

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 55 (1968)
Heft: 8

Artikel: Die leistungsheterogene Klasse [Fortsetzung]
Autor: Kaiser, Lothar
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528289>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 10.01.2025

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

Die leistungsheterogene Klasse* II. Teil

Lothar Kaiser, Seminarlehrer, Hitzkirch

4. Schulversuche zur Überwindung der Nachteile der heterogenen Klassen

Es ist an dieser Stelle unmöglich, alle Schulversuche zur Überwindung der Nachteile des Jahresklassensystems aufzuzeigen. Wir wählen deshalb einige charakteristische Beispiele aus:

4.1 Organisatorische Lösungsversuche durch Änderungen im System.

4.1.1 Änderung des Versetzungsverfahrens.

Zwei- und viermaliges Versetzen innerhalb eines Schuljahres konnte dann ermöglicht werden, wenn Parallelklassen gebildet wurden, die im Abstand von einem halben oder Vierteljahr begonnen wurden. Die Beförderung und die Repetition konnten so öfters durchgeführt werden. Der Hauptnachteil besteht darin, daß die Schule zu einer reinen Versetzungsmaschinerie wird. Zudem werden die Noten überbewertet. Die intraindividuellen Unterschiede können nicht berücksichtigt werden. Das System kann nur in großen Ortschaften und Städten angewendet werden.

Im Daltonplan, der in den USA entwickelt wurde, ist die Versetzung sogar jederzeit möglich. Wir haben es hier mit einem Höchstmaß von Individualisierung zu tun. In diesem Extremfall arbeitet jeder Schüler für sich ohne Rücksicht auf die Kameraden und versucht, möglichst schnell das Klassenziel zu erreichen. Hat er das Ziel erreicht, kann er sofort in die nächste Klasse eintreten. Jeder Schüler kann so auf individuelle Weise gefördert werden. Die Nachteile des Systems wiegen schwer: Die Klassengemeinschaft wird aufgelöst, das streberische Einzelgängertum wird gefördert, Teamarbeit ist nicht möglich, die erzieherische Wirkung des Lehrers ist verschwindend klein. Er wird nur Kontrolleur und Verwalter des Apparates.

In Deutschland wurde vor 1960 versucht, die Versetzungstermine einzuschränken. Zwei oder noch mehr Schuljahre wurden zu einer Einheit zusammengefaßt und innerhalb dieser zwei oder drei Jahre durfte ein Schüler nicht versetzt werden. Der «Druck des Sitzenbleibens» nimmt so ab, Fehlurteile durch den Lehrer kommen weniger häufig

vor. Wenn aber den auftretenden Lücken nicht rechtzeitig begegnet wird, erlebt das Kind dauernde Mißerfolge, die seine Motivationen und seine Leistungsbereitschaft nachteilig beeinflussen. Der radikalste Versuch bestand darin, daß man das Sitzenbleiben einfach verbot. Die Vorteile liegen nahe: Das Sitzenbleiberelend hört auf und das schwache Kind bleibt in seiner Klassengemeinschaft. Begabte Schüler können den Schwachen helfen. So argumentieren die Befürworter dieses Systems.

Der Lehrer kann sich auch nicht durch reine Verwaltungsmaßnahmen um seine pädagogische Verantwortung drücken. Die Nachteile allerdings sind noch offensichtlicher: Das Problem wird dadurch nicht gelöst, nur verschleiert. Die Leistungsunterschiede werden sich im Verlaufe der Jahre noch vergrößern. Diese reine Symptombehandlung ignoriert die eigentlichen Ursachen.

Das Problem der leistungsheterogenen Klasse liegt in den inter- und intraindividuellen Unterschieden begründet. Deshalb können Versetzungsmaßnahmen nie das Problem befriedigend lösen.

4.1.2 Differenzierung des Schulsystems

Die Schulen sind im Verlaufe der Zeit zu einem sehr komplexen, institutionellen Gefüge geworden, in dem eine starke Beharrungskraft die allmähliche Anpassung an die neuen Verhältnisse oder Erkenntnisse verhindert. Grundsätzlich wird sehr wenig am Schulsystem verändert. Es ist zwar nicht zu verkennen, daß in der Horizontalen ständig differenziert wird durch die Schaffung neuer Klassentypen, wie Hilfsklassen, Beobachtungsklassen, Legasthenikerklassen, Förderklassen und so weiter, denn besonders die schwachen Schüler betonen in unserem Unterricht das heterogene Leistungsbild. Das ist sicher alles gut und lobenswert, aber wir vermissen eine entsprechende Förderung der Hochbegabten. Man muß dafür nicht unbedingt spezielle Klassen neu schaffen. Es ist aber immer noch dem einzelnen Lehrer anheimgestellt, ob und wie weit er seine Begabten fördern will und kann.

In der Vertikalen ist unser Schulsystem noch starrer. Die interkantonalen Koordinationsbestrebungen dürften hier nur störende Unterschiede beseitigen. Am System selber wird kaum etwas ändern. Es sind zwar bereits auch hier Ansätze zur Differenzierung vorhanden. Wir erinnern an die sogenannten Einführungsklassen für fraglich schulreife Kinder oder an die Übergangsklassen in Ba-

* Erster Teil siehe «Schweizer Schule» Nr. 4, Seite 126.

sel, die vor dem Übertritt ins Gymnasium noch ein weiteres Jahr der «Gnadenfrist» für Spätentwickler einräumen. In Zürich kennen wir die segensreiche Einrichtung des Werkjahres mit einem freiwilligen neunten Schuljahr, es werden dort die Absolventen der Hilfsklassen und die Repetenten aufgenommen und auf die Berufsreife vorbereitet. Unser Schulsystem dürfte in den nächsten Jahren kaum umgebaut werden. Die Zeit ist für neue Strukturen noch nicht reif. Wir verzichten deshalb auf weitere Ausführungen zugunsten der uns verbleibenden Möglichkeiten hier und jetzt.

4.1.3 *Parallelkurse*

Bei gewissen Versuchen in den USA wurde der Stoff der Volksschulen auf sechs, sieben oder acht Jahre verteilt. Durch diese zeitliche Staffelung kann man den verschiedenen Entwicklungstempi Rechnung tragen. In anderen Versuchen wurde nicht die Zeit, sondern der Stoff variiert. Die begabten Schüler mußten in der gleichen Zeiteinheit wesentlich mehr Aufgaben lösen als die schwächeren. Parallelkurse berücksichtigen die interindividuellen Unterschiede, nicht aber die intraindividuellen. Diese Lösung kann wiederum nur in den Großstädten durchgeführt werden, und die Aufsplitterung in Parallelklassen wird immer größer.

4.1.4 *Fachsystem mit fachweiser Versetzung*

Es stellt keine Lösungsmaßnahme für uns dar, denn die Einführung des Fachsystems setzt die Aufhebung der Jahresklassen voraus. *Schmidt* sagt dazu: «Im Fachsystem verfolgt jeder sein Ziel, und die Schule hilft, durch totale Anpassung an das Individuum, ihn nach seiner Begabung zu fördern und an das Ziel heranzuführen, das er seiner Veranlagung und seiner Lernbereitschaft gemäß erreichen kann. Interindividuelle und intraindividuelle Variabilität sind in vollkommener Weise berücksichtigt. Kein Kind wird durch andere aufgehalten, keines überfordert.» Neben vielen andern Problemen ist hier vor allem zu beachten, daß die Klasse als Faktor und tragende Kraft im sozialen Leben der Schule ausfällt. Das Gemeinschaftsdenken ist ausgeschaltet (23, S. 98).

4.1.5 *Kern- und Kurs-System*

Gegen die Jahresklasse und gegen das reine Fachsystem sprechen viele Gründe. Im Kern-Kurs-System bietet sich ein Kompromiß an, der die Vorzüge der beiden Systeme vereinigt.

Man unterscheidet zwei verschiedene Möglichkeiten:

Die erste ist bei uns als «Wahlfachsystem» bekannt. Neben den Kernfächern Sprache, Rechnen und Realien können eine ganze Reihe von Neigungskursen besucht werden. Für die Oberstufe der Volksschule und höhere Schulen bietet sich hier ein fruchtbarer Weg an. Für die unteren Klassen sehen wir noch keine Möglichkeiten.

Die zweite Richtung im Kern-Kurs-System bietet sich im Jena-Plan von Peter *Petersen* an. In den Jahren 1924 bis 1934 wurden in Deutschland in der Stadt Jena diese Versuche durchgeführt, bis der Nationalsozialismus sie verbot. Der Jena-Plan scheint uns ein Schulsystem zu bieten, das auch bei uns in der Schweiz studiert und eigenständig erprobt werden sollte. Eine sehr gute Einführung in dieses Problem ist in der Schrift «Der kleine Jenaplan» von Peter *Petersen* (Lit.-Verz.) zu finden. In Jena-Plan-Schulen werden immer drei Schülerjahrgänge zu einer Stammgruppe vereinigt und in jenen Fächern gemeinsam unterrichtet, in denen sich die unterschiedliche Leistungsfähigkeit nicht allzu nachteilig bemerkbar macht. Dazu gehören in der Volksschule die musischen Fächer und die Realien. In diesen sogenannten Kernfächern wird die Heterogenität hingenommen und fruchtbar gemacht. Es handelt sich immer um eine positive Auslese: Wo kann ich den einzelnen am besten einsetzen?, und nicht: Wo kann ich ihn nicht gebrauchen? In den Kursstunden werden die Schüler nach verschiedenen Leistungshöhen unterschiedlichen Kursen zugeteilt. Kinder verschiedener Klassen können so im gleichen Kurs vereint sein. Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Rechenkurs bedingt aber nicht die gleiche Gruppeneinteilung für den Kursunterricht in Sprache. Auf diese Weise werden die inter- und intraindividuellen Unterschiede wenigstens in den «Hauptfächern» berücksichtigt. Die Kursstunden sind im Stundenplan meistens Randstunden.

Man kann dem entgegenhalten, daß sicher große organisatorische Schwierigkeiten auftreten. Die Versuchsschulen haben aber gezeigt, daß die Probleme lösbar sind.

Es scheint uns, daß im Kern-Kurs-Unterricht nach dem Jena-Plan, verbunden mit den gruppenunterrichtlichen Möglichkeiten, eine optimale Lösung für unsere Schulen zu finden wäre.

Das beweisen auch die neuesten Schulversuche in Hamburg. Dort werden die Differenzierungsprobleme ebenfalls durch Leistungskurse angegangen und gelöst.

Ziel und Aufgaben dieser Versuche werden so umschrieben (7, S. 215 ff.):

«Niemand wird ernsthaft Unterrichtsformen vertreten, bei denen der Lehrer den Unterricht überwiegend auf die Leistungsfähigkeit der Klassenspitze oder auf die der schwerfälligen und langsamen Kinder einstellt.

Aber auch die weitverbreitete Einstellung des Unterrichts auf den Durchschnittsschüler ist abzulehnen, weil dabei sowohl die schwachen als auch die leistungsfähigeren Schüler nicht zu ihrem Recht kommen. Schwache und langsame Schüler werden dabei durch dauernde Überforderung entmutigt und oft auch nervös. Ihre Leistungen sinken dadurch unter die Stufe, die sie bei angemessener Leistungsforderung noch erreichen könnten. Andererseits können die leistungsfähigeren Schüler bei einem Unterricht, der überwiegend auf den Klassendurchschnitt eingestellt ist, zu leicht zu Erfolgen kommen. Dadurch wird ihr Leistungswille in entscheidenden Jahren ihrer Entwicklung zu wenig trainiert.

Die aufgezeigten Gefahren entfallen, wenn mit Rücksicht auf die Begabungsunterschiede der Schüler im Unterricht differenziert wird, und wenn die Schüler in den sogenannten Lernfächern in Leistungsgruppen aufgeteilt werden.

Während der ersten vier Schuljahre ist es möglich, innerhalb des Klassenverbandes zu differenzieren. Nur in Ausnahmefällen wird es nötig sein, schwächere Schüler aus mehreren Klassen einer Schule während einzelner Stunden in besonderen Gruppen zusammenzufassen.

Vom fünften Schuljahr ab hat es sich allerdings als zweckmäßig erwiesen, Leistungskurse für einige Fächer zu bilden, in denen Schüler mit annähernd gleicher Leistungsfähigkeit zusammengefaßt und gemeinsam unterrichtet werden. Die innere Differenzierung wird jedoch im übrigen Unterricht und zum Teil auch in Leistungskursen nötig sein. Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß den Schülern die Arbeit in Leistungskursen Freude macht. Leistungswille und Lerneifer nehmen zu. Dem Lehrer ist mehr als in einer Normalklasse die Möglichkeit gegeben, den Unterrichtsstoff und das Unterrichtsverfahren auf die Denkfähigkeit und das Arbeitstempo der Schüler einzustellen. Die Möglichkeiten des Aufstieges oder Abstieges von einem Leistungskurs in einen andern gibt einen zusätzlichen Ansporn für den Arbeitseifer. Mit zunehmendem Wetteifer erwachsen der Schule aber auch neue Erziehungsaufgaben. Auf-

oder Abstieg von einem Kursus zum andern sollten in erster Linie als Hilfe für den Schüler gesehen werden. Auswüchsen des Wetteifers muß durch sorgsame Erziehung zum sozialen Verhalten entgegengewirkt werden. Zur Sicherung dieses Zieles sind Kern- und Kurs-Unterricht aufeinander abzustimmen. In der Regel soll dem Kursunterricht nicht mehr als ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit eingeräumt werden.»

4.1.6 *Schulreife-Untersuchungen*

Arthur Kern hat in seinem Buch «Sitzenbleiberelend und Schulreife» darauf hingewiesen, daß durch allgemein verbindliche Schulreife-Untersuchungen unreife Kinder von der Schule ferngehalten werden. Der Prozentsatz der Sitzenbleiber läßt sich auf diese Weise senken, die Klassen werden homogener und Überforderungen treten weniger auf. Aber selbst bei gleicher Entwicklungshöhe bei Schulbeginn wirken sich die Entwicklungsrhythmen bald wieder in Richtung Heterogenität aus. Schulreife-Untersuchungen mildern zurzeit die Auswirkungen der Jahresklassen, sie können sie aber nicht aufheben.

4.2 *Lösungsversuche durch vorwiegend didaktische Anpassungen*

4.2.1 *Der Gruppenunterricht*

Auch der Gruppenunterricht stellt zum Teil eine organisatorische Maßnahme dar, zur Hauptsache aber verlangt er didaktische Umstellungen. Es ist dabei möglich, sowohl leistungshomogene wie leistungsheterogene Gruppen zu bilden. Schwierigkeiten entstehen beim Beurteilen der Arbeiten und beim Zeugnis schreiben, denn wir müssen absolute und nicht relative Noten geben. Zudem stellt der Gruppenunterricht erhöhte Anforderungen an die Lehrerausbildung und an die Unterrichts-Vorbereitung des Lehrers, der mehr didaktische Phantasie und Beweglichkeit zeigen muß. Weitere Schwierigkeiten bieten die Planung, die Gruppenbildung, die Führung und die Raumfrage.

4.2.2 *Arbeitsschule*

Die Entdeckung des spontanen individuellen Bildungserwerbs als Anlaß zur Differenzierung des Unterrichts fassen wir unter dem Sammelbegriff «Arbeitsschule» zusammen. Die ganze Bewegung geht auf Rousseau zurück. Berthold Otto nahm sie im natürlichen Lernen des Gesamtunterrichts wieder auf. Adolphe Ferrière mit der Ecole ac-

tive und Ovid Decrolys in der Ecole nouvelle verwirklichten die gleichen Gedanken. Gaudig und seine Anhänger arbeiteten unter dem Schlagwort «Bildung durch Selbsttun», usw. Allen Bewegungen ist gemeinsam, daß sie den spontanen Lernwillen der Schüler in Anspruch nehmen. Die methodische Aufbereitung des Stoffes wird auch durch die Schüler besorgt und vom Lehrer her durch geschickte Motivationen, Selbstbildungsmittel und Arbeitsmittel erleichtert. Eines steht fest: Trotz der großen Reformbewegungen zu Beginn unseres Jahrhunderts hat sich dieser bahnbrechende Gedanke in den Schulen noch nicht überall durchgesetzt.

4.2.3 Gezielter Zusatzunterricht

Rechtzeitig einsetzender Nachhilfeunterricht wird meistens von den Eltern her eingeleitet. Die Schule sollte dafür allerdings im üblichen Pensum Raum aussparen, um dann nur jene Schüler zu unterrichten, die der Hilfe bedürfen. Auch hier haben wir wiederum eine Symptombehandlung vor uns. Für die Begabten geschieht ebenfalls nichts.

4.2.4 Helfersystem und Patenschaften

Der Begabte hilft dem Schwachen. Die wenig gegliederte Schule macht davon schon lange und intensiv Gebrauch. In den USA wurde im Batavia-Plan sogar vorgeschlagen, für die schwächeren Schüler einen «Lehrerassistenten» einzustellen.

Leider lassen sich aber nicht alle Lernschwierigkeiten dadurch beseitigen, daß man dem Schüler größere Betreuung und Aufmerksamkeit schenkt. Die Lernstörungen sind so vielseitig bedingt, daß nur vielseitige Maßnahmen zum Ziele führen.

4.2.5 Vermehrtes Üben

Die Lernforschung weist uns darauf hin, daß unsere Schulen noch zu wenig gezielt üben. Der heutige Büchermarkt zeigt klar, daß man sich heute bemüht, diese Lücken zu füllen. Neuerdings soll auch der programmierte Unterricht diesem Anliegen zum Durchbruch verhelfen. Unser Kurs selber dient den gleichen Bestrebungen.

5. Welche Möglichkeiten bieten sich konkret für unsere Schulen an?

Es geht uns heute darum, realisierbare Vorschläge zur Diskussion zu stellen, um sie dann in den Arbeitsgruppen zu verarbeiten. Wir werden dabei auf die vielen erwähnten Lösungen zurückgreifen,

um sie für unsere schweizerischen Verhältnisse umzuformen. Eine langfristige und dauerhafte Lösung würde unseres Erachtens eine Umstrukturierung des gesamten Schulsystems erfordern und eine längere Lehrerausbildung bedingen.

5.1 Änderungen im Schulsystem

Wir wollen nur kurz den Versuch wagen, einige Leitlinien für eine Reform des Schulsystems aufzuzeigen:

- Die psychologisch-pädagogische Forschung müßte zuerst die nötigen Grundlagen schaffen.
- Differenzierungsmöglichkeiten in horizontaler und vertikaler Richtung wären zu schaffen und zu koordinieren.
- Die Übertrittsmöglichkeiten von einer zur andern Schule müßten gewährleistet werden. Die Bildungswege wären flexibel zu gestalten.
- Das gesamte Zensuren-Zeugniswesen müßte neu überdacht werden.
- An die Stelle der negativen Ausleseverfahren müßten positive treten.
- Das Jahresklassensystem müßte durch den Kern-Kursunterricht abgelöst werden.
- Ganz allgemein: Das System müßte den psychischen Gegebenheiten angepaßt werden – nicht umgekehrt.

Aber mit dem Konjunktiv lösen wir die Probleme nicht. Wenden wir uns dem Indikativ zu.

Wir verzichten hier auf neue Vorschläge zur Änderung des Schulsystems und versuchen jene Wege aufzuzeigen, die jeder Lehrer sofort ganz oder teilweise innerhalb der uns gegebenen Situation realisieren kann. Wir wollen noch vorausschicken, daß die folgenden didaktischen Möglichkeiten in der Praxis kombiniert werden müssen. Aus methodischen Gründen stellen wir sie hier einzeln dar. Wir können es Ihnen nicht ersparen, für Ihre Verhältnisse eine optimale Kombination zu finden.

5.2 Didaktische und organisatorische Möglichkeiten

5.2.1 Zuweisung in Sonderklassen

Wenn der Spannungsbogen zwischen dem besten und schwächsten Schüler zu groß ist, werden wir Lehrer überfordert. Eine erste Forderung lautet

Fortsetzung Seite 191

daher: Nützen wir überall dort, wo Sonderklassen aller Art vorhanden sind, die Möglichkeiten einer Einweisung.

Rund 4 Prozent aller Volksschüler sind sonder-schulbedürftig. Setzen wir uns überall dort, wo keine solchen Klassen bestehen, dafür ein, daß die verantwortlichen Behörden die notwendigen Maß-nahmen treffen. Heterogenität stört besonders dann, wenn ganz schwache Schüler der besonde-ren methodischen und menschlichen Führung be-dürfen.

5.2.2 *Der Gruppenunterricht*

Jeder Lehrer kennt den Gruppenunterricht, er wendet ihn vielleicht auch gelegentlich im Rea-lienunterricht an. Aber nur in sehr wenigen Klas-sen wird er sinnvoll zur Differenzierung und För-derung aller Begabungsstufen eingesetzt. Wir kön-nen leistungshomogene und leistungsheterogene Gruppen bilden. Ferner können die Gruppen arbeitsteilig oder arbeitsgleich eingesetzt werden. Im Gruppenunterricht erblicken wir eine der Vor-aussetzungen, um unsere Anforderungen zu diffe-renzieren, um jedem das Seine zu geben, um von jedem das Seine zu verlangen. Gruppenunterricht aber verlangt vom Lehrer her erhöhte, intensive Planung, exakte Vorbereitung und überlegte Nacharbeit. Wird er deswegen so selten erprobt und angewendet?

Hierher gehört auch die Partnerarbeit als Zusam-menarbeit zu zweien. Sie eignet sich besonders auch für die Einführung der Gruppenarbeit, sie ist eine Vor- und Durchgangsform. Mit Gewinn setzt man sie zum Beispiel bei Wiederholungs- und Sammelaufgaben, beim Verbessern des Aufsatz-entwurfs und als Partnerhilfe ein.

5.2.3 *Kern- und Kursunterricht*

Der Kern- und Kursunterricht, wie er vor allem im Jena-Plan vorgelebt wurde, ist bei unseren Schulen, mindestens auf der Mittelstufe im 4. bis 6. Schuljahr, beinahe unbekannt. Wie unsere Dar-legungen gezeigt haben, dürften auch bei uns hier die Schulversuche beginnen. Die Hauptfächer, Sprache und Rechnen, werden in annähernd lei-stungshomogenen Gruppen erteilt, während in den Realien und den musischen Fächern die ganze Klasse den gleichen Stoff bespricht. Allein die Hauptfächer sind leider für den Aufstieg in höhere Schulen und für die Beförderung allgemein aus-

schlaggebend. Deshalb haben wir hier die beson-dere Pflicht, optimale Leistungen den Schülern abzuverlangen, um ihnen den Weg zu ebnen, um die wirklich Fähigen zu fördern.

5.2.4 *Gezielte Nachhilfe*

In unserem Schulsystem werden Schüler mit schlechten Leistungen meistens zu wenig geför-dert. Man wartet so lange, bis die Leistung auf einem Tiefpunkt angelangt ist, die ein weiteres Verbleiben in der Klasse unmöglich macht. Eine geplante Nachhilfe wird von der Schule her nicht angestrebt, sie ist oft auch unmöglich bei zu hohen Klassenbeständen. Hie und da greifen die Eltern ein, oft aber auch erst dann, wenn es bereits zu spät ist.

Nachhilfe ist allerdings nur dort vernünftig, wo auf Grund der vorhandenen Intelligenzanlagen bessere Leistungen erwartet werden können, also dann, wenn Eltern und Lehrer klagen: «Er könnte schon, wenn er wollte!» Nachhilfe sollte bei psy-chogenen Lernstörungen durch psychotherapeu-tische Maßnahmen ersetzt werden.

Neben der Nachhilfe kann der Lehrer auch be-gabte Schüler im Helfer- oder Patenschaftssystem einsetzen.

Denken wir besonders auch an die Legastheniker, denen durch Nachhilfe geholfen werden kann.

5.2.5 *Die Schule der Selbsttätigkeit*

Unsere Schulen schränken den Raum des eige-nen, schöpferischen Tuns sehr stark ein. Was kann und darf der Schüler aus eigener Initiative tun? Was darf er selbst vorschlagen, planen, durchfüh-ren? Fast nichts! Für die reproduktiven Typen ist gesorgt. Aber die produktiven Kräfte kommen zu kurz, werden eingengt und in extremen Fällen abgestumpft, abgetötet. Alles, fast alles muß der Schüler auf Befehl, Weisung oder Anordnung tun. Ellen Key sagt dazu in ihrem berühmten Buch «Das Jahrhundert des Kindes» im Kapitel «Die Seelenmorde in den Schulen»: Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Natur-gesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenem Stoffes. Der Kennt-nisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobach-tungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluß der Schulzeit in der Regel ver-schwunden . . .

In der Tat, wer Schulneulinge mit ihrem Lern-eifer beobachtet und die gleiche Klasse einige

Jahre später wieder sieht, der spürt, daß Ellen Key mit ihren überspitzten Formulierungen den Lebensnerv der Schule getroffen hat. Die ursprünglichen Motivationen verlieren sich im Verlauf der Schulzeit. An die Stelle der primären treten die sekundären Motivationen. Es gilt darum, die Motivationen im Schulkind zu erhalten durch echte Problemstellungen, der Leistungsfähigkeit angepaßte Forderungen und durch eine bewußte Erziehung zur Freude.

Die Selbsttätigkeit, das freie und schöpferische Tun, das Lösen eines Problems in Muße besitzen in unseren Schulen zu wenig Raum. Die Ursache liegt zum Beispiel auch in der Überbewertung der materialen Ziele.

Von allen Seiten ertönt der Ruf: Lehrt die Schüler lernen! Das ist im Grunde genommen die alte Forderung der Arbeitsschule. – Einige praktische Möglichkeiten:

- Bereitstellen von Büchern und vielfältigen Arbeitsmitteln
- Exemplarisches Lehren und Lernen
- Arbeitsaufträge zur selbständigen Lösung übergeben
- Das gelenkte Unterrichtsgespräch fördern
- Das Kind und seine spontanen Interessen kennenlernen und von hier aus Einstiege suchen
- Die Schüler an der Unterrichtsplanung mitbeteiligen

5.2.6 *Arbeitsmittel*

Die Arbeitsmittel, wie zum Beispiel Rechenkärtchen, Lernspiele, Lottos, Arbeitsblätter, Wörterbücher, Karteien, neuerdings bald auch Programme, sind nicht zur Auflockerung des Unterrichts, sondern vor allem auch zur Differenzierung der Anforderungen da. Viele Lehrkräfte drucken heute Arbeitsblätter. Selten wird die Möglichkeit ausgenutzt, die Anforderungen für die verschiedenen Leistungsgruppen darin zu stufen.

Die DIDACTA in Basel hat im vergangenen Jahr Tausende von Arbeitsmitteln vorgeführt. Allerdings ist eine kritische Auswahl zu empfehlen. – Hier gilt: Wer sucht, der findet!

Unsere schweizerischen Verlage bieten eine reiche Kollektion an.

5.2.7 *Verbesserung der Übungsmethoden*

Die Lernpsychologie hat uns sehr viele Lerngesetze aufgezeigt und bewußt gemacht, die leider

in unseren Schulen kaum beachtet werden. Ein Beispiel: Die Jostsche Verteilungsregel, die besagt, daß kurze, aber auf einen langen Zeitraum verteilte Übungen besser sind als lange, massierte Übungen, befolgt man kaum. Ohne zeitlichen Mehraufwand, einzig nur durch bessere Unterrichtsplanung, ließen sich hier die Lernerfolge vergrößern. Kürzlich sind in Zeitschriften Bücher mit dem Titel «Jetzt können Sie den Lernerfolg Ihres Kindes verdoppeln» erschienen. Wer möchte das nicht? Die Lektüre und Analyse dieser Werke hat ergeben, daß hier auf primitive und verdünnte Art die Ergebnisse der Lernpsychologie den Eltern offeriert werden. Müssen sich die Lehrer bald von den Eltern sagen lassen, wie man übt?

6. *Schluß, Schlüsse, Schlüssel*

Das didaktische Dreieck Lehrer – Schüler – Stoff wird umfassen vom Kreis der Schulorganisation, vom System. Die Schüler bleiben konstant, die Organisation können wir jetzt kaum ändern, anpassen aber kann sich der Lehrer mit seiner Methode. Darin liegt unsere große Chance.

Die aufgezeigten, schon längst bekannten Möglichkeiten, dürfen wir nicht isoliert anwenden, nur kombiniert nach den je besonderen Verhältnissen sind sie fruchtbar. Innerhalb des Gruppenunterrichts, des Kern- und Kursunterrichts, des Frontalunterrichts, des Einzelunterrichts und der Partnerarbeit setzen wir Arbeitsmittel ein und fördern nach Kräften die Selbsttätigkeit. Unsere Übungsmethoden durchdringen den gesamten Unterricht und führen zu besseren Leistungen aller Schüler. Voraussetzen müssen wir allerdings, daß der Lehrer die Probleme sieht, sie lösen will, sich weiterbildet und seine Phantasie bei der Realisierung einsetzt.

1818 sagte *Graff* zum Problem der Differenzierung: «Oder soll uns gesagt werden: Sie liegen so fest in den Ketten der Gewohnheit oder so bequem auf dem Polster derselben, daß sie nach etwas Besserem sich umschaun nicht können und nicht mögen» (23, S. 116).

Äußere Schulreformen sind bestimmt notwendig und werden kommen. Die noch wichtigere innere Schulreform können wir einleiten und weitgehend selber durchführen. Ob wir den Schülern in den leistungsheterogenen Klassen in Zukunft gerechter werden, das hängt von uns und unserem Einsatz ab.

1. *Äbli*, Hans: Grundformen des Lehrens, Stuttgart, 1961
2. *Corell*, Werner: Lernpsychologie, Donauwörth, 1964
3. *Dottrens*, Robert u. a.: Auf neuen Wegen, Bern 1965
4. *Fippinger*, Franz: Intelligenz und Schulleistung, München 1966
5. *Fischer*, Margret: Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule, Weinheim 1964
6. *Frommberger*, Herbert: Das Sitzenbleiberproblem, Dortmund 1955
7. *Führ*, Christoph: Schulversuche 1965/1966, Teil I: Gesamtdarstellung, Weinheim 1967
8. *Furck*, Carl-Ludwig: Das pädagogische Problem der Leistung, Weinheim 1964
9. *Geissler*, Erich: Fördern und Auslesen, München 1967
10. *Helming*, Helene: Montessori — Pädagogik, Freiburg im Breisgau, 1966
11. *Holstein*, Hermann: Arbeitsmittel im Unterricht, Bochum 1967
12. *Huth*, A.: Unsere Schüler sind anders geworden, in: Bayerische Schule, 9, 1967
13. *Kern*, Arthur: Sitzenbleiberelend und Schulreife, Freiburg im Breisgau 1958
14. *Meyer*, Ernst: Gruppenunterricht, Worms 1957
15. *Michael*, Berthold: Selbstbildung im Schulunterricht, Weinheim 1963
16. *Odenbach*, Karl: Die Übung im Unterricht, Braunschweig 1965
17. *Petersen*, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Weinheim 1963
18. *Petersen*, Peter: Der kleine Jena-Plan, Braunschweig 1952
19. *Peters*, Otto: Der Fernunterricht, Weinheim 1965
20. *Planer*, Georg: Das Arbeitsmittel in der Volksschule, Ansbach o. J.
21. *Rebel*, Karlheinz: Texte zur Schulreform, Pädagogische Provokationen I, Weinheim 1966
22. *Ruppert*, Joh. P.: Sozialpsychologie im Raum der Schule, Weinheim 1954
23. *Schmidt-Stein*, Gerhard: Die Jahresklasse in der Volksschule, Stuttgart 1963
24. *Seeberger*, Wilhelm: Begabung als Problem, Stuttgart 1966
25. *Sengling*, Dieter: Das Problem der Überforderung im Kindes- und Jugendalter, Weinheim 1967
26. *Slotta*, Günter: Bibliographie zum Thema: Arbeitsmittel — Lehrmittel — Lernmittel, Frankfurt am Main 1959
27. *Trouillet*, Bernard: Das niederländische Schulwesen, Struktur und Reform, Frankfurt am Main 1965
28. *Trouillet*, Bernard: Die schwedischen Schulreformen, Frankfurt am Main 1967
29. *Trouillet*, Bernard: Die Beobachtungsstufe im französischen Schulwesen, Frankfurt am Main 1964
30. *Vieweger*, Georg: Zur altersgemäßen Einschulung, Weinheim 1966
31. *Xochellis*, Panos: Jahresklassen oder nicht? München 1967.

Einheitliche Schulleistungstests für unsere Primarschulen*

Gleichsam als Jubiläumsgeschenk zu ihrem zehnjährigen Bestehen hat die «Interkantonale Mittelstufenkonferenz» (IMK) ein Handbuch mit geeichten Schulleistungstests für das 4. bis 6. Schuljahr herausgegeben, das unsere Beachtung und Anerkennung verdient. Diese sorgfältig ausgearbeiteten Tests sollen eine möglichst objektive Bewertung von Schülerleistungen garantieren und dienen somit einer gezielteren Auslese und gleichzeitig auch einer besseren Koordination im schweizerischen Schulwesen.

Es ist nun Sache der Lehrerorganisationen und der Kantone, durch Einführungskurse die Lehrerschaft mit diesen Tests vertraut zu machen und ihnen Eingang in die Schulstuben zu verschaffen.

Wir freuen uns über dieses Gemeinschaftswerk, das übrigens durch den eidgenössischen Nationalfonds unterstützt worden ist, und beglückwünschen die Herausgeber herzlich.

CH

Ein wichtiges Werk entsteht

Eduard Bachmann, Zug, Präsident der IMK

Anlässlich der Gründung der Interkantonalen Mittelstufenkonferenz (IMK) im Januar 1958 kamen die verschiedenen Nöte der Lehrer der Mittelstufe (viertes bis sechstes Schuljahr) zur Sprache. Dazu gehörten auch die Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Vorbereitung des Schülers für den Übertritt an höhere Stufen. Es wurde unter anderem darauf hingewiesen, daß Grundlagen für eine einheitliche Bewertung der Schülerleistung fehlen. Für die psychologisch-pädagogischen Probleme der IMK gründeten wir deshalb die Studiengruppe des Sektors A unter der Leitung von Dr. Konrad Widmer, jetzt Assistenzprofessor an der Universität Zürich, der dem Vorstand der IMK ein Arbeitsprogramm vorlegte. Als Dr. Widmer durch seine Wahl an das Lehrerseminar die Leitung des Sektors A der IMK aufgeben mußte, trat Dr. Hardy Fischer (Professor ETH in Zürich) in die Lücke, der schon Anno 1959 einige Versuche durchführte. Erste Entwürfe für die IMK-Prüfungsreihe lagen vor bei der Übernahme des Sektors A durch Dr. Walter Schönenberger, jetzt Seminardirektor von Rorschach. Der Jahresbericht der IMK von 1960 enthält von ihm bereits eine grundsätzliche Ar-

* Aus der Einführung ins «Handbuch»