

Grundsätzliche Gedanken zur inneren Differenzierung des Unterrichts

Autor(en): **Noser, Alfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **66 (1979)**

Heft 9

PDF erstellt am: **15.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528110>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

das leistungsschwache bzw. leistungsüberforderte Kind eine Entlastung gefunden werden. Denn anhaltende schulische Überforderung wird nicht bloss zukünftiges Lernen erschweren, sondern die ganze weitere Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ungünstig beeinflussen und im Extremfall sogar aufs Spiel setzen.

Schulische Hilfe und Entlastung für das leistungsschwache Kind ist in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen sozialen Konsequenzen möglich: Nachhilfe, Repetition, gezielte Entlastung in einem Fach (z. B. in der Rechtschreibung beim legasthenischen Kind), gezielte individuelle Förderung. Lässt sich dadurch die Situation des Kindes nicht entscheidend verbessern, bleibt also das Leistungsversagen längerfristig bestehen, dann stellt sich die Frage nach einer Umteilung des Kindes in eine Sonderklasse, z. B. in eine Hilfsklasse. Dabei stellt sich die nur selten optimal zu lösende Aufgabe, einen Klassentyp bzw. eine Klasse und eine Lehrperson zu finden, deren Anforderungsniveau den aktuellen Lern- und Leistungsmöglichkeiten möglichst gut entspricht.

Zahlreiche Verhaltensauffälligkeiten inner- und ausserhalb des Unterrichts – Stören, Verweigern der Mitarbeit, Clown spielen, Gleichgültigkeit, Passivität, aggressives Verhalten, Rückzugsverhalten, depressive Verstimmungen – sind oft (aber nicht immer

ausschliesslich) die Folge anhaltender schulischer Überforderung. Solche Verhaltensauffälligkeiten erschweren nicht nur soziale Beziehungen, sondern auch neue Lernprozesse, womit der «Teufelskreis» bald geschlossen ist. So bleibt eine schulische Entlastung – wenn nötig auch in der Form einer Umteilung in eine Sonderklasse – trotz aller nicht zu verschweigenden Nachteile eine sinnvolle, d. h. längerfristig im Interesse des Kindes liegende Massnahme.

Weil in unserer Gesellschaft das Leistungsprinzip in allen Lebensbereichen mehr oder weniger dominiert, hat das leistungsschwache Kind neben diesbezüglichen sozialen Nachteilen (z. B. verminderte Chancen, einen erwünschten Beruf lernen zu können) oft auch Nachteile in zwischenmenschlichen Beziehungen zu ertragen. Noch kommt es allzuoft vor, dass leistungsschwache Kinder von ihren Lehrpersonen und Eltern mehr oder weniger «abgeschrieben» werden. Das ist für die davon betroffenen Kinder bzw. für ihre Persönlichkeitsentwicklung doppelt nachteilig. Hier könnte wieder einmal das fast schon zum Schlagwort gewordene Postulat der Vermenschlichung des Leistungsprinzips angeführt werden. Ein Nachdenken darüber, dass durch die Verabsolutierung des Leistungsprinzips letztlich jede Erziehung und Bildung, die diesen Namen verdient, verunmöglicht wird, scheint mir nicht nur im «Jahr des Kindes» vonnöten.

Grundsätzliche Gedanken zur inneren Differenzierung des Unterrichts *

Alfred Noser

1. Vorbemerkung

Die Forderung nach «innerer Differenzierung des Unterrichts» taucht in der didaktischen Literatur der letzten Jahre immer häufiger auf. Die äussere Differenzierung ist bereits mehr als ein Jahrzehnt international ein besonders intensiv diskutiertes schulpädagogisch-didaktisches Thema. Im Kanton Sankt

Gallen werden gegenwärtig verschiedene Modelle der äusseren Differenzierung erprobt. Wir erwarten die Schlussberichte über die gemachten Erfahrungen 1981.

Wir möchten in den folgenden Ausführungen grundlegende Gedanken über die innere Differenzierung machen, wobei zwei Anmerkungen grundsätzlicher Art vorausgeschickt werden müssen:

a) Innere und äussere Differenzierung schliessen sich nicht aus. Innerhalb je-

* aus: Rundschau, Mitteilungsblatt der Arbeitsgemeinschaft der Abschlussklassenlehrer des Kantons St. Gallen, Nr. 97/1979.

der Form äusserer Differenzierung kann innere Differenzierung verwirklicht und praktiziert werden.

- b) Es gibt Übergangs- bzw. Verknüpfungsformen von äusserer und innerer Differenzierung. Eine solche Form der Differenzierung wird gegenwärtig an der Sekundarschule Zil in der Stadt St. Gallen erprobt.

2. Das Problem der inneren Differenzierung

Jeder Lehrer muss sich dem Problem, wie er im Unterricht den unterschiedlichen Interessen, Begabungen und Leistungen der Schüler gerecht wird, stellen. Da die Jahreshesklassengliederung in der modernen Schulorganisation gegeben ist, wird die verfeinerte Frage so lauten: Wie kann der Lehrer bei fünfundzwanzig Schülern auf die Individualität jedes einzelnen eingehen und zugleich die ganze Klasse fördern und zu einer Gemeinschaft erziehen? In dieser Fragestellung präsentiert sich das innere Spannungsfeld in jedem Schulzimmer. Diese Spannung entspringt aus den Bemühungen, möglichst allen Kindern der Klasse in leistungsmässiger, affektiver und sozialer Hinsicht gerecht zu werden, den gut begabten ebenso wie den durchschnittlich und den schwach begabten, den schnell auffassenden wie den langsam lernenden und üben. Jeder Lehrer weiss aus der täglichen Praxis, dass er nicht auf einen fragwürdigen «Durchschnitt», auf ein mittleres Leistungsvermögen abstellen kann. Ebenso weiss er aus der Erfahrung, dass er mit einem stereotypen Durchschnitt einen Teil der Kinder überfordert, einen andern Teil der Kinder nicht genügend beansprucht und oft nur wenigen Kindern die Aufgaben stellt, die sie leistungsmässig gut bewältigen können. Für alle Schüler den rechten Unterrichtsstil, das geeignete Arbeitstempo und die ihnen gemässen Bildungsinhalte zu finden, ist keine leichte Aufgabe.

3. Was jeder Lehrer in seinem eigenen Unterricht beobachten kann

- a) Es gibt Schüler, die schneller oder langsamer arbeiten (unterschiedliches Arbeitstempo).
b) Schüler unterscheiden sich in der Art,

wie sie auffassen, verarbeiten, erkennen, üben und ausgeben. Jeder Schüler besitzt eine eigene individuelle Arbeitstechnik, die effektiv oder auch ineffektiv sein kann.

- c) Die Konzentrationsspanne ist ein weiteres Merkmal, das unterschiedlich ausgeprägt ist.
d) Das Vorwissen und die Erfahrungen sind individuell.
e) Das unterschiedliche Selbstbild und damit verbunden die Selbsteinschätzung des Schülers spielen in jedem Lernprozess eine entscheidende Rolle. (Selbstvertrauen, Ausmass an Angst, Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung sind bei jedem Schüler andersartig ausgeprägt.)
f) Nicht jeder Schüler findet sich gleich im sozialen Verband zurecht.¹

Im nächsten Kapitel wollen wir aus der Geschichte der Pädagogik erfahren, wie einzelne Reformer das Klassenprinzip modifizierten, damit nicht alle Schüler die gleichen Anforderungen in der gleichen Zeit, unter sozusagen gleichen Bedingungen erfüllen müssen.

4. Kurzer problemgeschichtlicher Abriss der inneren Differenzierung

Fragen der Gruppierung von Schülern stellen sich im schulischen Alltag und in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, seit Kinder in Klassen unterrichtet werden. **Ursprünglich war der Individualunterricht die übliche Unterrichtsform. Bis zu Comenius haben alle Lehrer sich nur mit dem einzelnen Schüler befasst: Der Schüler trat zum Lehrer, zeigte vor, sagte auf, übersetzte, bekam Neues auf, dann kam der nächste.**

4.1 Comenius als Begründer des Klassenprinzips

Mit Johann Amos COMENIUS änderte sich der oben geschilderte Sachverhalt grundlegend. Das Pendel schlägt auf die andere Seite aus. Comenius ist der Auffassung, dass der Einzelunterricht das Haupthindernis bei der Entwicklung einer Methode sei, die den Anspruch erhebe, «alle Menschen alles zu lehren». In seiner grossen Didaktik entwirft

Comenius eine Methode, bei der «ein einziger Lehrer für die gleichzeitige Belehrung von hundert Schülern genügt und dabei doch zehnmal weniger Mühe hat, als man heute an jeden einzelnen zu wenden pflegt.»²

Bei aller Übertreibung der Klassengrößen gibt Comenius doch ausgezeichnete Hinweise, wie eine Klasse von Schülern zusammen zu unterrichten ist: alle ansprechen, Fragen an alle richten, sinnliche Anschauungen verwenden, die Fragen vom zweiten, dritten wiederholen lassen, die Schüler zum Fragen vor der Klasse ermuntern. Die Frage, die sich bei diesem Zusammenhang einstellen muss, ist die: War Comenius nicht Realist genug, die Schwierigkeiten zu erkennen, die doch entstehen, wenn Schüler unterschiedlicher Begabungen, Interessen, Lernfähigkeiten und Lernmotivationen in einer Klasse sitzen? Comenius hat die unterschiedlichen Begabungen klar gesehen, denn er zeichnet den scharfsinnigen, eifrigen und gut zu lenkenden Schüler, unterscheidet verschiedene Zwischenstufen (scharfsinnig und willig, aber langsam) bis zum schwachbegabten Schüler, der «zugleich verworren und von Natur aus böswillig» ist.³ Trotz der «so verschiedenen Anlagen» will Comenius «die gesamte Jugend» mit «derselben Methode» bilden und erziehen.⁴

Die Berücksichtigung des Einzelschülers bleibt dem Ende der jeweiligen Lektion vorbehalten: «Am Schluss der Stunde gebe der Lehrer den Schülern Gelegenheit, zu fragen, was sie wollen.»⁵ Hier darf jener Schüler, der etwas nicht verstanden hat, fragen und sein individuelles Verstehens- oder Wissensdefizit eliminieren, wobei «alle Fragen und Antworten allen zugute kommen» sollen. Die individuelle Behandlung des Schülers bleibt also bei Comenius doch an einem relativ kleinen Ort im Ablauf des gesamten Lernprozesses. Comenius propagiert die Jahrgangsklasse, die von einem Lehrer zur gleichen Zeit und mit gleicher Methode, unter Anstrengung gleicher Lernziele geführt wird. Diese Grundlegung hat aber letztlich die Konsequenz, dass die Einzelbeziehung vernachlässigt wird. Zur bestimmenden Maxime wird die Distanz.

4.2 TRAPPS Vorschlag: Stoffliche und zeitliche Differenzierung

Auch Trapp bemüht sich wie Comenius um

die gute Methode: Wäre die richtige Methode einmal gefunden, «so wäre schon vieles gewonnen. Aber dann würde doch die Verschiedenheit der Köpfe uns noch manches Hindernis in den Weg legen. Denn die besseren Köpfe eilen immer mit schnelleren Schritten als die schlechteren dem Ziele zu, und die ganz schlechten erreichen es gar nicht in der bestimmten Zeit»⁶. Trapp schlägt konkret folgende Lösung vor: «Man muss also den besseren (Schülern) noch Nebenarbeiten geben und den schlechteren mehr Zeit.»⁷ Neuere Modelle nehmen auf den Zeitfaktor beim individuellen Lernen in besonderer Weise Rücksicht. Wir werden auf diese Problematik bei der Darlegung des «zielerreichenden Lernens» speziell eingehen.

4.3 HERBART fordert «Geschmeidigkeit des Planes»

Auch Herbart macht sich Gedanken über die Verschiedenheit der Köpfe. Er postuliert 1802, dass ein Haupterfordernis eines «guten pädagogischen Planes» darin bestehe, «dass er geschmeidig genug sei, um sich den verschiedenen Fähigkeiten anzupassen»⁸. Dass aber diese Forderung nicht so leicht zu erfüllen ist, weiss Herbart sehr genau, denn an anderer Stelle zeichnet er die Situation der Volksschule in so treffender Weise, als wäre dies ein Bild der Schule von heute: «Die kleinen Schulen werden am meisten gedrückt durch die Verschiedenheit der Köpfe, die sie sich müssen gefallen lassen.» Die Schüler bringen eben zu «dem gleichen Unterricht ihre verschiedenen Persönlichkeiten» mit, entfernen sich immer weiter voneinander, «so dass sie nach einiger Zeit nicht mehr in die gleichen Lehrstunden passen».⁹

Wie aber möchte nun Herbart den verschiedenen Begabungen gerecht werden? Neben der äusseren Differenzierung in unterschiedliche Schulformen sieht er eine innere Differenzierung vor: «Um jene Geschmeidigkeit des Planes zu erhalten, muss das, was zur Hauptidee desselben wesentlich und notwendig gehört, genau geschieden werden von den bloss nützlichen Erweiterungen»¹⁰. Herbart sieht also das Heil in einer Unterscheidung zwischen der Hauptidee (Grundanliegen der Schule, Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten) und «nützlichen Er-

weiterungen» durch die den «schnelleren Köpfen freie Bewegung verschafft werden soll»¹¹.

4.4 PESTALOZZI: «Es geht um das einzelne Kind.»¹²

A. Zander hat «Leben und Erziehung in Pestalozzis Institut zu Iferten» untersucht. Aus dieser detaillierten Darstellung geht hervor, dass eine innere Differenzierung dadurch erreicht wurde, dass Gruppen innerhalb der Klasse gebildet wurden, die für sich arbeiteten: «Man konnte so dem individuellen Können und Arbeitstempo des einzelnen Schülers weitgehend entgegenkommen. Jede Gruppe bestimmte ihre Arbeitsweise, den Grad der Stoffverarbeitung, ihr Arbeitstempo. Der Lehrer dozierte dann nicht der ganzen Klasse, sondern half jeder Gruppe, stellte ihr Probleme und regte sie an.»¹³ Pestalozzi richtete bei seiner Unterrichtstätigkeit sein Augenmerk auf die besonderen Begabungen und Interessen der Schüler. Aus der Burgdorfer Zeit entnehmen wir als Belegstelle dazu folgende entscheidende Aussage: «Dazu sehen wir insbesondere darauf, zu erforschen, worin die entschiedene Kraft eines jeden liege, um diese besondere Kraft gleichsam als den Mittelpunkt jener Geistestätigkeit und als den Faden zu benutzen, an dem wir ihn ins geistige Dasein einführen, um ihm Zuversicht und Streben einzuflöschen.»¹⁴ Mit Pestalozzi erfuhr das unterrichtsmethodische Wollen und Denken eine entscheidende Wendung und Neuorientierung, indem sich das Tun des Lehrers zunächst einmal nach der «Kraft eines jeden» auszurichten hat. In dem Masse wie es dem Lehrer gelingt, die Lernweise des Kindes zu berücksichtigen, in eben diesem Masse stärkt er die Zuversicht und das Streben der einzelnen Schüler. Im Dorfroman «Lienhard und Gertrud» zeichnet Pestalozzi die pädagogische Haltung des Lehrers: «Glüphi war mit Leib und Seele Schulmeister.» – «Seine Kraft zeigt sich vor allem in seiner stetigen Aufmerksamkeit auf jedes einzelne Kind.» ... «Glüphi sah jetzt nicht mehr nur den Haufen seiner Kinder, sondern jedes Kind stand einzeln vor ihm.»¹⁵

4.5 PETERSEN kritisiert die Jahrgangsklassen

Am weitesten bei der Differenzierung des

Unterrichts geht Petersen, der in seinen Schriften die Organisation der Schulen nach Jahrgangsklassen stark kritisiert. An die Stelle der Jahrgangsklasse tritt bei Petersen die Gruppe, die er wie folgt beschreibt: «Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, dass das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen, selbstverständlich mit beiden Geschlechtern ... sowie allen Ständen und Begabungen ist.»¹⁶ Der Jena-Plan versucht mit einem reichen Angebot von Unterrichts-, Lern-, Lehr-, Arbeits- und Lebensformen den unterschiedlichen Begabungen, Interessen, Arbeitstempis, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler gerecht zu werden.

Ist es nun aber tatsächlich so, dass der Unterricht in der Jahrgangsklasse notwendig uniform, starr und unflexibel sein muss?

Unser kurzer geschichtlicher Rückblick auf die Ansätze der Differenzierung hat erbracht, dass das Problembewusstsein, wie im Unterricht den «unterschiedlichen Köpfen» entsprochen werden kann, seit Comenius in irgend einer Ausprägung vorhanden war. Comenius wollte am Schluss der Lektion die vorhandenen Lücken schliessen. Trapp nimmt auf das individuelle Tempo des Lernfortschrittes Rücksicht. Herbart sieht die «Geschmeidigkeit» im pädagogischen Vorgehen darin, dass zwischen «Grundsätzlichem» und «Zusätzlichem» unterschieden wird. Pestalozzi achtet auf die individuelle «Kraft eines jeden», sieht auf die Lernweise des Kindes und bildet verschiedene Gruppen innerhalb des Unterrichts, die dem «individuellen Können und dem Arbeitstempo des einzelnen Schülers» weitgehend entgegenkommen. Petersen möchte gar die Jahrgangsklasse auflösen und glaubt, auf die Weise dem Schüler gerecht zu werden.

5. Welche Ziele setzt sich die innere Differenzierung?

1. Optimale Förderung jedes einzelnen Schülers durch Schaffung entsprechender Lernmöglichkeiten, d. h. die Schüler müssen nicht die gleichen Anforderungen in gleicher Zeit und unter gleichen Bedingungen bewältigen.
2. Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen: Beachtung kognitiver,

affektiver und verhaltensmässiger Lernziele.

3. Förderung der Selbsttätigkeit und der Selbständigkeit.
4. Jeden Schüler «das Lernen lehren».
5. Entwicklung des sozialen Lernens, d. h. Entwicklung der Kooperationsbereitschaft.¹⁷

6. Bedingungen für die Realisierung der inneren Differenzierung

6.1 Wir brauchen Lehrmittel, die unterschiedliche Aufgaben und Wege für einen differenzierten Unterricht anbieten.

6.2 Man muss die Schüler in **Arbeitsformen und Arbeitstechniken** einführen, damit sie selbständig unterschiedlichen Aufgaben nachgehen können. Diese Einführung muss unter genauer und sorgfältiger Anleitung geschehen. Die straffe Unterrichtsführung darf erst dann aufgegeben werden, wenn die Schüler die Techniken selbständig anzuwenden verstehen. Wer zum Beispiel im Geographieunterricht im arbeitsteiligen Gruppenunterricht die geographischen Verhältnisse Italiens erarbeiten möchte, der muss die Schüler genauestens angeleitet und eingeführt haben:

- a) wie man in einem Text Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheidet (Unterstreichen von Schlüsselbegriffen, ihre Zu- und Unterordnung),
- b) wie man Karten und Statistiken liest (Farben, Linien, Zahlen, Koordinaten, Massstäbe etc.),
- c) wie man aus den so gewonnenen Notizen einen kurzen Bericht zusammenstellt (Hauptaspekte, Untergliederung, knappe und klare Darstellung).

Erst nach diesen vorbereitenden Schritten ist der Versuch einer Partnerarbeit möglich, die genau erklärten und mit Geduld eingeübten Regeln folgt. Nach längerer Eingewöhnung in Partnerarbeit kann schliesslich der Schritt zur Gruppenarbeit getan werden.

6.3 Der Lehrer muss lernen, die **Schüler genau zu beobachten**, damit er den Stand jedes Schülers richtig einschätzt und bei Schwierigkeiten im Lernprozess frühzeitig eingreifen kann. Welche Möglichkeiten bie-

ten sich für den Lehrer an? Dubs macht folgende Vorschläge:¹⁸

6.3.1 Erfassen der kognitiven Unterschiede durch Schulleistungstests (Klausuren, Prüfungen). Wir sind mit dem Autor der gleichen Auffassung, dass **die Prüfungen nicht nur selektiven Zwecken dienen sollten, sondern vor allem diagnostisch und therapeutisch eingesetzt werden müssten**. Kleine Tests sollten in erster Linie der Selbstkontrolle dienen und dem Lehrer aufzeigen, wie er durch gezielte Einzelmassnahmen dem Schüler helfen kann. Neben diesen kleinen Tests, die vom Schüler selber korrigiert werden können, dienen die grösseren Tests der Benotung und der Selektion. Diese Prüfungen werden vom Lehrer selber korrigiert und werden jeweils nach mehreren Unterrichtsstunden eingesetzt.

6.3.2 Die sorgfältige Beobachtung muss sich auf 4 zentrale Punkte beziehen:

- a) Wie ist das Verhalten des Schülers im Unterricht?
- b) Wie werden die Aufgaben jeweils erfüllt?
- c) Welche Stellung hat der Schüler innerhalb der Klasse?
- d) Wie ist mein persönliches Verhalten als Lehrer dem Schüler gegenüber?

Durch solch konkrete Fragestellungen kann sich der Lehrer gezielt üben im Erfassen der individuellen Verschiedenheiten, die ihm helfen, den einzelnen Schüler gezielt zu fördern.

6.4 **Lehrer und Schüler müssen lernen, das Spektrum der Sozialformen des Unterrichts «handhaben» zu lernen**. Der Lehrer kann so auch einmal mit einer Teilgruppe arbeiten, während die anderen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit beschäftigt sind.

7. Grundvoraussetzungen nach KLAFKI/STÖCKER

Diesem von Klafki/Stöcker¹⁹ thematisierten Ansatzentwurf möchten wir in den weiteren Ausführungen etwas vertieft nachgehen. Es handelt sich um einen Impuls, den eigenen Unterricht im Hinblick auf die innere Differenzierung zu überdenken. Auf der einen Seite geht es darum, dass wir uns wieder einmal klar darüber werden, wie das Kind

eigentlich lernt. Auf der andern Seite müssen wir uns Gedanken darüber machen, wie wir im einzelnen Fach den unterschiedlichen Schülervoraussetzungen gerecht werden. Klafki/Stöcker schreiben zum zweiten vorgeschlagenen Aspekt, dass dies für die Frage der inneren Differenzierung die «problemreichste Dimension» sei, weil bisher sowohl in der pädagogischen als auch in der psychologischen Literatur nur wenig Hilfen für die effiziente Realisierung im Schulalltag zur Verfügung ständen.²⁰

7.1 Individualisieren im Unterricht bedingt Kenntnis des Unterrichtsprozesses

Von Comenius über Herbart bis Guyer, Roth und Correll wurden eine Fülle von Phasentheorien entwickelt.²¹ So werden z. B. folgende Modelle unterschieden:

3-Phasen-Modell:

Aufnehmen Begegnen	Verarbeiten Verstehen	Ausgeben Vertiefen	22
-----------------------	--------------------------	-----------------------	----

4-Phasen-Modell:

Aufgabenstellung	Erarbeitung	Festigung	Anwendung	23
Vorbereitung Einführung	Entwicklung des Neuen	Uebung Festigung	Transfer Anwendung	24

6-Phasen-Modell nach Roth:

Zu jedem Lernen gehören:

1. ein Antrieb (Stufe der Motivation)
2. ein widerstehendes Objekt als Aufgabe in einer Lernsituation (Stufe der Schwierigkeiten)
3. eine Einsicht in einen geeigneten Arbeits- und Lösungsweg (Stufe der Lösung)
4. ein Tun, das diesen Weg als richtigen bestätigt findet (Stufe des Tuns und Ausführens)
5. ein Verfestigen des Gelernten (Stufe des Behaltens und Einübens) und
6. ein Bereitstellen des Gelernten für künftige ähnliche Aufgaben und Situationen durch neue Bestätigungen und Bewährungen (Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten)²⁵.

Beim Durchdenken der einzelnen Phasen möchten wir uns an das Modell Roth anlehnen. Die einzelnen Phasen werden nicht in jeder einzelnen Unterrichtsstunde auftauchen. Auch ist die Abfolge dieser Lernschritte nicht streng gesetzhaft, denn die Vorausgriffe und Rückgriffe, die sich in jedem Lernprozess ereignen, sind in diesem Modell nicht enthalten. Oft glauben wir die Lösung gefunden zu haben, aber dann beginnen erst wieder die Schwierigkeiten, und der Lernprozess beginnt von vorn. Auf alle Fälle aber müssen die einzelnen Stufen innerhalb jeder Unterrichtseinheit, die möglicherweise mehrere Tage, ja Wochen umfassen kann, durchlaufen werden. Die dargelegte Abfolge der Lernschritte «ist wie eine ideale Kurve aufzufassen, um die sich die wirklichen Lernakte in nach allen Seiten unruhigen Abweichungen legen».²⁶

Gehen wir nun einmal die einzelnen Phasen unter dem Aspekt der inneren Differenzierung durch!

7.1.1 Zur Motivierung des Lernens

Nicht jedes Kind ist für das gleiche Tun gleich motiviert. Vielmehr bleiben für den einen und anderen Schüler viele Aktivitätschancen ausserhalb des jeweiligen Motivationshorizontes²⁷. Gerade durch den jeweils spezifischen Motivationshorizont unterscheiden sich die Kinder voneinander. Dieser wichtige Bereich setzt sich aus folgenden 3 Wirkfaktoren zusammen:

1. der vorhandenen Lernreife
2. dem jeweiligen Anspruchsniveau
3. dem Lerngegenstand.

Der Wunsch zum Lernen kann nur wachgerufen werden, wenn die Lernreife des Schülers berücksichtigt wird. Dies wird dann verwirklicht, wenn der Lerngegenstand altersgemäss ist und im vorhandenen Bedürfnis- und Verstehenshorizont Platz hat. Weiter spielt das vorhandene Anspruchsniveau bei der Motivation eine zentrale Rolle. Wer allzu deprimierende Erfahrungen im Lernen mitbringt, der kann oft nicht für ausdauerndes Lernen in einem Fach oder einem Bereich motiviert werden. Er bringt bereits eine bestimmte, feste Erwartungshaltung mit, die oft geprägt ist von der Furcht vor Misserfolg²⁸. Solche Schüler sind oft flatterhaft, unkonzentriert, unansprechbar und nervös.

«Die häufigen Versagenserlebnisse haben das Anspruchsniveau des Kindes soweit gesenkt, dass das Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten geschwächt ist, so dass das Interesse nur sehr schwer anspringt²⁹.» Je niedriger das Anspruchsniveau ist, das durch die intensiv erlebten Misserfolgserlebnisse geprägt wurde, desto niedriger ist auch das Durchhaltevermögen. Immer sieht das Kind zum voraus schon den Misserfolg. Der Misserfolg der Soll-Lage wird antizipiert. Das Zutrauen des Kindes zu den eigenen Kräften steigt aber dann, wenn die bisherigen guten Leistungen (Erfolgserlebnisse) mehr psychisches Gewicht haben als die Versagenserlebnisse. Damit vergrößert sich die Ausdauer gegenüber den Schwierigkeiten. Kurz: die Summe der jeweiligen Lernerfahrungen wird in die Zukunft projiziert. Hier liegt ein fruchtbarer Ansatzpunkt für die innere Differenzierung im Unterricht. Der Lehrer muss die Schüler ihrem Anspruchsniveau gemäss fordern, indem er mit wohl-abgewogenen Schwierigkeitsabstufungen im Aufgabenbereich arbeitet. Neue Aufgaben sollten für den Schüler nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwer sein. Heckhausen spricht in diesem Zusammenhang von der Schaffung «wohl-dosierter Diskrepanzerlebnisse»³⁰. Damit meint Heckhausen, dass leichte Abweichungen vom Vertraut-Bekanntem und Gekonntem gerade das Interesse fesseln, «steigern und das Kind zu tätiger Auseinandersetzung drängen»³¹. Durch gezielte Handhabung der Individualisierung im Unterricht kann der Lehrer dem Kinde mehr Erfolge vermitteln. Dies wiederum vergrößert unmittelbar die Motivation für zukünftige Aufgaben.

Besonders für die Erhaltung und Dauerhaftigkeit der Lernmotivation ist das subjektive Erfolgsgefühl jedes einzelnen wichtig. Die durch ein Erfolgserlebnis bewirkte Ermutigung reizt zum Fortschreiten im Lernprozess. Gerade dem verdrossenen und schwachen Schüler sind immer wieder Erfolgserlebnisse zuzuspielen, was freilich nicht immer leicht fällt.

Der Motivationshorizont ist auch vom Lerngegenstand abhängig. In der Regel wird ja auch das Lernbedürfnis vom Lerngegenstand geweckt. Erst wenn es dem Erzieher gelingt, den Lerngegenstand in einer Situa-

tion so darzustellen, dass er den Schüler anspricht und persönlich gefangen nimmt, ist er tauglich. Sie werden einwenden, dass ein solcher Unterrichtsbeginn wohl wünschenswert, aber eine pädagogische Utopie darstelle. Tatsächlich wird es dem Lehrer kaum gelingen, jedesmal eine solche Unterrichtssituation zu schaffen. Trotzdem gibt es problemhaltige Themata, die es fertig bringen, den Schüler zu aktivieren, zu fesseln und zu faszinieren. Unterrichtspraktisch scheint uns wesentlich zu sein, dass der neue Lerngegenstand zu dem bisher behandelten Gebiet in Beziehung gebracht werden muss, d. h., der neue Lerngegenstand muss für das Kind überschaubar sein. Der Schüler muss in der Lage sein, das Neue dadurch zu strukturieren, dass er die Beziehungen zwischen dem bisher Gelernten und dem Neuen erkennt.

7.1.2 Zum Überwinden der Lernschwierigkeiten

Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, der materielles oder geistiges Gut sein kann, ruft immer auch eine geistige Auseinandersetzung nach sich, denn sehen, hören, bearbeiten, umformen, zerlegen und gliedern kann niemals ohne geistige Beteiligung erfolgen.

Wie soll der Lehrer dem Schüler in dieser Phase individuell beistehen?

Falsch wäre es, dem Schüler den Widerstand aus dem Weg zu räumen und ihn zu unterfordern. Zu leichte und zu rasch vermittelte Lösungen werden bekanntlich ebenso rasch wieder vergessen. Wir dürfen den Widerstand nicht überspringen, sondern sollen ihn erfahren.

Stets wird der Lehrer helfend eingreifen, ohne die Lösung zu verraten. Dozierende Lehrer stehen oft in der Gefahr, die Probleme samt den dazugehörigen Lösungen in die Klasse zu «hauen». Der Lehrer als der Wissende darf aber nicht vorprellen.

7.1.3 Zum Finden der Lösung

Die 3. Stufe des Lernprozesses bildet das eigentliche Mittelstück des Lernvorganges. Von der Lernsituation her geht es auf dieser Stufe generell darum, Sinnzusammenhänge aufzuzeigen. Nur bei überschaubarer Situation ist aber Einsicht möglich. Schon Comenius sagt in seiner «Grossen Didaktik», dass

der Lernende nur dann zu einem Urteil gelangt, wenn die Elemente in den Bezügen klar geordnet sind und in allen Einzelheiten erfasst werden können. Wir alle wissen, dass der fruchtbare Moment des plötzlichen Klarwerdens sich selber dem planenden Zugriff entzieht. Der Lehrer kann aber Entscheidendes beitragen, indem er durchschaubare Strukturierungshilfen bietet und in dieser Phase dem Schüler genügend Zeit lässt. In der intensiven sprachlichen und denkerischen Auseinandersetzung gelangt der Schüler in die Nähe des Einfalls. Oft stellt das Zeichnen ein vorzügliches Mittel dar, Aufgaben zu strukturieren, Sinnzusammenhänge evident zu machen und damit Lösungen auf die Spur zu kommen.

Für das differenzierte Vorgehen ist es entscheidend, dem Schüler während der Phase des Probiervhaltens Spielraum und genügend Zeit zu lassen, damit er die verschiedenen Alternativen, Ansätze, Vermutungen, mögliche Lösungswege miteinander vergleichen und auswählen kann.

7.1.4 Zum Tun und Ausführen

Erst im Tun rundet sich die Einsicht. Aus dem Alltag wissen wir, dass wir vieles einmal zuerst tun und erfahren müssen, um es zu verstehen.

Comenius und Pestalozzi fordern für diese Phase des Unterrichts in erster Linie langsames Handeln. Langsames und sorgfältiges Tun und Ausführen sollen die Richtigkeit und Vollkommenheit garantieren. Für diese Stufe muss eine genaue Kontrolle der Lernsituation gefordert werden. Der Schüler sollte nicht falsche Fertigkeiten einschleifen. Oft ist eine sachimmanente Kontrolle möglich. Im andern Fall hat die Kontrolle individuell durch den Lehrer zu erfolgen. Oft geht es dabei um das Verbalisieren einer erarbeiteten Erkenntnis. Hier muss der Lehrer Formen finden, möglichst viele Schüler zum Zug kommen zu lassen. Der individuellen Beachtung einer exakten, einwandfreien Formulierung kommt entscheidende Bedeutung zu.

7.1.5 Zur Stufe des Übens

«Durch Üben entwickeltes Kraftgefühl ist das Fundament aller Bildung.»³²

In dem eben erschienenen Herderbuch «Vom Geist des Übens» von Otto Friedrich

Bollnow (1978) wird die Auffassung vertreten, dass das Problem der Übung in der modernen Pädagogik sehr vernachlässigt worden sei. Wo aber liegen die Gründe dafür? Herbart sagt einmal: «Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts.» Der Unterricht soll vor allem fesselnd und interessant sein. Das erreichen wir, wenn wir rasch voranschreiten und immer etwas Neues bieten. Der hastige Drang nach dem Neuen und Interessanten währt nicht lange, indem bald einmal festgestellt wird, dass die Grundlagen nicht sitzen. Das Ergebnis ist dann Hilflosigkeit, Unbefriedigtsein und Unsicherheit³³. Mit Odenbach meinen wir: «Es mag gewiss reizvollere Themen geben als die Übung, aber ebenso gewiss gibt es kein wichtigeres.»³⁴ Auch Lehrer meinen oft noch, dass mit der Einsicht in einen bestimmten Sachverhalt der Lernprozess grosso modo abgeschlossen sei. Feigenwinter schreibt im gleichen Sinn: «Gerade in der heutigen Schule meint mancher Lehrer, das sorgfältige, straffe Üben gehöre nicht in einen modernen Unterricht, obwohl er selbst weiss, wie wichtig es auf andern Gebieten ist, dass richtig geübt oder trainiert wird.»³⁵

Wie soll nun auf der Stufe der Übung die innere Differenzierung verwirklicht werden? Denken wir kurz die Organisationsformen durch, die bei der Übung möglich sind:

Der Lehrer übt mit einer Teilgruppe der Klasse, während der restliche Teil der Schüler individuell arbeitet. Dabei sind grundsätzlich 3 Formen zu unterscheiden:

- a) **Einzelarbeit:** Jeder Schüler übt für sich (Zusatzübungen, individuelle Testblätter, Programmierter Unterricht).
- b) **Tutoring:** Ein guter Schüler übt mit einem schwächeren Schüler.
- c) **Gruppenweises Üben:** Schüler lösen gruppenweise die Aufgaben. Beim Bilden von Übungsgruppen kann man leistungsheterogene oder leistungshomogene Gruppen bilden. Das Üben in leistungshomogenen Gruppen wird Mittel zur Leistungsdifferenzierung. Dies erfordert aber konsequenterweise unterschiedliche Aufgabenstellungen, die vom Lehrer zusammengestellt werden müssen.

Welches sind die Hauptvorteile des gruppenweisen Übens?

1. Wenn die Schüler in Gruppen üben, wird der einzelne mehr aktiviert.
2. Vermehrt wird in der kleinen Gruppe auf das individuelle Arbeitstempo Rücksicht genommen.³⁶

Nur unter folgenden Hauptvoraussetzungen werden diese Vorteile wirksam:

1. Klare Aufgabenstellungen
2. Die Aufgaben müssen für die Schüler lösbar sein.
3. Das Ziel der Aufgabe soll den Schülern klar sein.
4. Geeignetes Arbeitsmaterial muss vorhanden sein.
5. Gruppe muss sich gut verstehen.³⁷

In der Übungsphase muss nun vor allem darauf geachtet werden, dass keine Fehler mitlaufen und sich einschleifen. Von daher sollte grundsätzlich jede Schüler- und Gruppenarbeit kontrolliert werden, denn die Kontrollinformationen sind in dieser Phase für Schüler und Lehrer ungemein wichtig. «Lernen steht und fällt mit der Kontrolle des Lernfortschritts», stellt Kugemann richtig fest.³⁸

7.1.6 Zur Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten

Unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen ist eine Transferwirkung möglich?

- a) Art und Ausmass der Lernübertragung sind abhängig von den kognitiven Voraussetzungen des Lernenden. Intelligente Schüler erzielen im allgemeinen grössere Transfereffekte.
- b) Art und Ausmass der Lernübertragung sind weiter abhängig von der Auseinandersetzung mit der ursprünglichen Aufgabe. Das bedeutet, dass der Schüler den Stoff so weit überlernen muss, dass er den Stoff frei, unverkrampft und souverän überblickt.
- c) Transfereffekte stellen sich eher ein, wenn die Stoffe ähnlich sind. Die Ähnlichkeit muss aber vom Lernenden realisiert werden.
- d) Weiter lässt sich feststellen, dass die Möglichkeit der Lernübertragung mit dem Grad der Einsicht in die Struktur

der Aufgabenlösung steigt. Einsichtig Gelerntes lässt sich flexibler anwenden.

- e) Art und Ausmass der Lernübertragung sind abhängig von der Entwicklung allgemeiner und spezifischer Lernmethoden und Lösungsstrategien.
- f) Bei all diesen Punkten spielt unseres Erachtens die Einstellung und vor allem das Selbstvertrauen des Lernenden in seine Fähigkeiten eine grosse, in Forschung und Praxis oft unterschätzte Rolle.³⁹

Bei der abschliessenden Phase können wir die innere Differenzierung mit den gleichen oben erwähnten organisatorischen Grundformen realisieren und verwirklichen.

7.2 Individualisieren im Unterricht erfordert Differenzierung im Hinblick auf den einzelnen Schüler

7.2.1 Erster Differenzierungsaspekt: Stoffumfang und verfügbare Zeit differenzieren

Diese pädagogische Forderung verlangt, dass wir ein Minimalstoffprogramm (Fundamentum) bestimmen, das für alle Schüler verbindlich ist. Zusätzlich müssen wir ein Programm bereitstellen, das sowohl den Leistungsstärkeren und den Leistungsschwächeren gerecht wird. Lernschwächere Schüler brauchen Übungsaufgaben zur Überwindung der Lernschwierigkeiten. Leistungsstärkere Schüler bedürfen Zusatzaufgaben, die inhaltlich über das Grundpensum hinausgehen. Dadurch wird es möglich sein, die «Zuversicht und das weitere Streben» nach Pestalozzi zu erhalten, d. h. es wird möglich werden, den einzelnen Schüler mit Erfolgserlebnissen zu bekräftigen.

7.2.2 Zweiter Differenzierungsaspekt: Schwierigkeitsgrad

Oft muss der Lehrer seine Klasse unter dem Gesichtspunkt der Lösungsfähigkeit von Aufgabenstellungen unterteilen. Der eine Schüler hat z. B. die Fähigkeit, eine komplexe Sachrechenaufgabe zu bewältigen, ein anderer ist nur dann fähig, eine Aufgabe zu lösen, wenn sie einfach gegliedert ist, und er nicht noch eine Menge von verschlüsselten Angaben und Beziehungen zuerst eruieren muss. Der Gesichtspunkt des Schwierig-

rigkeitsgrades kann prinzipiell in allen Unterrichtsfächern tragend werden.

7.2.3 *Dritter Differenzierungsaspekt: Anzahl der notwendigen Durchgänge*

Im Hinblick auf das Verstehen, die Aneignung einer Erkenntnis oder der Erarbeitung eines Prinzips unterscheiden sich die Schüler. Der eine Schüler begreift z. B. die Struktur eines bestimmten Rechenvorganges sehr schnell. Er kann relativ rasch mit den vertiefenden Übungsaufgaben beginnen, damit langweilt er sich nicht. Der langsamere Auffassende benötigt dazu eben mehr Durchgänge, bis er das Prinzip eines neuen Verfahrens erfasst und sich zu eigen gemacht hat.

7.2.4 *Vierter Differenzierungsaspekt: Direkte Hilfe beziehungsweise Grad der Selbständigkeit*

Aus der Erfahrung wissen wir, dass es Schüler gibt, die die direkte Hilfe des Lehrers brauchen, um «bei der Stange zu bleiben». Ohne direkte Hilfe hält die Konzentration nicht an, wird der Schüler mit den Schwierigkeiten nicht fertig. Andere Schüler sind durchaus in der Lage, länger zu lernen, ohne dass der Lehrer fortwährend verstärkt, Anerkennung zollt, eine Rückmeldung gibt oder ermahnen muss. Es sind jene Schüler, die in einem bestimmten Fach einen relativ hohen Grad an Selbständigkeit entwickelt haben, die betreffende Lerntechnik beherrschen und sich aus Neigung und Interesse heraus eine bevorzugte Affinität zu diesem Lernbereich entwickelt haben.

7.2.5 *Fünfter Differenzierungsaspekt: Art der inhaltlichen und methodischen Zugänge*

Mit diesem Aspekt möchte man die Vorerfahrung der Schüler und die Zugangsart zu einem Lernbereich berücksichtigen. Es gibt Schüler, die eher über den optischen Kanal ansprechbar sind. Diesen Schülern gelingt der Zugang zu einer Problemstellung eher über Bilder, Photos, Dias, einen Film. Leserratten lassen sich eher über ein Buch gefangen nehmen, eine dritte Gruppe lässt sich eher über Graphiken und Statistiken ansprechen. Durch dieses Vorgehen kann

erreicht werden, dass verschiedene Schüler unterschiedlich, z. B. mehr kognitiv oder mehr emotional angesprochen werden können.

7.2.6 *Sechster Differenzierungsaspekt: Kooperationsfähigkeit*

Dieser Aspekt zielt vor allem darauf, die unterschiedliche Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft zu berücksichtigen. Wie verhält sich der Schüler in der Klasse, in der Gruppe? Kann der Schüler sich in der Gemeinschaft integrieren? Kann der Schüler seine persönliche Meinung zum Ausdruck bringen und zugleich auf andere eingehen? Findet der Schüler die Balance zwischen den Ansprüchen anderer und denen des eigenen Ich? Wie ist die Beziehung zum Lehrer? Bei diesem Aspekt geht es vor allem darum, die unterschiedlichen Verhaltensweisen wahrzunehmen, auf sie besonders zu achten und bei der Gruppenbildung zu berücksichtigen.

8. Welche zwei Ansätze zur Individualisierung des Unterrichts werden gegenwärtig diskutiert?

8.1 Zielerreichendes Lernen (Mastery Learning)

Lernen bis zur vollständigen Beherrschung des Lernstoffes!

1968 stellte der Verhaltenspsychologe F. S. Keller ein Programm auf, das zu einer «Renaissance des individualisierten Unterrichts»⁴⁰ führte.

Die zwei wichtigsten Grundsätze des «Keller-Planes» sind:

1. Individuelles Lerntempo

Die Schüler müssen bei diesem Unterricht festgesetzte Kriterien erreichen.

2. Beherrschung als Ziel

Solang ein Schüler einen bestimmten Unterrichtsbereich nicht beherrscht, darf er sich nicht einem neuen Lernstoff zuwenden. Dieses System setzt voraus, dass Tests zur Verfügung stehen, die aufzeigen, ob ein bestimmtes Lernziel erreicht wurde. Der Schüler kann bei Misserfolg eine neue Lernanstrengung machen und muss sich erneut

einem Test unterziehen. Dieser Zyklus des Lernens und Testens wird solange fortgesetzt, bis der Schüler eine Lerneinheit erfolgreich abgeschlossen hat. Der Gedanke des vollständigen Beherrschens eines Lernstoffes wurde von Bloom (1968) und Block (1971) weiter entwickelt und ausgearbeitet. Auch Carroll studierte dieses System. Er ist der Meinung, dass das Lernen in der Schule weitgehend von zeitlichen Faktoren abhängig sei. «Für Carroll ist der wichtigste Index für die Fähigkeit eines Schülers die Zeit – die Zeit, die er braucht, um Ahnungslosigkeit in Wissen oder Unvermögen in Beherrschung zu verwandeln.»⁴¹

Sehr häufig verlangen Lehrer von ihren Klassen, dass sie im Gleichschritt durch den Unterrichtsstoff marschieren. Die unmittelbare Konsequenz ist klar ersichtlich. Viele Schüler haben nicht ihre individuelle Zeit zur Verfügung, die sie zum wirkungsvollen und vertieften Lernen eigentlich brauchten. Ein Unterricht mit einem bestimmten Lehr- und Lerntempo wird oft dem schneller und langsamer arbeitenden Schüler nicht gerecht.

Das programmierte Lernen ist in den letzten Jahren an seinen didaktisch richtigen Ort verwiesen worden. Die Gefahr der Schematisierung des Lernprozesses wurde klar gesehen. Die grosse Stärke des programmierten Unterrichts ist und bleibt die Verwirklichung des «Prinzips der individuellen Lerngeschwindigkeit». Dieses Grundanliegen wird im «zielerreichenden Lernen» (genannt *Mastery Learning*) konsequent realisiert.

Carroll bleibt aber nicht nur beim Zeitfaktor stehen, sondern weist weiter auf die Qualität des Unterrichts hin. Zurecht hält er fest, dass bei schlechtem Unterricht die Schüler mehr Zeit auf das Lernen verwenden müssten.

8.1.2 *Zielerreichendes Lernen und Selbstbild*

Bloom ist der Überzeugung, dass die Beherrschung eines Stoffes unmittelbare Auswirkungen auf das Selbstbild des Schülers habe. Das Beherrschungslernen, konsequent durchgeführt, könnte zu einer der wirkungsvollsten Quellen für die persönliche Gesundheit und somit zur Entfaltung der Persönlichkeit werden. Viele Schüler würden zunehmend weniger therapeutische und

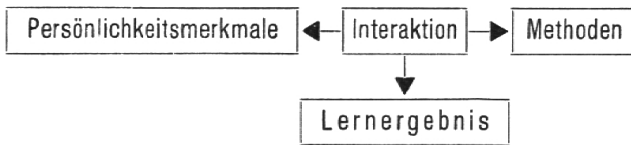
psychologische Hilfe brauchen, «wenn ihnen deutlich gemacht würde, dass sie den Lernanforderungen entsprechen» (Bloom, 1968).⁴²

8.1.3 *Erfahrungen mit dem zielerreichenden Lernen*

Ausführlich wurde das zielerreichende Lernen in Korea getestet. Von 272 Siebtklässlern nahm die Hälfte an einem Beherrschungsprogramm teil, die andere Hälfte wurde nach traditionellen Lernstrategien unterrichtet. Nach der zielerreichenden Methode (Beherrschungslehre) erreichten 74 % das Beherrschungskriterium in einer Abschlussprüfung, in der es um geometrische Figuren ging. Nur 40 % der Schüler, die mit traditionellen Methoden unterwiesen wurden, erreichten dieses Kriterium. Kim stellte in einer umfangreicheren Untersuchung, an der 5800 Siebtklässler teilnahmen, fest, dass mit dem zielerreichenden Lernen 72 % der Schüler das Zielkriterium erreichten, während nur 28 % der Schüler mit traditionellen Methoden den Anforderungen der Abschlussprüfung gerecht wurden. Weitere Ergebnisse der Beherrschungsmethode weisen ähnliche Resultate auf, so dass tendentiell gefolgert werden darf, dass offensichtlich doch eine wesentlich grössere Anzahl von Schülern bessere Leistungen vollbringen, wenn die Beherrschungsmethode angewandt wird. Die Zukunft wird zeigen, inwiefern die hervorstechenden Merkmale dieser Methode in die Unterrichtspraxis einfließen werden.

8.2 *ATI-Ansatz*

Dieser Ansatz geht von der Grundannahme aus, dass zwischen den Fähigkeiten und Eigenschaften von Schülern (Englisch: *Aptitude*) und einer bestimmten Ausbildungs- oder Unterrichtsmethode (*Treatment*) eine Interaktion besteht. Beide Seiten dürfen niemals voneinander getrennt werden. Nach dieser Auffassung besteht ein bedeutungsvoller Wirkzusammenhang zwischen den Eigenschaften der Schüler und einer bestimmten Methode. Im Englischen wird dieser Ansatz «*Aptitude-Treatment-Interaction*» oder kurz *ATI-Ansatz* genannt. Flammer übersetzt diesen Begriff mit «Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden auf das Lernergebnis».⁴³



Was bedeutet der ATI-Ansatz für den Lehrer?

Dieser Ansatz erinnert den Lehrer daran, dass Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Eigenschaften auch nach unterschiedlichen Methoden lernen. Der Lehrer muss sich klar werden, dass es wahrscheinlich nicht *eine* für alle Schüler optimale Unterrichtsmethode gibt, d. h., dass keine bestimmte Methode für jeden Schüler gleichermaßen geeignet ist. So hilft z. B. eine klare und übersichtliche Unterrichtsstrukturierung dem unsicheren, ängstlichen und wenig leistungsmotivierten Schüler, dagegen entspricht der offene Unterricht mehr dem erfolgsmotivierten und angstfreien Schüler. Klarheit, Stoffbeschränkung und Automatisierung ist schwächeren Schülern angemessen. Zusatzstoffe eignen sich für gute und vielseitig interessierte Schüler.

Im ähnlichen Sinn zeigte Soars (1968) einen Zusammenhang zwischen Angst und direktem bzw. indirektem Lehrerverhalten auf. «In dieser Studie konnte er zeigen, dass indirektes Lehrerverhalten zu höheren kreativen Leistungen führte, weniger ängstliche Schüler aber bedeutend mehr profitierten als ängstliche Schüler.»⁴⁴

Direktes oder indirektes Lehrerverhalten – das ist die Frage

Tendenzuell kann darüber folgendes ausgesagt werden: Der lehrerzentrierte Unterricht (direktes Lehrerverhalten) führt bei einfachen, konkreten, elementaren Lerngegenständen zu besseren Schülerleistungen. Bei komplexen, abstrakten Lehrgegenständen hingegen zeitigt das indirekte Lehrerverhalten bessere Lernergebnisse.⁴⁵

Wenn auch die Erkenntnisse nur Tendenzen aufzeigen, so verweisen sie doch darauf, dass der Unterricht einerseits sich an den Schülermerkmalen zu orientieren hat und andererseits stets den Lerngegenstand im Auge behalten muss.

Aus dieser Grundsicht heraus entscheidet der Lehrer in der Praxis, wann er Frontal-

unterricht oder Gruppenunterricht, direktes oder mehr indirektes Lehrerverhalten einsetzen will.

Schlussgedanke

Entscheidend erscheint uns, dass der Lehrer so flexibel ist, dass er je nach Bedingungsgefüge imstande ist, die richtige Lehrform anzuwenden, weil er jetzt weiss, dass nicht jede Methode und nicht jede Lehrform für jeden Schüler gleich geeignet ist.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. dazu: Hengartner E.: Individualisieren im Unterricht, in «schweizer schule», Heft 14/15, Zug 1978, S. 497 f.
- Dubs R.: Individualisieren im Unterricht, in: «schweizer schule», Heft 1/2, Zug 1979, S. 16 f.
- ² Comenius J. A.: Grosse Didaktik, hrsg. von Flitner A., München 1966, 3. Aufl., S. 67
- ³ Comenius a. a. O. S. 71 f.
- ⁴ Comenius a. a. O. S. 73 f.
- ⁵ Comenius a. a. O. S. 124
- ⁶ Trapp E. C.: Vom Unterricht überhaupt, in R. Alt (Hrsg.): Allgemeine Revision, Berlin 1967, S. 191
- ⁷ Trapp E. C. a. a. O. S. 203
- ⁸ Herbart J. F.: Pädagogisches Gutachten über Schulklassen, in: Päd. Schriften, hrsg. von O. Willmann, Leipzig 1880. Bd. 2, S. 116
- ⁹ Herbart J. F. a. a. O. S. 153 und S. 101
- ¹⁰ Herbart J. F. a. a. O., Bd. I, S. 153
- ¹¹ Herbart J. F. a. a. O., Bd. II, S. 152
- ¹² Pestalozzi J. H.: Texte für die Gegenwart, Bd. 3: Erziehung und Unterricht, Hrsg.: Roth Heinrich, Zug 1978, S. 99
- ¹³ Zander A.: Leben und Erziehung in Pestalozzis Institut in Iferten, Aargau und Leipzig, o.J., S. 14
- ¹⁴ Pestalozzi J. H.: Sämtliche Werke, Band 21, Schriften aus den Jahren 1808–1809, bearbeitet von E. Dejung und H. Schönebaum, Zürich 1964, S. 71
- ¹⁵ Pestalozzi J. H.: Texte für die Gegenwart, a. a. O. S. 99
- ¹⁶ Petersen, P.: Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927, S. 14
- ¹⁷ Klafki H. / Stöcker H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel. Jahrgang 22 – Heft 4/76, S. 503 f.
- ¹⁸ Dubs R. a. a. O. S. 20 f.
- ¹⁹ Klafki H. / Stöcker H. a. a. O. S. 508
- ²⁰ Klafki H. / Stöcker H. a. a. O. S. 509
- ²¹ Vgl. dazu: Krapf B.: Unterrichtsverlauf und programmierte Lernhilfe. Heidelberg 1971, S. 29 ff.
- ²² Vgl. Keiser Ph. in: «schweizer schule», Heft 1/2, Zug 1976, S. 12 f.
- ²³ Klafki H. / Stöcker H. a. a. O. S. 508

- ²⁴ Dubs R. a. a. O. S. 19
- ²⁵ Roth H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1973, 14. Auflage, S. 226
- ²⁶ Roth H. a. a. O. S. 226
- ²⁷ Correll W.: Lernpsychologie. Grundfragen und päd. Konsequenzen der neueren Lernpsychologie. Donauwörth 1970, S. 58
- ²⁸ Vgl. dazu: Weinert F. E., Graumann C. F., Heckhausen H., Hofer M. u. a.: Pädagogische Psychologie. Frankfurt am Main 1974, Bd. I. Seite 135 f.
Oerter R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1973, S. 154 ff.
- ²⁹ Correll W. a. a. O. S. 59
- ³⁰ Heckhausen H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese, in: Herrmann Th.: Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen 1970, Seite 146 f.
- ³¹ Heckhausen H. a. a. O. S. 146
- ³² Reichwein A. in Odenbach K.: Die Übung im Unterricht. Braunschweig 1974, S. 4
- ³³ Bollnow O. F.: Vom Geist des Übens. Freiburg im Breisgau 1978, S. 14
- ³⁴ Odenbach a. a. O. S. 5
- ³⁵ Feigenwinter M.: Gruppenarbeit im Unterricht. St. Gallen 1977, S. 52
- ³⁶ Feigenwinter M. a. a. O. S. 53
- ³⁷ Feigenwinter M. a. a. O. S. 53/54
- ³⁸ Kugemann W.F.: Kopfarbeit mit Köpfchen. München 1977
- ³⁹ Weinert F. E. u. a. a. O. S. 705 ff.
- ⁴⁰ Gage N. L., Berliner D. C.: Pädagogische Psychologie. München 1977, S. 552
- ⁴¹ Gage N. L., Berliner D. C. a. a. O. S. 555
- ⁴² Gage N. L., Berliner D. C. a. a. O. S. 556
- ⁴³ Vgl. dazu: Gasser P. / Singer P.: Angewandte Lernpsychologie. Basel 1979, S. 126 f.
Gage N. L., Berliner D. C. a. a. O. S. 177 ff.
Dubs R.: Aspekte des Lehrerverhaltens. Zürich 1978, S. 16 f.
- ⁴⁴ Dubs R. a. a. O. S. 53
- ⁴⁵ Dubs R. a. a. O. S. 53

Das Kind und der Buchstabe

Edith Doppmann

Ziel

Es geht mir bei dieser Arbeit darum, dem Schüler den Buchstaben näher zu bringen, dieses abstrakte Ding, das ihm fast gar nichts bedeutet. Er soll sehen, was man mit Buchstaben alles anfangen kann. Er soll aber vor allem erfahren, dass das Arbeiten mit den Buchstaben Freude bringen kann.

Abgrenzung

Ich habe erfahren, dass es viele solcher Spiele mit Buchstaben gibt, und dass man mit einiger Phantasie noch viel mehr erfinden kann. Ich habe mich darum entschlossen, meine Spielideen und diejenigen anderer nur von einem kleinen Teilgebiet zu sammeln, und zwar von einem Gebiet, das, wie mir scheint, noch zu wenig beachtet worden ist:

Kreuzworträtsel

Vorteile: Kreuzworträtsel regen die Phantasie an. Die Aufsätze von Schülern, die gern und oft Kreuzworträtsel lösen, sind weniger langweilig, weil sie nicht immer dieselben

Wörter benutzen. Sie wissen für einen Begriff mehrere Wörter. Die Kreuzworträtsel vergrössern also den Wortschatz. Sie sind auch eine gute Rechtschreibeübung. Und über dies hinaus vermitteln sie Wissen und fördern damit die Wissbegier der Schüler. Kreuzworträtsel haben den gewaltigen Vorteil, dass sie nicht nur nützlich, sondern auch vergnüglich sind, denn die Lösung eines Kreuzworträtsels schenkt ein grosses Erfolgserlebnis. Und zwar praktisch für jeden, weil es sehr viele verschieden schwierige Rätsel gibt: vom kinderleichten bis zum fast unlösbaren. Für Kreuzworträtsel in der Schule findet man mit etwas Geduld und Ausdauer sehr viele Anwendungsmöglichkeiten.

Nachteile: Viele Fragen in Kreuzwortheftchen sind ungenau, dem Wissen des Kindes nicht angepasst (Glinz) oder manchmal sogar falsch. Aber dieser Nachteil ist leicht zu entlasten: Der Lehrer stellt die Fragen selber und macht den Schüler auf diese Ungenauigkeiten aufmerksam. Wenn der Lehrer für seine Schüler selber ein Kreuzworträtsel machen will, braucht er sehr viel Zeit. Man