrum zwischen (Volksschul)-Rechenunterricht (7. 5/6 G) und rein gymnasial orientiertem Mathematikunterricht (in der Stichprobe nicht vertreten, außer in der einen Szene in 7. 9 G) gibt es noch eine Reihe weiterer Spielarten, die den Unterricht für die Schüler bei jedem Lehrer anders aussehen lassen und die, obwohl fachlicher Natur, durch Abstimmungen nicht völlig auszuschließen sein dürften.

Zum Schluß sei die Liste der Grundanforderungen und Zusatzanforderungen aufgeführt, die dieser Unterrichtseinheit zugrunde liegt. Mit einigem Erstaunen stellt man fest, daß dieses bunte Vielerlei, das in so wenigen Stunden zu beobachten war, durchweg den von Lernzielen vorgegebenen Rahmen einhält. Die Kurse sind eben unterschiedlich weit fortgeschritten, und solche Nuancen lassen sich auf der Lernzielebene kaum beschreiben.

Unterrichtseinheit: Dezimalbrüche

Grundanforderungen

Zehnerbrüche als Dezimalbrüche schreiben und umgekehrt
Dezimalbrüche lesen/ordnen/auf dem Zahlenstrahl darstellen
...auf bestimmte Stellenzahl runden
...addieren und subtrahieren
...mit Zehnerpotenzen multiplizieren und dividieren
...multiplizieren und dividieren mit Überschlagsrechnung
durch Division Brüche in Dezimalbrüche verwandeln
endliche/unendliche, periodische und abbrechende Dezimalbrüche unterscheiden
Größen, deren Maßzahlen Dezimalbrüche sind, in anderen Einheiten angeben.

Zusatzanforderungen
Geeignete Brüche durch Erweitern in Brüche verwandeln, die eine Zehnerpotenz im Nenner haben
Rechnungen mit Dezimalbrüchen auf das Rechnen mit Brüchen zurückführen können
Aufgrund der Primzahlzerlegung eines gekürzten Bruches Voraussagen über die Dezimalbruchdarstellung machen

Periodische Dezimalbrüche in gewöhnliche Brüche umwandeln.

4.3.2 Deutsch im 8. Jahrgang

In Deutsch wurden im 8. Jahrgang zwölf Unterrichtsstunden beobachtet, die hier nur bezüglich ihrer Inhalte und ihres didaktischen Kerns beschrieben werden können.

nen, weil die angemessene Darstellung von Details – soweit sie nicht schriftlich (Tafelbild oder Heft) festgehalten sind – ohne Tonbandaufzeichnungen der Stunden nur in Ausnahmefällen und damit sehr selektiv möglich wäre. Mehr noch als im Mathematikunterricht machen sich im Fach Deutsch Unterschiede in Anspruchsniveau und Stil in Feinheiten der Interaktion geltend, die ohne technische Hilfen nicht dokumentiert werden können.

Ferner wird darauf verzichtet, Disziplinprobleme, die sich hier stärker als im Mathematikunterricht geltend machten, nochmals in ihrer Genese und Bewältigung durch die Lehrer zu schildern, obwohl das Material wichtige Belege für die These enthält, daß es bei der Bewältigung dieser Situationen weniger auf die Statur als auf die innere Haltung des Lehrers ankommt.

Schließlich machte sich hier mehr als bei der Beobachtung des Mathematikunterrichts als Defizit bemerkbar, daß uns nur ausnahmsweise Informationen über einzelne Schüler und auch die nur in grober Form (amerikanisches Gastkind, neue Schülerin von benachbarter Schule u. ä.) zur Verfügung standen.

Das für beide Kursniveaus gemeinsame Thema der Unterrichtseinheit knüpft an Harry Kemelmans Idee an, aus einem einzigen Satz durch „logische Analyse“ eine Geschichte zu entwickeln. Sein bekannter Nine Mile Walk ist im Lesebuch „Lesen-Darstellen-Begreifen“, Band C8 (Frankfurt: Hirschgraben) als „Ein Fußmarsch von neun Meilen“ abgedruckt und mit Arbeitsanweisungen unter der Überschrift „Kemelmans Spiel: Geschichten aus Erzählkernen“ versehen. Eine grobe didaktische Analyse klärt, daß die Unterrichtseinheit mindestens zwei Phasen haben muß, eine, in der das Konstruktionsprinzip durch die Analyse einzelner Sätze erlernt wird, und eine, in der aus (oder zu) Sätzen Geschichten geschrieben werden. Dazwischen müßte (als eine Art Höhepunkt) Kemelmans Geschichte gelesen (und eigentlich durchanalysiert) werden. Das Lesebuch setzt diesen Arbeitsschritt (Arbeitsanweisungen S. 36) jedenfalls voraus; und wer die biographischen Mitteilungen auf den beiden folgenden Seiten aufmerksam liest, erfährt auch, daß Kemelman 14 Jahre brauchte, bis er schließlich alle Ideen und Techniken zusammen hatte, um die Geschichte zu dem Satz schreiben zu können: „Ein Fußmarsch von neun Meilen ist kein Spaß, schon gar nicht im Regen“ – zu dem Satz, der einen Mörder überführt.

Im Vergleich zu Kemelman müßten also für den Durchschnittsschüler 14 Tage ausreichen, um das Prinzip zu erlernen und 45 Minuten, um aus einem Satz eine Geschichte zu machen. In diesem Sinne schlägt das Lesebuch vor: „Probieren wir das doch auch einmal. Natürlich können wir nicht erwarten, dadurch einen Kriminalfall aufzuklären. Aber eine Geschichte entdecken wir sicher auch.“ (S. 39) Dem folgt als Beispiel eine kurze Analyse des Satzes: „Am andern Morgen saß der Alte tatsächlich noch immer am Ufer und wartete.“ Folgende Fragen werden den Schüler vorge schlagen:

Wie lange sitzt der Alte schon dort?

Ist das eine außergewöhnliche Verhaltensweise?

Der Erzähler fügt das Wort „tatsächlich“ ein. Was drückt er damit aus?

Warum kann es sich nicht um einen Fischer handeln, der auf einen Fang wartet?

Was kann den alten Mann veranlassen, so lange am Ufer zu sitzen?

Welches innere Verhältnis muß er zu dem Erwarteten haben?

Ist es wahrscheinlich, daß der oder das Erwartete noch eintrifft?

Um welche Art Gewässer handelt es sich?

Schon solche dem jeweiligen Satz angemessenen Fragen stellen zu lernen, wäre für die Schüler eine beachtliche Leistung. Dann aber kommt der entscheidende Sprung, man muß eine Idee haben, die alle („logisch“) möglichen Antworten inte-

griert. Als sei das die einfachste Sache der Welt, schlägt das Buch den Schülern ganz naiv vor: „Erfinde eine Kriminal-, Schelmen- oder Liebesgeschichte, in der dieser Satz (...) auf sinnvolle Weise vorkommt.“

Damit ist (für die gedachte zweite Phase der Unterrichtseinheit) die Situation klar: Die Schüler werden total überfordert sein und entweder belanglose Geschichtchen schreiben, denen der Satz als eine Art Auslöser oder bestenfalls Überschrift dient, oder mangels Ideen überhaupt schweigen. Schlimmer noch: Je besser ein Schüler „Kemelmans Spiel“ verstanden hat, um so klarer muß ihm sein, daß er es nicht so mir nichts, dir nichts nachspielen kann; ein Lehrer, der die Geschichtchen als Lösung akzeptiert, verwässert also die in der ersten Phase der Unterrichtseinheit (bestenfalls) gestiftete Einsicht, was eine deduktive Problemlösung ist. Daß die Schüler (und Lehrer) bereits durch diesen Teil der Unterrichtseinheit überfordert sein werden, kann man (rein deduktiv!) aus dem Buch selbst ableiten. Die Autoren drucken als Beispiel für einen deduktiven Schluß einen ab, der falsch ist: „Alle Vögel haben Federn. Dieses Tier hier hat Federn. Also ist es auch ein Vogel.“ Nur unter der (empirischen!) Voraussetzung, daß außer Vögeln keine anderen Tiere Federn haben, ist der Schluß haltbar. Daß er logisch falsch ist, sieht man sofort, wenn man „Vögel“ durch „Enten“ ersetzt, das Tier könnte auch ein Huhn sein.

8. 7/8 E: Kemelmans Geschichte war den Schülern einfach zu lang (vier Druckseiten im Lesebuch), der Lehrer hat daraus die Konsequenz gezogen, Kemelmans Prinzip mit einem eigenen Arbeitsblatt einzuführen. Es geht von einem Kernsatz aus und stellt die Schüler vor die Aufgabe, fünfmal aus zwei bis drei Antwortvorgaben die beste herauszusuchen und ihre Wahl schriftlich zu begründen. Kernsatz: „Warum muß gerade jetzt schönes Wetter sein, wo wir wieder in der Schule sitzen!“ (Darunter in fünf Blöcken:)

- a. Der Sprecher ist ein Lehrer.
 - b. Der Sprecher muß ein(e) Schüler(in) sein.
- a. Er ärgert sich über den Schulbeginn.
 - b. Ihm macht die Hitze in der Schule zu schaffen.
 - c. Er ist unzufrieden über das Regenwetter in der Ferienzeit.
- a. Die Ferien liegen schon weiter zurück.
 - b. Die Ferien sind erst seit kurzem zu Ende gegangen.
- a. Er ist in den Ferien in den Süden gefahren.
 - b. Er ist in den Ferien zu Hause oder innerhalb der nächsten Umgebung gewesen.
- a. Er ist ein begeisterter Wanderer.
 - b. Er geht im Urlaub gerne schwimmen.
 - c. Er ärgert sich, daß er nicht braungebrannt aus den Ferien zurückkam.

Aufgabe: Die möglichen Schlußfolgerungen sind in Gruppen zusammengefaßt. Welche Schlußfolgerung findest du in der jeweiligen Gruppe am wahrscheinlichsten?

Begründe kurz deine Entscheidung (stichpunktartig in den Zwischenräumen).

Die Zwischenräume waren im Original (DIN A 4) ausreichend groß. Vernünftigerweise soll der Schüler nur die **wahrscheinlichste** Schlußfolgerung finden (was strenggenommen bereits gegen Kemelmans Spielregeln verstößt). Die im letzten Block favorisierte Schlußfolgerung (b) ist in Kierspe (mit Hallenbad neben der Schule) schwer haltbar – empirische Bedingungen drängen sich (wie allerdings auch bei Kemelman) in die „logische“ Analyse. Sieht man von einigen Disziplinproblemen

speziell in diesem Kurs ab, erwies sich das insgesamt als eine gut durchdachte und angemessene Aufgabenstellung, der die Schüler (soweit nicht überhaupt anderweitig interessiert und zu Gange) mit einigem Interesse und achtbaren Ergebnissen folgten.

8. 7/8 G: Parallel dazu (und ebenfalls in der 8. und 9. Stunde am Freitag) im Grundkurs mit immerhin 28 Schülern ein Muster für die Konstellation: Selbstdisziplin des Lehrers erzwingt Arbeitshaltung bei Schülern, obwohl neben den äußeren Bedingungen (letzter Nachmittag der ersten vollen Schulwoche und verlockendes Wetter) auch die didaktischen Bedingungen ungünstig sind. Die Schüler hatten zu Kernsätzen Erzählungen zu schreiben und lesen sie nun vor. Die Mitschüler sollen dazu Stellung nehmen, ob zunächst plausible Folgerungen aus dem Satz gezogen wurden und dann die Geschichte die Folgerungen vernünftig integriert. Das erfordert einmal, sehr genau zuzuhören, zum anderen aber, die Abstriche zu machen, die gerecht sind, wenn der Autor nicht Kemelman heißt und nicht 14 Jahre Zeit hatte.

a) Ein Mann mit dem Hut auf dem Kopf geht über den Friedhof. Für die Schülerin ist das ein Arbeitsloser, der im Handstand über den Friedhof läuft, ohne den Hut zu verlieren. Die Kritik der Schüler stellt fest, das sei unecht/unwirklich; wenn jemand so etwas tue, um Aufsehen zu erregen, dann doch nicht auf dem Friedhof, wo kaum Leute seien. Die Autorin habe den Satz „beiseite geschoben“. Dabei gehen die Kritiker geschickt aufeinander ein, gebrauchen Wendungen, die typische Anzeichen schulischer Gesprächskultur sind (Wie die Gabi gesagt hat, ... möchte aber noch hinzufügen / also der Klaus hat gesagt, ... ich finde aber / wo du geschrieben hast... oder so, lies doch die Stelle bitte nochmal vor... dazu möchte ich sagen – u. ä.)

b) Ich mußte abends nach Hause laufen, und das auch noch im Dunklen. Der Schüler hat eine hübsche Gruselgeschichte verfaßt mit der Pointe, daß die Gestalt, die hinter ihm durch den Wald geht und ihn einholt, ihm die vergessene Jacke nachträgt. Die Schüler finden das (mit Recht) gelungen. Die Lehrerin verunsichert sie absichtlich durch Rückfragen, ein Mädchen geht auf diesen Leim, aber der Autor verteidigt sich geschickt.

c) Meine kleine Freundin, die Claudia heißt, ist mit dem Fahrrad verunglückt. Ein Mädchen liest eine etwas langweilige Geschichte vor, an deren Ende sie schließlich selbst verunglückt ist. Die Schüler, die selbst eine Geschichte verfaßt haben, verteidigen die Autorin solidarisch gegen die Kritik der übrigen Klasse und der Lehrerin – vielleicht weil sie am eigenen Leib erfahren haben, was es bedeutet, Kemelman zu spielen. Zu diesem Satz wird ein weiterer Aufsatz vorgelesen: Claudia flieht vor einem sie verfolgenden Mann, ist dabei aber durch das Fahrrad behindert – und wacht dann erleichtert auf.

Von den 28 Schülern sind in diesem Teil der Doppelstunde außer denen, die ihren Aufsatz vorlesen, 14 mit einer Stellungnahme beteiligt, zehn hörten vorwiegend zu, zeitweilig durch Nachbarkontakte abgelenkt.

Bezieht man das Geschehen in der Klasse auf die Anforderungsstruktur zurück, kann man nur mit Hochachtung registrieren, wie gut sich die Schüler in der ihnen vom Schulbuch zugemuteten Überforderungssituation geschlagen haben.

Deutlich wird das in der zweiten Hälfte der Doppelstunde, als sich nach und nach herausstellt, auf welcher Basis diese Leistungen vollbracht wurden.

Die Schüler schreiben in dieser Zeit ab, was sie noch vor der Pause an der Tafel zusammengetragen hatten. Zu einer Zeitungsnotiz (ein ausgebrochener Strafgefangener befindet sich am nächsten Morgen zu seinem Erstaunen wieder in seiner alten Strafanstalt, weil er beim Trampeln offenbar den falschen Güterzug erwischte) haben die Schüler an der Tafel geordnet:

Bekannt:

- a) einen Tag zuvor abgehauen
- b) war im Gefängnis
- c) hat im Zug geschlafen
- d) landet wieder im Gefängnis

Was man wissen möchte:

- Was ist ihm passiert?
- Ist er wieder im Gefängnis?
- Warum wollte er ausbrechen?
- Wie ist er ausgebrochen?

Mehrere Schüler tun sich bereits mit dem Abschreiben schwer, darunter auch einer, der zuvor mündlich vier längere Stellungnahmen abgab, ihre Handschrift ist unbeholfen, sie brauchen viel Zeit, machen viele Abschreibfehler, ohne es zu bemerken. Es ist deswegen nicht überraschend, daß für die letzte halbe Stunde (wie im Erweiterungskurs auch) anhand einer im Sprachbuch in Faksimile wiedergegebenen Seite aus dem Duden und dem Duden selbst das alphabetische Aufsuchen von Wörtern geübt wird. Mit Kemelman muß man allerdings feststellen, daß diese Aufgabenstellung zwei Voraussetzungen impliziert: Erstens müssen die Schüler überhaupt daran interessiert sein, richtig zu schreiben (und nicht nach dem Motto: „Na was wollen Sie denn, Sie haben es doch verstanden“ – so in einer anderen Situation ein Schüler zum Lehrer), zweitens müssen sie halbwegs zutreffende Hypothesen über die Schreibweise eines Wortes haben, um es im Duden finden zu können. Hessische Schüler, die b und p, d und t etc. im Anlaut verwechseln, haben im Duden wenig Hilfe.

Faßt man zusammen, worin die Überforderungssituation im einzelnen bestand, kann man nun folgende Elemente nennen.

Schüler mit Schwierigkeiten in den Kulturtechniken sollen durch Analyse eines Kernsatzes mit Hilfe von Fragen, die sie zuerst selbst stellen müssen, dessen implizite Voraussetzungen aufdecken und mit Hilfe einer Idee eine Geschichte gestalten, die diese Voraussetzungen plausibel integriert. Ihre Mitschüler sollen beurteilen, ob sie diese Aufgabe (relativ) angemessen gelöst haben. Zu dieser objektiven Beschreibung der Situation ist noch folgender subjektiver Tatbestand in Rechnung zu stellen: Die Schüler sind weniger an der Logik als am Schicksal der in den Geschichten handelnden Personen interessiert. Das geht nicht nur aus ihren eigenen Aufsätzen hervor, sondern auch aus den weiteren Fragen unter der Überschrift: „Was man wissen möchte“:

Was hat er für ein Gesicht gemacht, als er gemerkt hat, daß er wieder im Zuchthaus ist?

Ob er Freunde hatte?

Ob sie ihm geholfen haben, wieder rauszukommen?

Wie lange er noch drin bleiben mußte?

Wie lange war er im Gefängnis?

Die Aufgabe, Geschichten nach Kemelmans Spielregeln zu produzieren, ist also nicht einmal altersgemäß, sie setzt mehr Distanz zum Geschehen voraus, als Schüler dieses Alters aufzubringen vermögen. Anders ist das bei der Aufgabe, Sätze auf ihre impliziten Voraussetzungen hin zu analysieren, noch dazu, wenn es Sätze sind, die den Schülern vertraute empirische Voraussetzungen haben wie den vergangenen Sommer in Kierspe.

8. 7/8 E: Am nächsten Tag steht der Erweiterungskurs 8. 7/8 vor der Aufgabe, den Satz „Am anderen Morgen saß der Alte tatsächlich...“ nach Analyse gemäß Lesebuch (S. 39) zu einer Kriminal-, Schelmen- oder Liebesgeschichte auszubauen. Um 10.25 Uhr (also nach rund 20 Minuten Arbeitszeit) haben geschrieben:

- 3 Schüler ca. eine Seite DIN A 4,
- 14 Schüler maximal eine halbe Seite,
- 15 Schüler nichts.

8. 7/8 G: Im Grundkurs nebenan sollen die Schüler die Vor- und Nachgeschichten zu der Zeitungsnotiz vom Vortage ausarbeiten. Bis 10.25 Uhr haben die acht Schüler, die beobachtet werden konnten, geschrieben (in Zeilen):

A 8, B + C je 16, D + E je 2, F 4, G 3; F schafft bis 10.35 Uhr 14 Zeilen, bei den Jungen D + E ändert sich bis zum Ende der Stunde nichts. A, B und C lesen wechselseitig ihre Geschichten vor, eine der Schülerinnen setzt mit Anmerkungszeichen noch 8 Zeilen hinzu. A schreibt als einzige über den Gong hinaus und hat zum Schluß anderthalb Seiten verfaßt.

In beiden Kursen (die hier vor gleicher Anforderung standen) ist die Leistungsstreuung erheblich. In diesem Fall hängt die Leistung allerdings (zumindest war das im Erweiterungskurs das Hauptproblem) wesentlich davon ab, ob man einen Einfall hat. Trotzdem teilten die Lehrer unseren Eindruck, daß sich die Leistungsspektren beider Niveaus beträchtlich überschneiden.

In zwei weiteren Stunden 8. 1/2 G und 8. 3/4 E werden ebenfalls Aufsätze zu Erzählkernen vorgelesen und kommentiert. Unsere bisherigen Eindrücke werden bestätigt: die Schüler fassen den Kernsatz im Sinne einer Überschrift auf und schreiben dazu mehr oder minder passende Geschichten aus ihrem Erlebnisbereich (u. a. auch in Anlehnung an Heidi im Fernsehen).

8. 1/2 E: Die wichtigste Abweichung von diesem Gesamtbild findet sich im Erweiterungskurs 8. 1/2, wo der Text von Kemelman wirklich gelesen und analysiert wird. Das Tafelbild zeigt die relevanten Orte mit Entfernungspfeil und folgendem Text:

OLD SUMTER: Gasthof. Der Mörder übernachtet hier und wartet auf den Anruf.

HADLEY: Die Lokomotive nimmt in Hadley Wasser auf; der Zug hält also dort, und der Mörder steigt unbemerkt zu, führt die Tat aus und verschwindet.

Zu Beginn der Stunde steht bereits links an der Tafel: „Überleitung: Mörder sieht Opfer zum 1. Mal.“ – und rechts:

- „a) Motiv
- b) Planung/Nachforschung
- c) Ausführung des Mordes
- d) Aufklärung
- e) Verhaftung/Verurteilung“.

Die Schüler sind dabei, den Hauptteil der Geschichte chronologisch zu rekonstruieren. Bezogen auf die didaktische Analyse der Unterrichtseinheit befindet sich der Kurs also in der mittleren Phase.

In den anderen Stunden wurde thematisch von der Unterrichtseinheit abgewichen bzw. im Bereich sprachlicher Techniken (dies aber unabhängig vom Thema und mit anderem Material) gearbeitet: Wiederholung der Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede, Vorbereitung eines Diktates, Besprechung eines anderen Lesestücks.

Im Vergleich zu den Beobachtungen im Mathematikunterricht des 7. Jahrgangs fielen uns (zusammenfassend) auf:

- die vermutlich noch größere Leistungsstreuung innerhalb jedes Kurses und die Ähnlichkeit der Anforderungen in Grund- und Erweiterungskurs,
- Diskrepanzen zwischen mündlichen und schriftlichen Leistungen,
- das Problem, die didaktische Struktur einer Unterrichtseinheit zwischen den Kollegen abzustimmen.

Gerade in der letzten Hinsicht entsprachen unsere Beobachtungen den Erwartun-

gen gegenüber einem „großen und heterogenen“ Fach (im Sinne von Kapitel 2). Detailliertere Untersuchungen müßten sich auf die schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler oder/und auf Wortprotokolle der Stunden stützen.

4.4 Beobachtungen zur Abschlußdifferenzierung

Im 9. Jahrgang wurde eine HAQ-Stammgruppe einen Vormittag lang begleitet, um (wie tags zuvor in einem 7. Schuljahr) den Wechsel der Fächer, Lehrer und Räume aus der Perspektive der Schüler zu erleben. Für HA-Stammgruppen liegt nur das Protokoll einer Stunde vor, zu der wir speziell eingeladen worden waren. In der HAQ-Stammgruppe 9. 4 wurden die Fächer Englisch und Deutsch eine bzw. zwei Stunden lang beobachtet.

Englisch wird einsprachig erteilt (was offensichtlich nicht alle Schüler gewohnt sind). Angesichts eines Bildes, das die Schüler beschreiben sollen, kommen ziemlich viele Schüler zu einer Äußerung, vorwiegend in kurzen oder unvollständigen Sätzen:

a lot of young people
they have to talk
they are white and black people
people eat in the school
they go in the school to afternoon
they have school all day

Der Lehrer stellt unauffällig Fehler richtig (indem er den Satz vervollständigt und richtig wiederholt), stellt einige Vokabeln zur Verfügung (coloured, common room, free period, comprehensive school), klärt den Unterschied zwischen people und pupil.

Nachdem er gefragt hat, was auf dem Bild besonders charakteristisch sei (es handelt sich um eine Gesamtschule, und die Schüler lernen also, auf Englisch über eine Schule zu sprechen, wie sie selbst sie besuchen), hält sich der Lehrer eine Zeitlang völlig zurück zugunsten mehrerer Schüleräußerungen. Gegen Ende dieser Phase, die insgesamt 11 Minuten dauert, beteiligt er sich (nun aber mehr aus sachlichem als sprachlichem Anlaß); Schüler: „These pupils doesn't have a school uniform.“ Lehrer: „Is that surprising?“ Schüler: Yes, in the other high schools they wear uniform.“ In diesem Zusammenhang werden sachlich die Unterschiede geklärt und begrifflich eingeführt: grammar school, secondary modern school, regulations; sprachlich wird geklärt very free (free'er) more free. Das Englisch der Schüler ist praktisch immer eine Übersetzung aus dem Deutschen (they have to talk, eat in, go in the school, have school, free'er!!). In den sechs Jahren, die sie (einschließlich Grundschule) Englisch hatten, dürfte nicht sehr oft einsprachig unterrichtet worden sein.

Im zweiten Abschnitt der Stunde wechselt der Lehrer die diagnostische Perspektive: „I want to know about your reading-practice.“ Die Schüler lesen den Text mit Bild mit verteilten Rollen vor. Von den Schülern, die sich melden, liest einer stotternd, die anderen flüssig mit kleinen Aussprache Fehlern und in deutschem Tonfall. Nach acht Minuten ist der Text einmal gelesen. Nun wird der Text erarbeitet, indem die Schüler ihn nochmals lesen (der Versuch, frei nachzuerzählen, scheiterte) und der Lehrer Worterklärungen dazu gibt. Er gibt sie auf Englisch, fügt aber die deutsche Bedeutung hinzu und schreibt die Wörter mit deutscher Übersetzung an die Tafel (u. a. really – wirklich, as soon as – sobald wie, subject – Fach, those – jene).

Mündlich läßt er einige idiomatische Wendungen wiederholen (I am fed up with, those stupid subjects).

Obwohl seine Tafelschrift (für den Beobachter) sehr gut lesbar ist, fragen die Schüler nach einzelnen Buchstaben zurück. Sie erfassen also nicht alle Wörter als Wortbild, sondern buchstabierend. Die Schüler schreiben die Vokabelliste ab. Nachdem sie nochmals (mit deutscher Bedeutung) vorgelesen ist, beschließt eine kurze Einübung des neuen Wortschatzes die Stunde. Dabei ist wie in der ersten Phase die Schülerbeteiligung wieder breiter gestreut.

Zufällig hatten wir ein halbes Jahr später den Vergleich mit einem Englisch-Grundkurs im 11. Jahrgang an einem besonders renommierten hessischen Gymnasium. Bei anspruchsvollerer Thematik (Holocaust, Old Man and the Sea) war die Beteiligung geringer, der Wortschatz größer, die Aussprache fehlerhaft und deutsch getönt. Die Methode des Lehrers (sehr reichhaltige einsprachige Worterklärungen und Diskussionsbeiträge in vorbildlichem Englisch) ähnlich, nur etwas anspruchsvoller, der Ertrag (nach ebenfalls sechs Jahren Unterricht) genauso gering. Englisch**sprechen** lernt man besser nicht an deutschen Schulen.

Die Doppelstunde Deutsch in derselben Klasse läßt die Schüler disziplinarisch in schlechterem, leistungsmäßig in besserem Licht erscheinen. Was die Disziplin angeht, stellt sich anfangs heraus, daß nicht alle Schüler sich kennen, daß es Rivalitäten und patzige Bemerkungen zwischen Schülern gibt. Die Lehrerin beschwert sich zunächst in aller Höflichkeit darüber, daß nach jeder unterrichtlichen Aktion gelacht und gealbert wird. Im Zuge der Doppelstunde erprobt sie mehrere Arten, die Schüler anzusprechen (längere sachliche Vortragsphasen, deutliche Zurückhaltung bei mehreren Schülerbeiträgen hintereinander). Was schließlich erfolgreich ist, ist eine Mischung aus etwas ironischen Bemerkungen, aus denen die Schüler entnehmen können, daß diese Lehrerin sie durchschaut, insgesamt in geduldig freundlichem Tonfall und in der Sache forciert sportlichem Tempo. Als gegen Ende der Stunde eine Schülerin einer (berechtigten) Ermahnung zweimal widerspricht, sie habe soeben erstmals geredet, sie könne (d. h. wolle) zu der Ermahnung keine Stellung nehmen, ist die Klasse schon auf seiten der Lehrerin: Solche kleinen Privatfehden halten nur auf, wird der Schülerin nonverbal bedeutet.

Das Thema der Doppelstunde ist „Selbstdarstellung“, in drei Varianten: Was man über sich selbst im Rahmen einer Brieffreundschaft mitteilt, Beispiel einer literarischen Selbstdarstellung und am Ende der Stunde vorbereitende Bemerkungen zur Selbstdarstellung durch eine Collage, also Hinführung zum Thema der Unterrichtseinheit.

Der inhaltliche Verlauf der Stunde verrät, auf welches Anspruchsniveau diese Klasse anspricht. Während der erste Teil die Schüler unterfordert, damit Albereien begünstigt und mangels intensivem Interesse der Schüler ziemlich abstrakt bleibt, tritt mit dem Übergang zur literarischen Vorlage ein bemerkenswerter Wechsel ein. Die Lehrerin liest vor, was „Rolf, 21 Jahre, Liedsänger“ von sich sagt, über sein bisheriges Leben und die Welt denkt, was er für Orientierungen sucht. Die Schüler zeigen ein mehr und mehr nachdenkliches Interesse, besonders spricht sie an, daß Rolf sich eine Freundin sucht, die ein Kamerad sein soll, zuhören kann, daß er keine „Miss Amerika“, sondern ein Mädchen seinesgleichen haben will. Im Fortgang des Gesprächs bezweifeln die Schüler die Echtheit der Vorlage, wollen wissen, ob dieser Rolf wirklich so spricht, ob das auf Tonband aufgenommen wurde, wem gegenüber er so offen sein kann, oder ob der ganze Text nicht „erfunden“ ist. Auf einmal ist die in der ersten Stunde etwas pflichtgemäße Beteiligung am Unterricht in innere

Beteiligung an der Sache umgeschlagen. Demgegenüber wirkt es fast ernüchternd, daß für die weitere Beschäftigung mit dem Thema die Form der Collage angekündigt wird. Die Klasse murren verhalten. Man hat früher schon Collagen gemacht; daß Bilder, Scheren und Klebstoff mitgebracht werden sollen, hört sich verdächtig nach Unterstufe an, es reißt einen aus der Vorstellungskraft eines jungen Erwachsenen, in die man sich gerade hineingedacht hatte. Auch formal wäre diese Klasse einem anspruchsvolleren Thema gewachsen. Der Versuch der Lehrerin, die Schüler das Wort untereinander weitergeben zu lassen, führt zu bemerkenswert langen „Stafetten“ von maximal 18 und mit einer geringfügigen Unterbrechung durch den Lehrer 12, 16 und 10 Schülerbeiträgen hintereinander. Dabei wirkt die Art, wie die Schüler aufeinander eingehen, hier natürlicher, weniger eingeübt und floskelhaft als im Grundkurs 8. 7/8 – dürfte man darin eine Kontinuität sehen, könnte man sagen, eine Technik sei zum Habitus geworden. Eine spezielle Untersuchung über die Genese der Gesprächskultur im Deutschunterricht könnte nähere Aufklärung bringen.

Eines erfährt man freilich bei dieser Art Beobachtung des Gesamtgeschehens zu wenig, nämlich was in den Köpfen der Schüler vorgeht, die sich nicht am Gespräch beteiligen; bei einigen hat man den Eindruck, daß sie an einer bestimmten Stelle „aussteigen“ und ihren eigenen Gedanken nachhängen; andere beginnen Unterhaltungen mit ihrem Nachbarn, manche davon unterrichtsbezogen; vielleicht haben aber auch Schüler völlig „abgeschaltet“. Was in so einer Stunde „sonst noch alles läuft“, erfahren wir von unseren Kindern; es ist nochmals eine ganz andere Perspektive.

Im Unterricht bei der HA-Stammgruppe gibt es nicht so viel „doppelten Boden“, schon vom Thema her nicht. Es geht um Quarz; der Lehrer hat viele interessante Stücke aus seiner Gesteinsammlung mitgebracht. Es ist keine „ganz normale“ Stunde, die uns hier erwartet, wir sollen (im guten Sinne) vorgeführt bekommen, wie man mit diesen jungen Leuten umgehen muß, die kurz vor dem Schulabschluß stehen: handfest, anschaulich und lebenspraktisch.

Handfest sind auch einige der Burschen, die sich hier im Fachraum Biologie versammelt haben, fast 1.80 m groß einige, breitschultrig mit dem ersten Anflug von Bart. Daneben andere, im Wortsinn Kinder, die im 6. Schuljahr nicht sonderlich auffallen würden. Dazwischen nur einige Mädchen, fünf unter 19 Jungen sind es, wenn die Klasse vollzählig ist, heute sind 22 Schüler anwesend. Das fällt auf. Wir gehen dem nach und finden eine Frage, die wir dann doch nicht weiter aufklären konnten.

Jungen	Mädchen	(Stand 18. 8. 1978)
52 (73%)	19 (27%)	9. 1 bis 9. 3 (HA-Stammgruppen)
82 (42%)	111 (58%)	9. 4 bis 9. 9 (HAQ-Stammgruppen)
83 (44%)	106 (56%)	10. Schuljahr insgesamt
79 (41%)	99 (59%)	10. Schuljahr ohne Klasse 10. 1
134 (51%)	130 (49%)	9. Schuljahr insgesamt zum Vergleich.

Der Unterricht beginnt fachlich. Quarz ist Silizium und Sauerstoff, $\text{Si} + 2 \text{O}$ wird SiO_2 . Elemente, Atome wird kurz erklärt, ebenso die Schreibweise: Steht die Zahl vorne (wie bei 2O) sind die Atome frei, steht sie hinten (wie bei O_2), sind sie verkettenet. Aber das nur nebenbei, wichtiger ist: So sieht Bergkristall aus, Quarz, wenn es rein und klar ist. Und damit sind wir schon beim ersten Exkurs ins Leben. Was das Stück wert sei, fragt ein Schüler. Der Lehrer versteht ihn (bewußt?) falsch. Der Lehrer hatte gerade erzählt, wo Bergkristall vorkommt, wie es entstanden und wo er dieses Stück gefunden habe. Die Frage „und was ist das wert“ gewinnt in diesem Kontext eine doppelte Bedeutung. Der Lehrer antwortet, man genieße dabei die fri-

sche Luft und die schöne Landschaft. Der Schüler beharrt und bekommt gesagt, der Preis sei gering, aber der Wert sehr hoch, dieses Stück würde der Lehrer nicht verkaufen. Ganz nebenbei, vielleicht nicht einmal mit Absicht, erfahren die Schüler – und zwar mit einiger Überzeugungskraft –, daß Wert und Preis nicht dasselbe ist. Es ist kein linkslastiger junger Lehrer, der hier unterrichtet, der würde vermutlich solche feinen Differenzierungen mühsamer unters Volk bringen.

Weiter geht es mit Rosenquarz, Milchquarz und Rauchquarz. Die Schüler reichen die Stücke herum, wiegen sie in der Hand, betasten sie; einer mir gegenüber schneidet sich „an dem Zeug“, während er den Schnitt mit einem Papiertaschentuch zusammenpreßt, lernt er gleich zweierlei: daß so eine kleine Schnittwunde binnen zwei Minuten geschlossen ist und daß Quarz etwas mit Glas zu tun hat. Nach Karl Marx fällt mir gleich Berthold Otto ein. Denn zu Rosenquarz sagt der Lehrer, es würde auch unter dem Namen „Rauchtopas“ verkauft, man dürfe sich da nicht düpierten lassen, überhaupt sei beim Kauf von Steinen (die es inzwischen nicht nur beim Juwelier, sondern auch im Kaufhaus gibt) Vorsicht angebracht. Insofern seien Kenntnisse, die man beim Sammeln erwerbe, auch von materiellem Wert.

Nach diesem gesamtunterrichtlichen Exkurs geht es dann wieder fachlich weiter. Glimmer wird gezeigt und dabei der Unterschied zwischen den Begriffen Mineral und Gestein erklärt, Katzensgold oder Pyrit (mit $\text{Fe} + 2\text{S}$ wird FeS_2) erwähnt und dabei zugleich die Regel für die Schreibweise mit den Begriffen frei/verkettet wiederholt.

Das ist also die Sorte Unterricht, die wir zugunsten eines „wissenschaftsorientierten“ aufgegeben haben. Auf den ersten Blick wirkt er unsystematisch, in fachlichen Dingen auch oberflächlich. Bei genauerem Hinsehen hat er eine andere Systematik, eine fächerübergreifende und immanent wiederholende. Im Nachgespräch sind wir uns einig, wie sehr hier das Gelingen von der Ausstrahlung des Lehrers abhängt und wie wenige Gebiete ein Lehrer so beherrschen kann, daß er alle diese Verknüpfungen sieht, und außerdem so liebt, daß er Ausstrahlung mühelos erzeugt. Es war eben eine Vorführstunde.

Pro oder contra fachübergreifende Differenzierung sagt das nur eines: Die Entscheidung wird nicht leicht zu treffen sein, wenn man alle im Unterricht wirksamen Faktoren berücksichtigen will.

4.5 Beobachtungen im Wahlpflichtbereich I

Das 7. Schuljahr, das ich einen Tag lang begleitete, hatte die Fächer Musik, WP 1, Deutsch, Gesellschaftslehre und Chemie. Die Schülergruppe, der ich mich anschloß, weil sie mir in der Musikstunde aufgefallen war, ging hinunter zu den Werkräumen, hatte also Technik/Wirtschaft gewählt. Als die Gruppen dort aufgeteilt wurden, schloß ich mich dem Kollegen an, den ich tags zuvor nur kurz kennengelernt hatte, als ich die erste Stunde Technik in einer anderen Kopplung auf Einladung eines anderen Kollegen besuchte. Es war also eine Verkettung von Zufällen, die mich in den Teil der GSK führte, der sich selbst atypisch nennt. Dort sehe ich die bereits in 3. 2. 3 erwähnte Stunde, mit der die Unterrichtseinheit „Zeichenplatte“ beginnt. Die didaktische Pointe dieser Unterrichtseinheit ist, daß sich die Schüler das Arbeitsgerät, das sie künftig immer benötigen, selbst bauen. Der Begriff „Technik“ wird dabei in mehreren seiner Varianten handgreiflich.

Technik ist erstens nicht einfach Basteln oder Werken, sondern schließt die Mate-

rialliste, die heute geschrieben wird, und die Zeichnung des Werkstücks ein, die in den nächsten beiden Stunden angefertigt werden wird. Systematische Arbeitsplanung und -vorbereitung (einschließlich der Kenntnis der handwerklichen Terminologie (vgl. Abschnitt 3. 1. 2) gehört dazu.

Technik erzeugt zweitens unmittelbar nützliche Dinge, wie die Zeichenplatte, oder wenigstens Modelle davon, wie die Ampelanlage, und zwar so, daß von diesem Beispiel her auch der industrielle Produktionsprozeß in seinen Grundzügen verstanden werden kann. Die Zeichenplatte, auf der die Schüler arbeiten, bis sie ihre eigene gebaut haben, ist im Handel erhältlich, aber nur wenig komfortabler als die selbstgebaute. Der Kugelschreiberständer, der in der nächsten Unterrichtseinheit gebaut wird, läßt sich ebenfalls mit industriellen Produkten vergleichen. Der fahrbare Wagen in der dritten Unterrichtseinheit wird zuerst als Fischer-Technik-Modell gebaut und dann in Holz.

Die Wahl dieser Themen (in der Fachkonferenz wurde über diese Kriterien diskutiert) soll garantieren, daß ein Seitenblick auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt der Erwachsenen jederzeit möglich ist.

Technik heißt drittens Erwerb bestimmter Arbeitstechniken. Wie motivierend es wirkt, wenn man vor seinen Augen ein Werk entstehen sieht, das man sich selbst nicht zugetraut hätte, wurde bereits berichtet. Neben dem in 3.2.3 hervorgehobenen motivationalen Aspekt ist hier nochmals auf die Handgriffe und „Kniffe“ hinzuweisen, an die die Schüler von der ersten Stunde an gewöhnt werden.

Was man evtl. korrigieren muß, schreibt man von vornherein mit einem weichen Bleistift, da kann man leicht ausradieren. Man schreibt oder zeichnet nicht drauflos, sondern teilt sich sein Blatt zuerst ein. Das geht um so müheloser, wenn man es zuvor auf einer Zeichenplatte so einspannt, daß die Papierränder genau parallel zu den Kanten der Zeichenplatte verlaufen. Dann werden auch alle anderen Linien richtig „im Winkel“ sein. Ferner muß man nicht immer von neuem messen, sondern kann sich darauf verlassen, daß der Ursprung festliegt, sich also auf das Ablesen einer Maßzahl konzentrieren.

Alle diese Handgriffe werden durch bestimmte Kniffe oder von den Hilfsmitteln erleichtert. Hier auf der Zeichenplatte kann man das Lineal feststellen, damit es einem nicht wegrutscht, wenn man den Strich zeichnet. Um das parallele Einspannen zu erleichtern, hat die Klemmleiste am Rand mehrere Sichtlöcher (für die Schüler „Fensterchen“), die rot hinterlegt sind. Man muß also den Bogen nur so weit hineinschieben, daß in allen Fensterchen die Hälfte weiß und die andere Hälfte rot aussieht, und schon ist der Bogen parallel eingespannt.

Arbeitstechniken erwirbt man nicht vom Hörensagen, man schaut sie ab, wendet sie vielfach an, bis sie einem in Fleisch und Blut übergegangen sind. Der Lehrer macht hier viel vor und läßt es die Schüler nachmachen, korrigiert, läßt es sie wieder nachmachen. So entsteht die Materialliste nicht nur vor jedem Schüler, sondern parallel dazu auch auf der Overhead-Folie (obwohl der Lehrer natürlich auch eine fertige als Muster hat). Modell für die Schüler ist er auch – und damit schließt sich der Kreis – mit seiner Arbeitsplanung und -vorbereitung. Daß die halbfertigen Zeichnungen der Schüler nicht im Ranzen verschwinden, sondern im Arbeitsraum sortiert aufbewahrt werden können, daß in diesem Raum jedes Werkzeug seinen Platz hat, daß dieser Platz sofort markiert wird, wenn wirklich einmal ein Werkzeug abhanden gekommen ist – man kann so leichter am Ende jeder Stunde kontrollieren, ob irgendein Werkzeug fehlt, – das alles übt auf Dauer Erziehungswirkungen aus, ersetzt manches in anderem Unterricht notwendige Wort.

Es gibt – entgegen dem Wortlaut des Differenzierungserlasses – im Bewußtsein der

Eltern und wohl auch der Lehrer ein Gefälle in der Wertigkeit der drei Fächer/Lernbereiche im Wahlpflichtbereich I. Was die Orientierung an Abschlüssen angeht, ist dieses Bewußtsein objektiv berechtigt. Was die Lernmöglichkeiten angeht, hat der Erlaß vielleicht doch mehr Argumente auf seiner Seite. Bedenkt man, was sechs Jahre Englischunterricht bewirken, ferner, daß Französisch nur 2. Fremdsprache ist, erscheint ein Vergleich der drei Wahlpflichtfächer bezüglich der dort erzielten Lernfortschritte eine reizvolle Aufgabe.

Dieser Eindruck verstärkt sich in einer Physikstunde, ebenfalls im 7. Jahrgang. Hier ist es das Ineinander von Hantieren im Experiment, zeichnerischer Darstellung und verbaler Zusammenfassung, die wechselseitige Kontrolle der drei Repräsentationsebenen unter der immer wiederkehrenden Frage „Ist es so?“, was die Schüler die ganze Stunde über aufmerksam mitarbeiten läßt. Wie auch bei einem anderen Physiklehrer beobachtet, geht der Lehrer anfangs durch die Klasse, schaut jeden Schüler an und versucht seinen Namen zu sagen. Das wirkt ausgesprochen sozial-integrativ, weil es den Schülern verrät, daß auch Lehrer am Anfang des Schuljahres ein erhebliches Lernpensum haben, weil es ihnen zeigt, wie man sich darum bemüht, und weil es schließlich jeden Schüler daran erinnert, daß jetzt der Unterricht beginnt. Vermutlich hängt die Wirksamkeit dieser Maßnahme stark von der Lehrerpersönlichkeit ab, u. a. davon, wie der Lehrer es vermeidet, daß bei Schülern, deren Namen er noch nicht auf Anhieb sagen kann, der Eindruck entsteht, sie würden ihm weniger bedeuten.

Dann soll ein Schüler das Ergebnis der vorigen Stunde wiederholen. Als er das zu einsilbig und professionell tut, nimmt der Lehrer auf meine Anwesenheit Bezug: Ich sei neu hier, mir müsse man das schon ein bißchen genauer erklären. Gleichzeitig habe ich Gelegenheit, mich vorzustellen (wie ein Lehrer die Vorstellung eines Gastes in der Eröffnung der Stunde integriert, ist ein guter Indikator für den weiteren Verlauf der Stunde).

Thema des Unterrichts ist die Lochkamera. Die heutige Fragestellung lautet, ob man das Ergebnis der vorigen Stunde (je kleiner die Blende, desto schärfer das Bild) auch zeichnerisch erhalten könne. Für die Umkehrung des Satzes (je größer die Blende, desto unschärfer das Bild) hat ein Junge nach kurzer Zeit (8.12 Uhr) die Lösung. Die anderen Schüler haben aber noch nicht verstanden, welches der entscheidende Beweisgedanke ist. Das liegt z. T. an der Schemazeichnung, die zunächst nur vom oberen und unteren Ende der (schematischen) Kerze je zwei Strahlen (an der oberen und unteren Begrenzung der Blende vorbei) auf den Schirm fallen läßt. Die Schüler übernehmen diese Zeichnung von der Tafel in ihr Heft und sollen sich dabei die Beweisführung überlegen. Es zeigt sich, daß einigen Schülern die Bedeutung der zwei Strahlen als Grenzen eines Lichtkegels nicht klar ist. Zwar haben sie den Eindruck, bei größerer Blende müsse das Bild unschärfer sein, weil sich nun die (bunt gezeichneten) Strahlen nicht mehr paarweise trennen, daß aber die Verbindung der beiden Endpunkte eines Strahlenpaars die Seitenansicht eines Lichtfleckes darstellt, ist ihnen dabei noch nicht klar.

Hier hilft nun nicht das Experiment, sondern die Verbalisierung weiter (Bruner behält gegen Piaget recht). Es werden drei Behauptungen aufgestellt und geprüft:

- a) die Farben werden nicht blasser,
- b) die Farben überschneiden sich,
- c) wenn man in der Mitte noch ein Licht machen würde... (der Junge zeichnet dazu und klärt damit, daß von jedem Punkt der Kerze Licht durch die Blende auf den Schirm fällt und dort ein Bild erzeugt).

Diese dritte Behauptung löst den Knoten. Durch das Wort Kerze waren die Schüler

auf die Flamme als einzige Lichtquelle fixiert (daß auch vom Fußpunkt des Striches, der die Kerze symbolisieren sollte, ein Strahlenpaar ausging, mußte ihnen also schon spanisch vorgekommen sein; es hatte aber niemand danach gefragt). Nun, da der Strich, nach der Erklärung des Jungen, einen insgesamt leuchtenden Gegenstand darstellt, läßt sich der Beweis führen. Es gibt jetzt drei Strahlenpaare (oben, Mitte, unten) in den Farben rot, gelb und grün. Und damit läßt sich formulieren: aus dem roten Punkt wird ein roter Fleck, aus dem gelben Punkt wird ein gelber Fleck, aus dem grünen Punkt wird ein grüner Fleck.

Der Lehrer fragt: „Was müßte eine gute Lochkamera erreichen?“ Nun ist die Antwort klar: „Daß aus einem Punkt wieder ein Punkt wird.“ Die Schüler stellen fest, daß auch die im Schema gezeichnete Lochkamera mit der kleineren Blende noch kein sehr scharfes Bild liefern wird. „Das Loch ist immer noch zu groß.“

Eine schon im Zuge der Wiederholung leichtfertig induzierte falsche Vorstellung (Kerze) hat sich damit als didaktisch fruchtbar erwiesen. Wäre gleich von einem insgesamt leuchtenden Gegenstand die Rede gewesen, hätten die Schüler vielleicht ohne tieferes Verständnis als „Beweis“ akzeptiert, daß bei größerer Blende eben der Strahlenwirrwarr auf dem Schirm größer ist.

Damit ist der „rote Faden“ der Stunde geschildert. Daß die Stunde in Wirklichkeit – jeder Schüler sollte ja anhand seiner Zeichnung oder mit einem Nachbarn zusammen den Beweis führen – aus einem Geflecht vieler solcher roter Fäden (mit anderen Knoten im Kopf jedes Schülers) besteht, läßt sich nur als Hintergrund ahnen. Ich erlebte die Stunde als Partner eines „schwachen“ Schülers, habe aber leider über unsere Interaktionen während der Konstruktion mehrerer Skizzen und der verlangten Zeichnung kein Protokoll.

Die Betreuung der Schüler in den Übungsstunden ermöglicht es jedoch – aufgezeichnet –, die Forschung über Differenzierungsmaßnahmen bis auf die Ebene der Individualisierung zu verfeinern.

4.6 Beobachtungen im Wahlpflichtbereich II

Eine häufig geäußerte Befürchtung geht dahin, „gute Schüler“ würden in integrativen Schulsystemen behindert, kämen zu kurz, könnten dort weniger gefördert werden als auf dem Gymnasium. Bei der geringen Zeit, die wir insgesamt für den Wahlpflichtbereich aufwenden konnten, wollten wir auch dieser Frage nachgehen. In der Förderstufen-Untersuchung zehn Jahre zuvor war diese Befürchtung deutlich widerlegt worden; wie würde es an der GSK aussehen?

Neben einem ausführlichen Informationsgespräch mit einem Lateinlehrer statteten wir deswegen Besuche in drei Lateinstunden ab, einem Kurs im 13. Jahrgang, der in Klasse 11 mit Latein begonnen hatte (Erfüllung der Pflichtbindung in der 2. Fremdsprache und kleines Latinum), einem Kurs im 13. Jahrgang, der in Klasse 9 mit Latein begonnen hatte (großes Latinum) und dem Anfangsunterricht in Latein im Wahlpflichtbereich II. Die Stunde im 9. Jahrgang beginnt mit einer Vokabelwiederholung von sieben Minuten Dauer, bei der alle Schüler aktiviert werden. Thema der Stunde ist der Akkusativ. Auf Frage des Lehrers stellen die Schüler fest, sie wüßten nicht genau, was das ist.

In Deutsch sei „das lange her“, in Englisch hätten sie „es noch nicht gehabt“. Das ist die offizielle Version. Inoffiziell am Tisch zu ihrer Nachbarin flüstert ein Mädchen: „Ruhig, vielleicht kapieren wir es hier.“ Die Bemerkung bestätigt eine Passage aus

dem Vorgespräch, in dem festgestellt wurde, die Grammatikvorkenntnisse aus den vorhergehenden Schuljahren seien schlecht, Latein sei die erste Fremdsprache, die strukturelle Anforderungen stelle, viele Gesamtschulen würden deshalb dem Lateinunterricht einen Vorkurs in deutscher Grammatik vorausschicken.

Zur Analyse werden zwei Sätze angeboten:

Claudius Corneliā et Marcum saepe invitāt.
Itaque hodie quoque Ostiam migrant.

Die Arbeit an den beiden Sätzen geht vom Verb aus unter der Frage, worauf die Handlung ziele.

Saepe wird (nachdem es übersetzt und als Adverb benannt ist) mit Corneliā et Marcum unter der inhaltlichen Frage verglichen, was wichtiger sei.

Eine Schülerin, die unter Grammatikunterricht offensichtlich etwas Traditionelleres versteht, kritisiert wörtlich, das sei hier ein „Heiden-Durcheinander“, nach dem Akkusativ frage man mit „wen oder was“.

Man muß also als Lateinlehrer hier nicht nur mit keinen Grammatikkenntnissen rechnen, sondern auch – was schlimmer sein kann – mit fest eingefahrenen. Die aufzulockern und auszuweiten, ist Sinn der linguistisch orientierten Konfrontation der beiden Beispielsätze.

Nachdem die Schüler herausgearbeitet haben, daß sich im ersten Satz die Handlung „unmittelbar an Cornelia und Marcus richtet“, wird auf der Seitentafel neben Satz 1 notiert: „Der Fall, der eine unmittelbare Betroffenheit durch das Verb ausdrückt.“ Im zweiten Satz wird im Zuge der Analyse das **m** in Ostiam unterstrichen; das reicht jedoch als Hilfe nicht aus. Der Lehrer muß sich dem Vorwissen der Schüler beugen: „Versuch mal zu fragen!“ Damit setzt sich – zunächst – das formale Grammatikverständnis durch. Akkusativ auf die Frage „wohin?“.

Trotzdem wird auf der Seitentafel neben dem Satz 2 notiert: „Der Fall, der die Richtung, das Ziel ausdrückt.“ Dieser Hauptteil der Stunde wird vom Lehrer zusammengefaßt: „Was nehmen wir aus der heutigen Stunde mit?“ – Die Unterscheidung zweier Arten von Akkusativ.

In den letzten zehn Minuten übersetzen die Schüler aus dem Buch; sie dürfen dabei nach Vokabeln fragen.

Obwohl nur ein kurzer Einblick, gibt die Stunde doch Hinweise auf die didaktischen Intentionen des Lateinunterrichts an der GSK. Ausgehend von Sätzen (und bald kleinen Texten) mit einem für die Anfangsstunden erstaunlich komplexen Wortschatz, sollen die Schüler auf Regelmäßigkeiten (der Wortstellung und der Endungen) aufmerksam werden und damit einen Blick für die Strukturen lateinischer Sätze kriegen. Die Aufklärung der Regelmäßigkeiten folgt dem nach, z. B. werden Deklinationen und Konjugationen nicht en bloc vorweg eingeführt, sondern nach und nach, wie sie zum inhaltlichen Verständnis benötigt werden. Vokabeln sollen zwar gelernt werden, werden aber bei den Übersetzungsversuchen nicht vorausgesetzt, damit sich die Schüler voll darauf konzentrieren können, die Struktur des Satzes zu erfassen. Die Methode knüpft an Erfahrungen der Volkshochschulen und mit Latein als dritter Fremdsprache an und verspricht (wobei den Schülern allerdings erhebliche Komplexitätsreduktionen abverlangt werden), schnell an die Lektüre und Übersetzung inhaltlich belangvoller Texte heranzuführen.

Bei der Auswahl der Texte werden drei Schwerpunkte gesetzt, die Latein als Sprache von Belang ausweisen sollen: Caesar mit historischem, mittelalterliches Latein mit kulturellem und modernes Latein (Enzykliken) mit politischem und religiösem Akzent. Der Kurs, der das große Latinum anstrebt, liest abschließend Sallust.

Die neunzehn Mädchen und neun Jungen in dieser Klasse 9 scheinen darauf eingestellt zu sein, daß hier erhebliche Anforderungen gestellt werden. Sie führen nebenher ihr Vokabelheft (sagen auf Befragen, daß sie selbstverständlich täglich die neuen Vokabeln zu Hause lernen), drängen sich zur Mitarbeit, kommen mit dem Übersetzen ebenfalls gut zurecht; nur der neue Stil im Umgang mit Grammatik scheint ihre Erwartungen nicht zu erfüllen. Darin liegt in der Tat ein strukturelles Problem: Induktive Einführung setzt reichhaltiges Material und längeren Umgang mit der jeweiligen Regelmäßigkeit voraus, bevor sie isoliert und analysiert werden sollte; das steht in Spannung zu der Absicht, bald zu Texten zu kommen, die nicht um der Grammatik willen konstruiert, sondern aus inhaltlichen Gründen verfaßt sind.

Bezogen auf die Ausgangsfrage: Unterforderung ist hier nicht zu befürchten; notwendig scheint allerdings eine Abstimmung mit den Fächern Deutsch und Englisch darüber, ob gegen linguistische Transformationsgrammatik in den Klassen 5 bis 8 die gleichen Bedenken haltbar sind, wie sie gegen traditionelle Grammatik mit Recht bestehen. Die Unterrichtseinheit im 8. Jahrgang, in der Kernsätze auf ihnen implizite Voraussetzungen untersucht werden sollen, deutet an, daß hier Kompromisse zu finden sein müßten, ohne daß Transformationsgrammatik zu einem neuen Kult ausartet.

Das andere neunte Schuljahr, das ich einen Tag lang begleitete, hatte zwischen der Englischstunde und den beiden Deutschstunden WP II. Neugierig durch die erwartungswidrige Äußerung zweier Mädchen, sie wollten „in Mathematik gehen“, schloß ich mich ihnen an und fand in der Tat im übrigen nur Jungen vor, weitere zehn Schüler. Auf meine Frage, warum sie Mathematik wählten, erklärten mir zwei Schüler mit wenigen Worten die GSK (und ich glaube, die Schule überhaupt) aus ihrer Sicht. Es gäbe relativ wenige Dinge, die man nicht alleine lernen könne. Dazu zählten für sie die Anfangsgründe in den Naturwissenschaften, Latein und Mathematik. Über alles andere könne man sich im Fernsehen, aus Zeitungen, Zeitschriften und Büchern besser informieren als in der Schule. Punkt.

Wie sie das so sagten, hörte es sich gar nicht einmal hochnäsiger an, eher abgeklärt.

Das Wahlpflichtfach II, Mathematik, wird sich mit Computeranwendung beschäftigen. Wir gehen mit dem Lehrer hinüber in den Süd-Turm, wo der schuleigene Rechner aufgestellt ist. Heute tritt er noch nicht in Aktion, dafür aber vier der zwölf Schüler. Auf die Frage des Lehrers, mit welchen Erwartungen sie in den Kurs kämen: Computer würden häufig eingesetzt, mit Wissen über sie lasse sich viel anfangen, man benutze sie, um mathematische Probleme zu lösen. Sie entfesseln ein Gespräch über Mathematik im Gegensatz zu anderen Schulfächern mit den Tendenzen: exakt, anspruchsvoll, man muß begabt sein, Instinkt haben (gemeint ist bei Beweisideen etc.). Der Lehrer kann nur mit einigem sanftem Druck verhindern, daß alle anderen Fächer für pures Rumgerede erklärt werden.

Er geht auf das erste Stichwort zurück, wo Computer eingesetzt würden. Die Schüler tragen im Nu zusammen: Firmen (Lohn, Kalkulation), Schulen (Stundenplan), Wissenschaft („Rechnungen für Vorhersagen“!), Finanzamt (Daten speichern), Militär (strategische Berechnungen), Polizei (Fahndung). Was hier nur als Stichwort auftaucht, ist bei den Schülern immer eine ganze Geschichte (Im Spiegel habe ich gelesen, neulich im Fernsehen war, mein Onkel erzählt ... und dann folgen erstaunlich detaillierte Informationen) über das Bundeskriminalamt und die Landesämter und das Problem, daß ihre Computer nicht kompatibel sind, über die Auswertung von Fingerabdrücken mit Hilfe von Rechnern, über cruise missiles und den Unterschied zwischen ferngelenkten und selbstlenkenden Waffensystemen. Der Lehrer

kann den Redefluß der vier Schüler kaum stoppen, zumal sie sich dauernd wechselseitig ergänzen und zu diskutieren anfangen. Die beiden Mädchen lassen zusehends die Flügel hängen: wie soll man hier wohl mithalten?

Der Lehrer versucht es mit einem Themenwechsel, durch den in der Tat weitere Schüler ins Gespräch gezogen werden und auch eine Differenzierung zwischen den ersten vier Schülern sichtbar wird. Einer neigt eher zum oberflächlichen Daherreden und eifertigen Urteilen, einer hat sich mit den nun gestellten Fragen noch weniger beschäftigt, die beiden Schüler, mit denen ich mich in der Pause zuvor unterhalten hatte, sind aber auch in kritischeren Fragen firm.

Zunächst gelingt es ihnen mühelos, den vorhergehenden Gesprächsabschnitt zusammenzufassen (der Lehrer lenkt nur mäßig): Zusammenfassend könne man sagen, der Computer helfe, Arbeitsplätze zu sparen (ein Schüler wörtlich: „Berufe werden verdrängt“!), und der Computer irre sich weniger als der Mensch.

Dem schließt sich nun das problematisierende Gespräch an – Mensch und Maschine –, wer von beiden häufiger krank/kaputt sei, leichter vertretbar, unbestechlicher, weniger manipulierbar sei u. ä. Geht der Vergleich anfangs noch zugunsten des Computers aus, wird dem nun aber entgegengehalten, denken könne er allerdings nicht („Wenn man ihn kauft, ist ja nichts drin“!). An dem fiktiven Beispiel eines „Gerichtscomputers“ im Vergleich zum menschlichen Richter (so etwas erfinden nur Schüler) machen die Schüler einander klar, inwiefern das Gehirn dem Computer bei komplexen Abwägungsprozessen überlegen sei; natürlich wird dabei auch Schach als Beispiel erwähnt. Der Lehrer versucht nun, die beiden Gesprächsebenen, die technische und die wirtschaftliche, getrennt systematisieren zu lassen, auch das gelingt.

An der Tafel entsteht als Stichwortkatalog einerseits:

Umgang mit großen Datenmengen
Schwierige Rechnungen und Kombinationen
Es gibt Grenzen für Computer (Denken, Kreativität)
Der Computer ist auf Programme angewiesen

Andererseits (hier geht die Zusammenfassung in ein Gespräch mit längeren Beiträgen über) könne man nicht so klar zusammenfassen, müsse man mehr abwägen:

Arbeitsplätze (man muß beide Seiten sehen, Arbeitnehmer und Arbeitgeber)
Schattenseiten (längere Passage über Fahndung und Datenschutz)
Legalität (wie weit der Einsatz von Computern mit Grundrechten vereinbar sei).

Hier schließt sich nochmals ein kurzer Exkurs über den Druckerstreik an, der das Problem Berufsverdrängung mit dem der Observation verbindet.

Der Schüler, der etwas dazu neigt, Allgemeinplätze zu verkünden, stellt in der Attitüde des großen Historikers fest, Erfindungen seien schon immer zweischneidig gewesen. Die beiden anderen, die inhaltlich detaillierter informiert sind und problembezogener argumentieren, lassen ihm dieses Schlußwort: Man wird auf Dauer schon sehen, welcher Typ von Aussagen hier gefragt ist.

Selbstverständlich könnte man den Verlauf der Stunde auch auf der Beziehungsebene schildern, als erbitterten Kampf um die besten Plätze in der Leistungshierarchie, die sich auch in diesem Kurs ausbilden wird. Das würde zwar dem sachlichen Interesse der dominanten Schüler nicht voll gerecht, träfe aber vermutlich besser die Gefühle der beiden Mädchen, mit denen ich mich auf dem Rückweg zu ihrer Klasse unterhalte. Sie sind einigermaßen erschlagen, woher jemand das alles wis-

sen kann, alle diese Fremdwörter beherrscht, fanden es aber nicht unfair, daß sich die vier Jungen so vordrängten. Ob sie allerdings weiter in diesen Kurs gehen sollen, wissen sie noch nicht. Sie kommen sich doch ein wenig wie Amateure unter Lernprofis vor.

Leider hatte ich keine Gelegenheit mehr, die professionellen Lerner zu dem Grammatikproblem zu befragen. Vermutlich hätten sie mir geantwortet, das stehe doch in Büchern. Auf die Frage, ob sie sich an dieser Schule benachteiligt vorkämen, hätten sie vermutlich genauso verständnislos dreingeschaut wie die Demokratie-Profis in der Schülerratssitzung. Das Problem der „guten Schüler“ hier ist höchstens, daß der Tag so kurz ist; man muß seine Zeit schon gut einteilen, wenn man alle Lernmöglichkeiten an der GSK ausnutzen will.

4.7 Fragestellungen für genauere Nachforschungen

Die in der Literatur über Kern-Kurs-Systeme verbreitetste Art empirisch gewonnener Daten beschreibt die Zugehörigkeit zu Kursen, evtl. gegliedert nach Geschlecht, Intelligenz oder sozialer Herkunft, die Häufigkeit von Auf- und Abstufungen und soziometrische Wahlen zwischen Schülern.

Das sind alles nützliche Informationen, wenn man auf Probleme aufmerksam werden (oder machen) will; aber über die Entstehung der Probleme und Lösungsmöglichkeiten besagen sie nicht viel. Die geschlechtsspezifischen Tendenzen bei der Selektion in der GSK, die wir vermuten, haben tiefreichende Wurzeln, die man in ihren spezifischen Verzweigungen an der GSK nur nach und nach ausgraben kann. Neben der „Mädchenrolle“, die in einem ländlich-kleinstädtischen Milieu noch ausgeprägt vorfindbar ist, dürften Vorurteile über das Verhältnis von Mädchen zu Naturwissenschaften und Mathematik eine Rolle spielen und natürlich die auch an der GSK noch gegebene Überbewertung sprachlicher Leistungen gegenüber anderen (der Clinch der Kultusminister um die Bedeutung der 2. Fremdsprache ist ja nur die Spitze des Eisberges).

Diese globalen Quellbereiche werden nun aber je nach Situation, Lehrer und Kind von mehr oder minder vielen Wurzelenden durchzogen, überlagern einander und werden durch abstrakte Bekenntnisse über Gleichberechtigung (benachteiligt sind ja in der Schule nicht die Mädchen, sondern die Jungen in den HA-Stammgruppen) mehr verschleiert als kanalisiert. Diesen „natürlichen Vergesellschaftungsprozeß“ – deswegen auch diese Metaphern – näher aufzuklären, zu untersuchen, wie er sich in einzelnen Situationen vollzieht, wäre genauere Nachforschungen wert.

Die übrigen Fragestellungen beziehen sich bereits stärker auf die Oberfläche des Geschehens als auf seine Tiefenstruktur. Es sollte an einigen Schulen darüber Buch geführt werden, wie die fünf Lehrerwochenstunden für den Ausgleichsunterricht verwendet werden (welcher Lehrer mit welchen Schülern worüber wieviel Zeit verbrachte). Damit die Schulen bei dem Bericht ehrlich bleiben können, sollte ihnen glaubwürdig versichert werden, daß ihnen keine Konsequenzen drohen, wenn sie erlaßwidrig verfahren. Nur so kann man sich Klarheit darüber verschaffen, welche anderen Notlagen es noch gibt, die eine Schule aus diesem Deputat lindert oder behebt. So wäre es ja z. B. sinnvoll, daß ein Lehrer, der für Ausgleichsunterricht besonders qualifiziert ist, in den ersten Wochen Entlastungsstunden für Curriculumentwicklung bekommt, ehe er mit der gleichen Anzahl Stunden in den Ausgleichsunterricht geht, oder daß ein anderer Lehrer, der dazu bereit ist, in den ersten Wochen weniger Stunden pro Woche erteilt und sie später im Ausgleichsunterricht

nacharbeitet. Da die Schulen die Vielfalt der Aufgaben gleichzeitig vor Augen haben, kann dort am besten entschieden werden, wofür Deputate jeweils am sinnvollsten eingesetzt werden. So etwas wie eine (wenigstens begrenzte) wechselseitige Deckungsfähigkeit der verschiedenen Titel sollte auch bei den Pflichtstunden der Lehrer gewährt werden. Soweit die GSK solche Spielräume hat (Versuchszuschlag), nutzt sie sie flexibel und verantwortungsvoll.

In Verbindung mit dem Schulpsychologen und den Beratungslehrern wäre genauer festzustellen, für welche Schüler aus welchen Gründen Ausgleichsunterricht beantragt wird und zustande kommt. Die Diagnostik setzt ja erst ein, wenn ein Kind bereits aufgefallen ist. Wie schult man aber Lehrer darin, daß ihnen die richtigen Kinder rechtzeitig auffallen? Zur Zeit scheint an der GSK wie anderswo auch die Tendenz zu überwiegen, „Störer“ als gefährdete Schüler zu bezeichnen; die in sich zurückgezogenen „braven“ Kinder mit nicht minder großen Problemen haben weniger Chancen, Beratung zu finden.

Neben der Entwicklung von Unterrichtseinheiten für den Ausgleichsunterricht (vgl. Kapitel 7) ist auch an die Stunden zu denken, die den anderen Schülern gleichzeitig von Lehrern erteilt werden, die normalerweise nicht in der Klasse unterrichten. Solche Stunden sind zu beobachten unter der Frage, wie man aus ihnen im Sinne des vorne Gesagten „Bausteine“ macht, die Lehrer untereinander austauschen können.

An der GSK gibt es Beispiele für die Entwicklung einer „Kultur des Unterrichtsgesprächs“. Welche Lehrer waren über die verschiedenen Schuljahre in diesen Klassen, welche Maßnahmen haben sie ergriffen, wie können andere Lehrer daraus lernen? Zunächst genügt es hier, einzelne Schüler und kleine Schülergruppen im Unterricht des 9. Jahrgangs zu beobachten und ihren „Bildungslebenslauf“ (vielleicht bis in die Grundschule?) zurückzuverfolgen. Aus der Konfiguration der dabei auftauchenden Fachlehrer ist zu schließen, wen man im Unterricht vorhergehender Jahrgänge beobachten muß.

An der GSK sollten Materialien zur „inneren Differenzierung“ im Deutschunterricht entwickelt werden, die über Kulturtechniken im engeren Sinne (Rechtschreibung, Wort- und Satzlehre) hinausgehen. Die von den Lehrern jetzt schon häufig vergebenen Arbeitsaufträge sind didaktischen Analysen zu unterziehen, die auch die Lernziele anderer sprachlicher Fächer im Auge haben. Aus bewährten Aufgabenstellungen ist ein Fundus zusammenzustellen, aus dem sich Lehrer bedienen können, wenn sie im Anschluß an gesamtunterrichtliche Phasen in der heterogenen Gruppe Schüler mit für sie angemessenen Vertiefungsaufgaben versorgen wollen. Erfahrungsgemäß sind solche Aufgabenstellungen für „gute Schüler“ (die auch mit weniger perfekten Materialien zurechtkommen) leichter zu entwickeln. Es wäre also gewährleistet, daß sich der Lehrer in Stillarbeitsphasen den „schwächeren Schülern“ zuwenden könnte, während die anderen aus dem Fundus versorgt sind.

Vorweg empfiehlt sich eine regelmäßige Beobachtung von Fach-Team-Konferenzen (oder die Analyse von Tonbandaufzeichnungen, um die man die Teams bitten könnte), um im Sinne einer „critical incident“-Erhebung diejenigen Konstellationen zu ermitteln, die den Lehrern derzeit am meisten auf den Nägeln brennen. Forschungsrelevant wäre dabei die Unterscheidung von verschiedenen Ebenen didaktischer und methodischer Entscheidungen, auf denen die Probleme in den verschiedenen Fächern liegen. Vermutlich läßt sich ein Kontinuum von Problemlagen der Curriculumentwicklung finden, das sich von Deutsch und Gesellschaftslehre über Mathematik und Englisch zu den Naturwissenschaften und Technik oder Sport

erstreckt. Die Kenntnis dieses Kontinuums könnte Fachteams davor schützen, unangemessene Ansprüche an sich zu stellen.

Im Wahlpflichtbereich I wäre eine vergleichende Studie der Lernfortschritte in den drei Fächern/Lernbereichen von bildungspolitischer Bedeutung. Die Bewertung der Fächer scheint stärker von Traditionen als von einer Kenntnis des Unterrichtsgeschehens bestimmt zu sein.

Bei der fachübergreifenden Differenzierung ist von verschiedenen Schulen zu berichten, in welchem Zahlenverhältnis in den vergangenen und künftigen Jahren die Schüler auf HA- und HAQ-Stammgruppen verteilt wurden und welche Gesichtspunkte dabei zur Interpretation des Erlasses herangezogen wurden. Eine solche Übersicht könnte dazu führen, daß der Spielraum der Verteilung im Erlaß breiter (und quantitativ) definiert wird, so daß die Schulen ihn gemäß regionalen Sonderbedingungen ausnutzen können.

Auf Basis der in den Schulen bereits geschriebenen Normarbeiten (informellen Tests), der vergebenen Noten/Bewertungsstufen und einem Intelligenztest (zur Auspartialisierung der Intelligenz in der nachfolgenden Analyse) sind folgende Fragen auf drei Ebenen zu untersuchen (dabei handelt es sich allerdings um ein Großforschungsprojekt, das auch ein Landesinstitut gut auslastet):

1. Wie unterscheiden sich paarweise Grundkurs und Erweiterungskurs bezüglich Mittelwert (Median) und Standardabweichung (Quartilabstände) auf der jeweils gemessenen Variablen (Test etc.) – vor allem: wie groß ist der Überschneidungsbereich beider Verteilungen?
2. Wie unterscheiden sich die verschiedenen Erweiterungskurse (Grundkurse) eines Faches in einem Jahrgang (entsprechende Parameter wie oben) voneinander?

Diese Untersuchung ist auf folgenden drei Ebenen durchzuführen:

1. In einzelnen Schulen getrennt nach Fächern und Jahrgängen.
2. Als Vergleich zwischen verschiedenen Schulen, wobei die Verteilung eines Maßes für den Überschneidungsbereich (z. B. Anzahl der Schüler, die jeweils in beiden Kursen sitzen können, bezogen auf die Stärke der Stammgruppen) auf schul- und/oder fachcharakteristische Besonderheiten analysiert wird.
3. Vergleich der Werte für solche Parameter mit den entsprechenden Werten aus Systemen, die früher und stärker differenzieren (ABC, FEGA).

Damit würden Daten bereitgestellt und Methoden entwickelt, die es gestatten würden, nun auch die vermeintliche Homogenität von Lerngruppen im dreigliedrigen Schulsystem genauer zu untersuchen.

Schließlich ist, weil dazu nur soziometrische Untersuchungen vorliegen, die sich auf Befragung (oder Rating) der Schüler stützen, mittels Beobachtungsstudien zu untersuchen, in welchem Grade Differenzierungsmaßnahmen die sozialen Beziehungen der Schüler tatsächlich affizieren. Ein Maß für die außerschulische Dichte der Beziehung ist dabei als Moderatorvariable zu berücksichtigen.

Was die Reihenfolge angeht, empfehlen wir dringend, eine Reihe von Studien über Gesprächsgegenstände in den Fach-Team-Konferenzen möglichst bald in Auftrag zu geben. Dies ist der am wenigsten aufwendige Weg, die übrigen Fragestellungen zu präzisieren.