

pocket wissenschaft

Herausgeber:

Ökonomie

Klaus-Dirk Henke
Alfred Kieser

Pädagogik

Wolfgang Keim
Paul Röhrig

Psychologie

Heiko Deters
Klaus R. Scherer

Soziologie/Politologie

Dieter Boris
Reinhard Kühnl

Wolfgang Keim

Schulische Differenzierung

Eine systematische Einführung

Kiepenheuer & Witsch

Herausgeber des vorliegenden Bandes:
Wolfgang Keim, Köln

Redaktion:
Erika Stegmann



78/42040

Standort: P 10
Signatur: IHH 1071+1
Akz.-Nr.:
Id.-Nr.:

ISBN 3 462 01237 1
©1977 by Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln
Satz: Bercker, Graphischer Betrieb GmbH, Kevelaer
Druck und Einband: Clausen & Bosse, Leck
Printed in Germany 1977

Inhalt

Einleitung	7
I. Schulische Differenzierung als Organisations- und Ordnungsprinzip	15
II. Gesellschaftlich-politische Funktionen schulischer Differenzierung	24
1. Schulische Differenzierung im Dienste von Qualifizierung und Spezialisierung	24
2. Schulische Differenzierung als Selektionsprinzip	34
2.1. Differenzierung als Instrument gesellschaftlicher Chancenverteilung	34
2.2. Differenzierung als Maßnahme staatlicher Kanalisierung	42
3. Schulische Differenzierung als Mittel politischer Sozialisation	49
III. Pädagogische Funktionen schulischer Differenzierung	55
1. Differenzierung als Individualisierung	55
1.1. Differenzierung nach Alter und Reife	55
1.2. Differenzierung nach Begabung und Leistung	63
1.2.1. Selektive Formen von Begabungs- und Leistungsdifferenzierung	64
1.2.2. Egalisierende (kompensatorische) Formen von Leistungsdifferenzierung	75
1.3. Differenzierung nach Neigung und Interesse (Wahldifferenzierung)	86
1.4. Differenzierung nach besonderen Bedürfnissen	96
2. Differenzierung und Soziales Lernen	105

IV. Schulische Differenzierung im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik	116
Literaturverzeichnis	125
Namensregister	133
Sachregister	136

Einleitung

In der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion der vergangenen zehn Jahre hat das Problem der Differenzierung eine zentrale Rolle gespielt, und zwar nicht nur in der BRD sowie anderen westlichen Industrienationen, sondern ebenso in sozialistischen Ländern wie z. B. der DDR. Dies wird durch eine Fülle von Veröffentlichungen dokumentiert, die sich unmittelbar mit diesem Thema auseinandersetzen, ganz zu schweigen von Untersuchungen, in denen die Differenzierungsproblematik nur am Rande gestreift wird. Um Fragen der Differenzierung geht es z. B. überall dort, wo die Organisation des Schulwesens und des Unterrichts zur Diskussion stehen, also etwa bei der Entscheidung für einen vertikalen (nach Typen) oder horizontalen Schulaufbau (nach Stufen), bei der Neuordnung der Übergänge z. B. von der Elementar- in die Primarstufe, der Primarstufe in die Sekundarstufe I, der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und der Sekundarstufe II in den tertiären Bildungsbereich. Im Mittelpunkt der gegenwärtig heftig umstrittenen Eingangsstufen-, Orientierungsstufen-, Gesamtschul- und Kollegstufenmodelle stehen Differenzierungsfragen, insofern es um die leitenden Prinzipien geht, nach denen Schüler bestimmten Schulzweigen, -stufen und -klassen zugewiesen werden oder aber aufgrund derer auf eine solche Einteilung zugunsten flexibler, vom Lehrer oder Lehrerteam kurzfristig getroffener Maßnahmen verzichtet wird. Schon im »Strukturplan« des Deutschen Bildungsrates (1970) nehmen Fragen der Differenzierung beträchtlichen Raum ein; der »Bericht 75« macht sie dann sogar zum Hauptgegenstand seiner bildungspolitischen Zwischenbilanz. Fragen der Differenzierung haben aber auch im Zusammenhang der Curriculumreform eine wichtige Rolle gespielt. Ging es doch hierbei zunächst einmal darum, ob und inwieweit Lehr- und Lernziele für alle Schüler einheitlich oder verschieden sein und nach welchen Gesichtspunkten Unterschiede gemacht werden sollten. Damit eng zusammen hängt das Problem, wie die postulierten Lehr- und Lernziele von Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erreicht werden können. Gerade diese Frage ist in letzter Zeit von verschiedenen Seiten aus angegangen worden: die diskutierten Modelle reichen dabei von rein organisatorischen Maßnahmen (z. B. des Streaming und Setting) bis hin zu

lerntheoretisch begründeten didaktischen Strategien zielerreichenden Lernens. Um die Relevanz derartiger Modelle richtig einschätzen zu können, braucht nur auf das seit Jahrzehnten von Pädagogen beklagte Sitzenbleiberelend sowie auf die Mängel der Jahrgangsklasse verwiesen zu werden. Nicht zuletzt ist besonders in jüngster Zeit die Differenzierungsproblematik von sozialpsychologischer Seite her aufgerollt, d. h. auf entsprechende negative Folgen von Segregationsmaßnahmen im Raum der Schule, die insbesondere den sog. »schlechten« Schüler betreffen, aufmerksam gemacht und damit die Diskussion um Alternativen zur herrschenden Selektionspraxis in Gang gebracht worden.

Schon diese keineswegs vollständige Aufzählung einiger der unter dem Stichwort »Differenzierung« diskutierten bzw. unmittelbar damit zusammenhängenden Probleme zeigt die Vielschichtigkeit dieses Komplexes. Wird von »Differenzierung« gesprochen, so kann damit schon dem Bedeutungsgehalt des Wortes (nach Duden-Fremdwörterbuch) entsprechend eine ganze Skala verschiedenartigster Maßnahmen gemeint sein, vom wertneutralen »Unterscheiden« der Schüler nach ihrem Alter, über eine »Abstufung« der Schüler nach ihrer Leistung, bis hin zur »Absonderung« von Schülern, die aus verschiedenen Ursachen angeblich in einer sog. Normalschule nicht mehr unterrichtet werden können und deshalb in eine Sonderschule überwiesen werden. »Differenzierung« kann aber auch im positiven Sinne die Bildung von Lerngruppen zum Zweck der besseren Förderung von Schülern bedeuten. Diese unterschiedlichen Maßnahmen verweisen zugleich auf pädagogische und außerpädagogische Intentionen, die sich mit Differenzierungsmaßnahmen verbinden, und lassen darüber hinaus verschiedene Ebenen sichtbar werden, auf die sich Differenzierungsmaßnahmen beziehen können: eine *schulorganisatorische* (Aufbau des gesamten Bildungssystems), eine *inhaltliche* (unterschiedliche Bildungsniveaus und -profile) und schließlich eine *didaktische* (Strukturierung des Lernprozesses für verschiedene Schüler einer festen Lerngruppe) (vgl. Kienitz, 1971, S. 64). Daraus ergibt sich eine Reihe von Fragen, nämlich welche Funktionen es im einzelnen sind, die schulische Differenzierung wahrnimmt, auf welche Ebenen der Lernorganisation sich diese beziehen, durch welche Regelungen und mit welchen Mitteln sie realisiert werden und nicht zuletzt ob und wenn ja in welchem Zusammenhang sie stehen.

Von pädagogischer Seite sind Probleme schulischer Differenzierung bislang primär als solche der Didaktik behandelt worden. Unter dem Begriff ›Differenzierung‹ werden dementsprechend »alle organisatorischen und methodischen Bemühungen« zusammengefaßt, »die darauf zielen, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen, Interessen einzelner Schüler oder Schülergruppen innerhalb einer Schule oder Klasse gerecht zu werden.« (Klafki, 1971, Sp. 237; Bönsch, 1972, S. 88 f.; Teschner, 1971, S. 14; Winkeler, 1976, S. 7 ff.). Zwar wird vielfach betont, daß schulische Differenzierung nicht nur pädagogische, sondern auch außerpädagogische Funktionen, nämlich z. B. bestimmte gesellschaftliche Forderungen zu erfüllen habe – vor allem des Beschäftigungssystems durch entsprechende Lenkung von Schülerströmen, ohne daß darauf näher eingegangen bzw. nach möglichen Konflikten zwischen gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen gefragt wird. Im Gegenteil, vielfach wird ein weitgehend harmonisches, konfliktfreies Verhältnis zwischen beiden unterstellt, indem man sie verschiedenen Ebenen der Lernorganisation zuordnet, nämlich die gesellschaftlich-politische der schulorganisatorischen, die pädagogische der didaktischen, und annimmt, daß sich beide höchstens tangieren, nicht jedoch überschneiden. Die Pädagogik hat daraus lange Zeit eine weitgehende Autonomie didaktischer Differenzierungsmaßnahmen abgeleitet: »die Differenzierung *im Schulwesen* (Sperrung W. K.) ist institutionell festgelegt; sie kann darum weder auf die Festsetzung eines Normalalters für den Übergang in differente Schultypen noch auf die Auslese nach differenten Bildungsplänen verzichten; die Differenzierung *im Unterricht* (Sperrung W. K.) dagegen ist individuell frei, sie kann sowohl den Entwicklungsrhythmus des einzelnen Kindes berücksichtigen als auch die Entfaltung individueller Fähigkeiten an differenzierenden Anforderungen ständig neu erproben.« (Fischer, 1972, S. 125).

Demgegenüber haben organisationssoziologische Analysen des Erziehungssystems schon seit längerem auf den engen Zusammenhang zwischen Makro- und Mikrostruktur sowie die Abhängigkeit beider von den Organisationszielen der Schule aufmerksam gemacht, die ihrerseits wiederum im größeren Zusammenhang der gesellschaftlichen Strukturbedingungen stehen (Rumpf, 1971; Hurrelmann, 1975). Die Annahme einer Autonomie didaktischer Differenzierungsmaßnahmen geht

also offensichtlich von falschen Voraussetzungen aus, was vielfach zur ungewollten pädagogischen Legitimierung außerpädagogischer Zielsetzungen und Funktionen geführt hat, insofern die Schule, wie z. B. die oben genannten Untersuchungen deutlich gezeigt haben, eben nicht primär nach pädagogischen, sondern administrativen Gesichtspunkten organisiert ist, und ihre Zielsetzungen weniger an der individuellen Förderung *aller* Schüler als vielmehr der bedarfsgerechten Qualifizierung der begabten und damit verbunden weitgehend der bemittelten Schüler orientiert sind. Deshalb müssen die mit Maßnahmen schulischer Differenzierung verbundenen pädagogischen und außerpädagogischen Intentionen ebenso wie deren Wirksamkeit auf unterschiedlichen Ebenen der Lernorganisation in engem Zusammenhang gesehen werden.

Mit der Annahme der Autonomie didaktischer Differenzierungsmaßnahmen von seiten der Pädagogik verbindet sich zumeist die Identifizierung schulischer Differenzierung mit organisatorischen Maßnahmen im engeren Sinne. Erfolg und Nichterfolg der mit Differenzierungsmaßnahmen verbundenen Intentionen wird so vielfach in Abhängigkeit von der richtigen Zusammensetzung der Lerngruppen gesehen, was vor allem die inzwischen zahlreichen wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zum fachleistungsdifferenzierten Unterricht an Förderstufen und Gesamtschulen zeigen, die sich weitgehend auf eine quantitative Überprüfung des Durchlaufs der Schüler durch das Kurssystem beschränken, ohne dabei den sozialen Kontext und die soziale Struktur der untersuchten Schulen, deren Inhalte und Interaktionsformen sowie die Einstellungen und Erwartungen der Gesellschaft, Schulbürokratie, Lehrer, Eltern und Schüler bzw. die Art der vorangegangenen Lernprozesse mit in die Untersuchung einzubeziehen (vgl. Keim, 1975b). Wenn auch der Einfluß der zuletzt genannten Faktoren im einzelnen noch kaum erforscht ist, steht deren Bedeutung jedoch schon nach den bisherigen Ergebnissen der Sozialisationsforschung fest (vgl. z. B. Wellendorf, 1973). »Lernorganisation« muß deshalb im organisationssoziologischen Sinn als »ein soziales System oder ein soziales Gebilde nicht nur im Hinblick auf dessen organisierten Aspekt, sondern als Gesamtheit aller geplanten, ungeplanten und unvorhergesehenen sozialen Prozesse, die darinnen oder in Beziehung zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen«, verstanden werden (Hart-

fiel, 1972, S. 488). Das bedeutet, daß in die Untersuchung unterschiedlicher Differenzierungsmechanismen, -regelungen und Gruppierungsformen zugleich deren Relevanz für Einstellungen, Erwartungshaltungen und Interaktionsmuster der an schulischen Lernprozessen beteiligten Personen und Personengruppen mit eingeschlossen werden muß, was im Rahmen dieser Einführung allerdings nur exemplarisch und andeutungsweise geschehen kann.

Obwohl schulische Differenzierung ein *komplexes* Phänomen darstellt, ist eine getrennte Analyse einzelner Ebenen und Aspekte notwendig, um so Einsicht in die Zusammenhänge und Wechselwirkungen der Funktionen, Formen und Auswirkungen von Differenzierungsmaßnahmen zu gewinnen. Um der intentionalen Gebundenheit sämtlicher organisierter und unorganisierter Lernprozesse gerecht zu werden, ist von den Aufgaben schulischer Differenzierung auszugehen, anschließend zu klären, welche Konsequenzen für die Lernorganisation sich daraus ergeben und zum Schluß der Wirkungszusammenhang der analysierten Teilfunktionen zu betrachten, woraus sich dann Konsequenzen für Reformansätze ergeben können.

Versucht man eine Antwort auf die Frage nach dem Warum schulischer Differenzierung zu geben, fällt als erstes auf, daß Differenzierungsmaßnahmen eine entscheidende *Organisations- und Ordnungsfunktion* haben, was ein Blick in Länderverfassungen, Schulgesetze, Erlasse und Verordnungen bestätigt, die alle derartige Maßnahmen vorsehen, teilweise bis ins Detail regeln, wobei die Organisationsfunktion eng zusammenhängt mit *gesellschaftlich-politischen Funktionen* von Schule, die sich sowohl aus den Anforderungen des Beschäftigungssystems als auch den in einer Gesellschaft dominanten politischen Interessen ergeben. Grundsätzlich läßt sich sagen, daß das Bildungssystem jeder industriellen Gesellschaft die im ökonomischen System erforderlichen *Qualifikationen vermitteln* (vgl. Titze, 1971, S. 423; Hurrelmann, 1975, S. 79 ff.), also eine *Spezialisierungs-*, wenn Ungleichgewichte im Beschäftigungssystem auftreten auch eine *Kanalisierungsfunktion* übernehmen muß (so z. B. auch Kienitz, 1971, S. 58). Letztere wird zum Problem, wenn mit unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten unterschiedliche soziale Positionen und Lebenschancen verbunden sind. Spezialisierung und Kanalisierung bedeuten dann für das Individuum immer zugleich auch *Selektion*. Diese

gesellschaftlich-politische Funktion schulischer Differenzierung wird um so bedeutungsvoller, je größer die Unterschiede in der Sozialstruktur der jeweiligen Gesellschaft sind, wobei der Vorgang der Selektion schon vor Eintritt in die Schule (in einer rein geburtsständischen Gesellschaft) oder aber in der Schule selbst (in einer reinen Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft mit gleichen Chancen für alle am Wettbewerb teilnehmenden Individuen) stattfinden kann. In den gegenwärtigen spätkapitalistischen Gesellschaftssystemen, etwa der BRD, überschneiden sich – wie zu zeigen sein wird – beide Selektionsprinzipien, das der Herkunft mit dem der erbrachten Leistung. Neben Spezialisierung, Kanalisierung und Selektion übernehmen Maßnahmen schulischer Differenzierung noch eine weitere wichtige gesellschaftlich-politische Aufgabe, nämlich die der *Sozialisation*, indem sie entweder Individuen unterschiedlichen Bildungsgängen mit je verschiedenartigen Erziehungszielen und -methoden zuführen oder aber durch die ihnen eigenen Mechanismen Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen vermitteln, die vom politischen oder/und ökonomischen System verlangt werden bzw. diese legitimieren sollen. Die *Pädagogik* schließlich verfolgt mit Maßnahmen schulischer Differenzierung in der Regel das Ziel der *Individualisierung*, gelegentlich auch das des *Sozialen Lernens*. »Individualisierung« bedeutet dabei Differenzierung des Lernprozesses nach individuellen Schülermerkmalen wie Alter, Reife, Begabung, Leistung, Interesse bzw. besonderen Bedürfnissen, während mit dem Sozialen Lernen durch entsprechende Maßnahmen der Schülergruppierung die Schaffung besonders günstiger sozialer Lernfelder intendiert wird, wobei im einzelnen zu überprüfen ist, inwieweit derartige – sog. didaktische – Differenzierungsmaßnahmen tatsächlich der besseren Individualisierung und Sozialen Lernen dienen oder aber nachträgliche Legitimierung außerpädagogischer Zielsetzungen sind.

Wo Schüler unterschieden, getrennt und abgesondert bzw. besonderen Lerngruppen zugewiesen werden, geschieht dies immer vor dem Hintergrund zumindest einer gedachten Einheit aller Schüler. Die Diskussion der Differenzierungsproblematik ist deshalb nicht sinnvoll ohne den Rekurs auf die Einheitsschulidee, wie sie seit der Französischen Revolution sowohl aus den Menschenrechten, insbesondere dem gleichen Recht auf Bildung, als auch dem Gedanken der Brüderlichkeit abgeleitet

worden ist (Keim, 1976b) und in einer allgemeinen Schulpflicht, Allgemeinbildung, allgemeinen Grundschule, in einer integrierten Sekundarstufe I und II sowie in einheitlichen Lehrplänen, Stundentafeln etc. ansatzweise Verwirklichung gefunden hat. Interpretiert man das gleiche Recht auf Bildung nicht nur *formal* im Sinne gleicher Zugangschancen zu unterschiedlichen Bildungswegen, sondern *material* als Recht auf eine für alle Kinder einheitliche, wenn auch individuelle Begabungen berücksichtigende hohe Allgemeinbildung, unabhängig von sozialer Herkunft und späterer beruflicher Tätigkeit, und Brüderlichkeit als Verpflichtung, alle Kinder durch gemeinsame Lernerfahrungen zu kooperativen, vorurteilsfreien und humanen Verhaltensweisen zu erziehen, müssen schulische Differenzierungsmaßnahmen danach beurteilt werden, inwieweit sie geeignet sind, »den benachteiligten Kindern zu helfen und Chancenungleichheiten zu verringern« (Deutscher Bildungsrat, 1975, S. 139) bzw. Soziales Lernen fördern oder behindern. Die genaue Analyse der Funktionen schulischer Differenzierung soll zunächst einmal unter diesem erkenntnisleitenden Interesse die vielfach als »heimlicher Lehrplan« ablaufenden Differenzierungsmechanismen in ihrer Wirkung sichtbar machen bzw. die in der pädagogischen Diskussion befindlichen didaktischen Differenzierungsmodelle auf ihre tatsächlichen Möglichkeiten hin, die genannten Ziele zu erreichen, untersuchen und dann die Voraussetzungen verdeutlichen, unter denen Einheitlichkeit und Gemeinsamkeit des Bildungsprozesses für alle Kinder bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Schülermerkmale und Sicherung der vom ökonomischen System benötigten Qualifikationen realisiert werden könnten oder sich diese Ziele wenigstens nicht völlig auszuschließen brauchten.

Vorliegende Darstellung will in die Probleme schulischer Differenzierung einführen, zugleich aber auch versuchen, diesen komplexen Zusammenhang einmal zu systematisieren. Die ausgewählten Beispiele für verschiedene Funktionen, Formen und Auswirkungen schulischer Differenzierung sollen zugleich die historische Entwicklung der heutigen Differenzierungsproblematik aufzeigen. Literaturhinweise am Schluß jedes Kapitels sind als Anregung zur Vertiefung und Weiterarbeit gedacht.

Literaturempfehlung: Kienitz, 1971, S. 19–69

I. Schulische Differenzierung als Organisations- und Ordnungsprinzip

Maßnahmen schulischer Differenzierung dienen zunächst einmal rein formal der Organisation und damit der Ordnung von Lernprozessen. Sie gliedern das Schulsystem nach Stufen, Zweigen und Profilen, gruppieren die Schüler in Klassen und Kurse und strukturieren den Unterricht nach Stunden und Fächern. Sie werden überall dort notwendig, wo Unterricht für viele Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichen Bildungszielen über längere Zeiträume ermöglicht werden soll. Schon die Schulordnungen und -programmschriften des 16. Jahrhunderts sahen dementsprechend Klassen-, Stunden- und Lehrstoffeinteilungen vor, denen heute Gesetze und Erlasse bzw. Verordnungen der Kultusbürokratie entsprechen, deren Gültigkeitsbereich allerdings aufgrund der staatlichen Schulaufsicht in der Regel weit größer ist und deren Einhaltung aufgrund eines ausgedehnten Verwaltungsapparates wesentlich besser kontrolliert werden kann. Ein Blick auf verschiedenartige organisatorische Modelle sowohl im Primar-, Sekundarstufen-I- wie auch -II-Bereich zeigt, daß es offensichtlich unterschiedliche Differenzierungssysteme geben kann. Das aber bedeutet, daß zwar Differenzierungsmaßnahmen als Organisations- und Ordnungsprinzipien von Schule notwendig sind, keineswegs jedoch *eine* bestimmte Form.

Sieht man sich die in Gesetzen, Erlassen und Verordnungen greifbaren, den Schulbetrieb organisierenden administrativen Differenzierungsvorschriften genauer an, zeigt sich, daß diese sich kaum auf reine Ordnungsfunktionen reduzieren lassen, sondern hier bereits Normen zugrunde gelegt werden, die die Lernprozesse selbst in ganz entscheidender Weise strukturieren: einmal, indem sie entscheiden, welche Methoden und Lernarrangements sich mit ihnen vereinbaren lassen, welche nicht, zum anderen, indem sie Einstellungen und Erwartungshaltungen von Lehrenden und Lernenden prägen. Deshalb sind organisatorische Differenzierungsmaßnahmen stets weit mehr als nur ein äußerer Rahmen, was sich besonders nachdrücklich am Beispiel der bis heute wichtigsten organisatorischen Differenzierungsmaßnahme, der Jahrgangsklasse, zeigen läßt(Geißler, 1973, S. 32-48).

Die Einführung der Jahrgangsklasse ist vor dem Hintergrund der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung des öffentlichen Schulwesens seit der Wende zum 19. Jahrhundert und des damit verbundenen Anstiegs der Schülerzahlen wie auch einer Verlängerung der Schuldauer zu sehen. Eine erste theoretische Begründung der Jahrgangsklasse als schulischem Organisationsprinzip gab allerdings schon über 200 Jahre vor deren verbindlicher Einführung im preußischen Gymnasium (1837) Johann Amos Comenius in seiner »Großen Didaktik«. Comenius diskutiert dort die Voraussetzungen, unter denen sich Schule und Unterricht auf *alle* Menschen gleichmäßig ausdehnen ließe, seiner theologisch begründeten Absicht gemäß, alle Menschen alles zu lehren. Für Comenius lagen diese Voraussetzungen vor allem in der »richtigen Ordnung« der Schule begründet: »Die Kunst des Lehrens erfordert ... nichts als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode. Können wir die richtig treffen, so ist es nicht schwerer, eine beliebig große Schülerzahl alles zu lehren, als mit Hilfe der Werkzeuge, über welche die Buchdruckerkunst verfügt, täglich tausend Bogen mit zierlicher Schrift zu bedecken.« (13. Kap., Abs. 15 f.). Comenius' Vorbild für die »richtige Ordnung« der Schule, in der alle Menschen möglichst gleichmäßig gebildet werden können, ist die Maschine. Die Jahrgangsklasse als durchgängiges Gruppierungsprinzip für alle Schüler leitet Comenius jedoch von militärischen Vorbildern ab. So wie im Kriegsdienst starke und schwache, alte Soldaten und junge Rekruten in *einer* geordneten Schlachtreihe kämpfen, sollen verschieden begabte und befähigte Schüler eines Altersjahrgangs gemeinsam unterrichtet werden. »Nach gleichen Befehlen und durch gleiche Beispiele mögen sie so lange gelenkt werden, als sie einer Lenkung bedürfen. Sind sie aus der Schule entlassen, so verfolge ein jeder seinen Studienweg so wie er mag und kann.« (12, 30). Dementsprechend wird der Lehrer mit dem Offizier verglichen, »der seine Übungen nicht mit jedem Rekruten einzeln durchnimmt, sondern alle zugleich auf den Exerzierplatz führt, ihnen gemeinsam den Gebrauch und die Handhabung der Waffen zeigt und verlangt, daß, wenn er einen einzeln unterrichtet, die andern dasselbe tun, dasselbe beachten und dasselbe versuchen.« (19, 38). Die sich daraus ergebenden organisatorischen Konsequenzen sind die Festsetzung *eines* Termins, zu dem die Schüler jährlich einmal eingeschult bzw. versetzt werden sowie die

Gliederung des Lehrplans nach Jahres-, Monats-, Wochen- und Stundenpensen, die für alle Schüler verbindlich sein müssen (19, 39).

Die Jahrgangsklasse, wie sie Comenius hier entwickelt hat, bedeutete damals von der Idee her etwas Neues, wenngleich sie bereits im 16. Jahrhundert vereinzelt in großen Lateinschulen wie etwa dem berühmten Straßburger Gymnasium Johannes Sturms als unterrichtsorganisatorisches Prinzip fungierte (Paulsen, 1965, I, S. 290 ff.; Geissler, 1960, S. 55 f.). In der Regel wurden die Schüler damals jedoch noch nach ihren individuellen Lernfortschritten unabhängig von ihrem Alter verschiedenen Gruppen (lectiones, sessiones, Zirkel, Rotten, Haufen) zugewiesen, die bezeichnenderweise »nach den Hilfsmitteln und Büchern – Tabulistae (nach der Tabula, einem Anfangslernmittel mit Buchstaben, einigem lateinischen Lesestoff und etlichen Gebeten), Donatistae (nach der lateinischen Grammatik des Donat) und Alexandristae (nach dem Lehrbuch des Alexander de Villa Dei) – und nicht nach dem Alter oder einer Rangbezeichnung benannt wurden« (Dolch, 1965, S. 202 f. u. 154 f.). Dieses auf den individuellen Lernfortschritten der Schüler basierende Ordnungsprinzip war, wenn auch anders als in der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Schule noch im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert in Form der Francke'schen Fachklassen (vgl. III, 1.2.1) weitverbreitet und wurde z. B. auch von Humboldt, F. A. Wolf und Niemeyer unterstützt (Furck, 1975, S. 55 ff.). Erst mit der Vereinheitlichung zunächst der gymnasialen Unterrichtsorganisation durch die staatliche Schulaufsicht (in Preußen endgültig durch den Lehrplan für die Gymnasien von 1837) wurden alle höheren Schulen zur Einführung des Jahrgangsklassenprinzips gezwungen (Giese, 1961, S. 117 ff., vgl. Ingenkamp, 1969, S. 22 ff.), während dessen Durchführung im Volksschulwesen erst seit dem Ende des vergangenen Jahrhunderts voranschritt (Tews, 1906), in vielen Gegenden sogar erst in jüngster Zeit mit der Errichtung von Mittelpunktschulen abgeschlossen worden ist.

Die Einführung der Jahrgangsklasse als grundlegendes unterrichtsorganisatorisches Ordnungsprinzip der Schule war und ist gekoppelt mit einer Reihe unmittelbar daraus resultierender Maßnahmen, deren Zusammenhang schon durch ihr Präfix »klasse-« erkennbar ist: die Einteilung des Stoffes in fächerübergreifende Klassenpensen, die alle Schüler in der gleichen Zeit

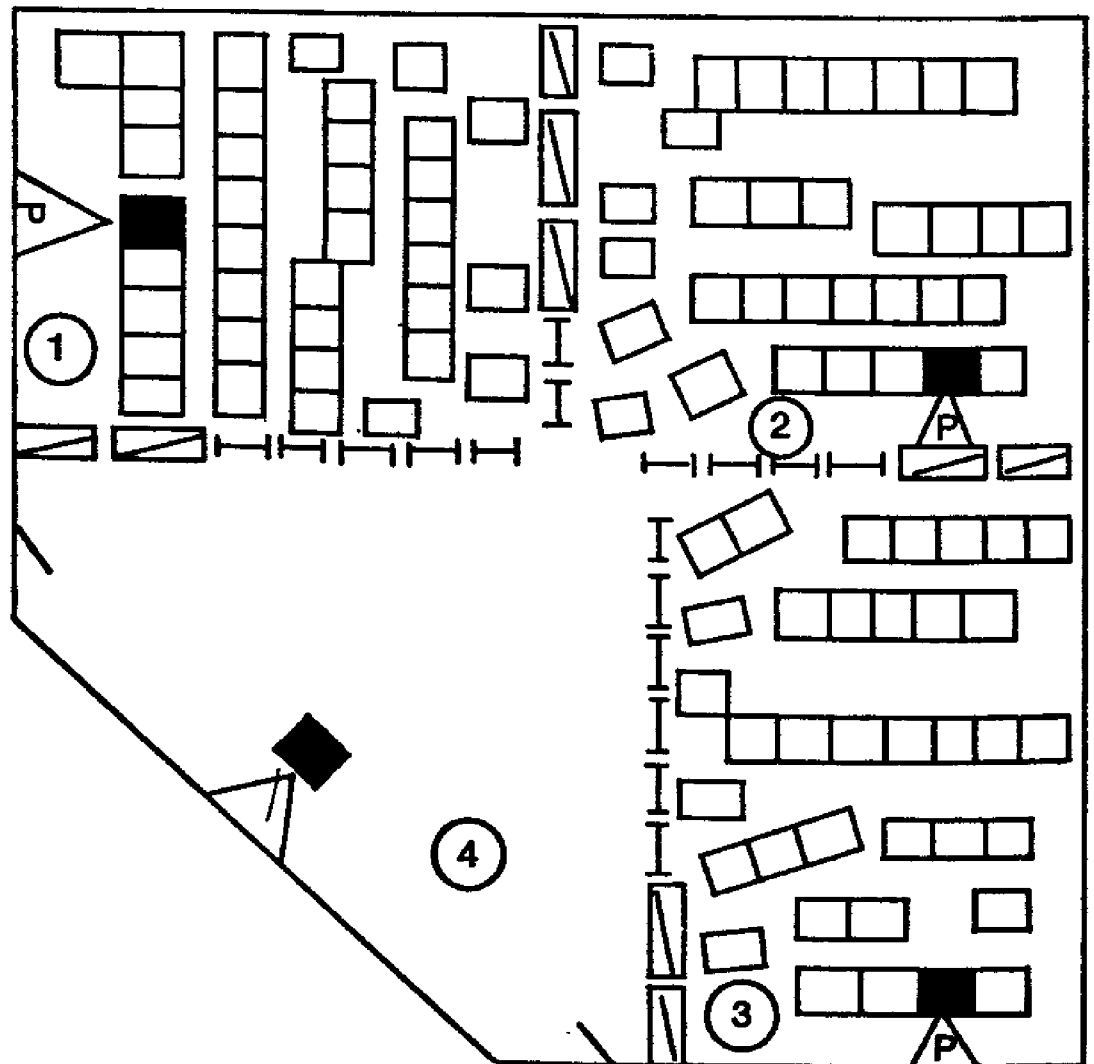
bewältigen müssen, deren Überprüfung in Klassenarbeiten, die fachübergreifende räumliche Isolierung der Schüler in sog. Klassenzimmern und nicht zuletzt die Einrichtung von Klassenordinariaten, mit der ausdrücklich Disziplin- und Kontrollfunktionen verbunden wurden (vgl. Paulsen, 1965, II. S. 333 f.). Militärisch-technische Vorbilder, die gerade hier deutlich zu erkennen sind, reichen jedoch noch wesentlich weiter bis in die Kommunikationsstrukturen des Unterrichts hinein, die entscheidend durch die Anordnung der Schulbänke vorstrukturiert waren und teilweise noch sind: die Sitzordnung zwingt die Schüler in Reih' und Glied, den Lehrer zum Frontalunterricht; Binnendifferenzierung und Gruppenarbeit bleiben so gut wie ausgeschlossen. Den Bruch mit mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Schultraditionen, den diese Art von Unterrichtsorganisation bedeutete, zeigen Untersuchungen zu »Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit« (Lange, 1967): Zwar waren die Schüler auch hier nach ihren Lernfortschritten in Abteilungen untergliedert, keineswegs jedoch in getrennten Klassen isoliert, vielmehr als Gemeinschaft aller Lernenden in *einem* Raum untergebracht. Jede Schule hatte zwar ihre eigene Sitzordnung, in der nicht nur »die schulinterne, sondern auch die ständische Rangordnung zur Geltung« kam (S. 69), doch war diese auf alles andere als eine Einwegkommunikation zwischen Lehrer und Schülern hin angelegt. »Nicht parallel hintereinander stehende Bänke, sondern ihre Gruppierung um einen Mittelplatz und damit die gegenseitige Zuwendung der Mitglieder einer Lerngemeinschaft zueinander sind... das Ideal der Sitzordnung alter Schulräume ... Der alte Schulraum war ... nicht vorwiegend Auditorium oder Lektorium, sondern eher ein Forum: der Übungsraum einer gegliederten Klasse, deren einzelne Abteilungen oder deren Gesamtschülerschaft sich nach Bedarf als Lerngemeinschaft konstituieren konnten.« (S. 111)

Interessanterweise sind schon die Francke'schen Fachklassen – wie Lange (S. 260 ff.) zeigt – trotz ihrer gegenüber der Jahrgangsklasse größeren Möglichkeiten zur Individualisierung der Schüler – von diesem mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Organisationsprinzip weit entfernt und nicht »auf horizontale Gliederung, sondern auf vertikale Trennung« hin konzipiert, insofern sie »auf alle Lehrfächer das Prinzip« ausdehnen, »durch organisatorische Differenzierung alles Ungleiche zu

trennen und immer nur diejenigen Schüler in einem und demselben Schulzimmer unterzubringen, ›qui profectibus maxime sunt aequales« (S. 266) Dies gilt in gleichem Maße für die gegenwärtig im Zusammenhang mit Förderstufen und Gesamtschulen diskutierten Modelle homogener Fachleistungskurse (vgl. III, 1.2.1), die ihre Schüler viertel-, halbjährlich oder länger unterschiedlichen, räumlich getrennten Kursen zuweisen und damit ähnlich wie das Jahrgangsklassensystem ungleiche Schüler trennen und vom gemeinsamen Lernprozeß abschneiden. Ja, sie zwingen Schüler und Lehrer noch stärker zum einheitlichen Fortschreiten in Reih' und Glied, weil nur so die in unterschiedlichen Kursen erbrachten Leistungen vergleichbar werden und damit eine ›gerechte‹ Kurszuweisung garantiert wird.

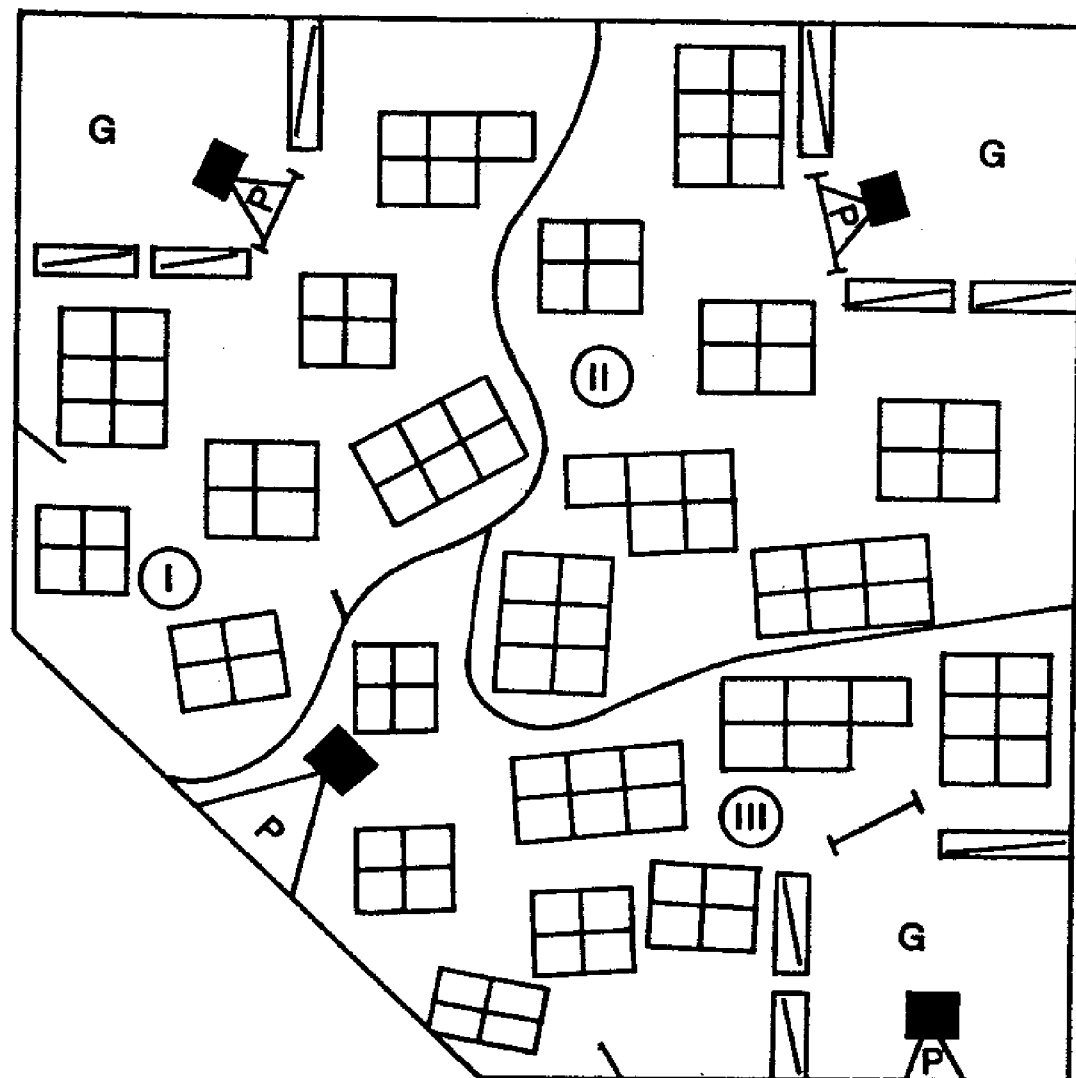
Wie sehr dieses im Klassen- und Kurssystem sichtbar gewordene Ordnungsprinzip nicht nur die Organisation der Schüler regelt, sondern bis in die Feinstruktur unterrichtlicher Prozesse hineinreicht, indem es z. B. von Schülern und Lehrern ganz bestimmte Kommunikationsformen verlangt, andere ausschließt, hat der Versuch einiger nordrhein-westfälischer Gesamtschulen gezeigt, Kommunikationssperren durch die Schaffung von Großräumen aufzuheben. Durch die Zusammenführung mehrerer Klassen im Großraum sollte den sozialen Lernzielen der Gesamtschule entsprechend im Rahmen des von der Schulbürokratie abgesteckten Versuchsfreiraums die Einwegkommunikation zwischen Lehrern und Schülern zugunsten von Binnenkontakten zwischen den Schülern wie auch der Lehrer untereinander abgebaut, damit die Isolierung der Schüler wie auch Lehrer durch Kooperation ersetzt und die Fixierung von Schülern wie auch Lehrern auf bestimmte durch die Organisation in Klassen bedingte Rollen vermieden werden, wobei allerdings die geltenden Normen, wie sie in Stundentafeln, Rahmenrichtlinien, Differenzierungsbestimmungen, Leistungsüberprüfungen, Schülermeßzahlen etc. festgelegt sind, nur variiert, nicht jedoch ganz außer Kraft gesetzt werden durften. Das aber bedeutete, daß auch der Unterricht im Großraum ebenso wenig auf einen für alle Schüler verbindlichen Fundamentallehrplan, inklusive der entsprechenden Zusatzstoffe (Addita) für schneller lernende Schüler, wie einheitliche, für alle Schüler verbindliche Tests mit individuellen Beurteilungen verzichten durfte, was zur Folge hatte, daß die Lehrer genau wie in der tra-

Abb. 1



ditionellen Klasse versuchten, frontal Lernziele zu vermitteln und anschließend abzutesten, wozu sie aufgrund ihrer Ausbildung wie auch ihrer Praxiserfahrungen ohnehin tendierten. Dementsprechend waren auch die von den Lehrern zumeist selbst angefertigten Arbeitsbögen in der Regel so strukturiert, daß sie mittels entsprechender Hilfen und Impulse von seiten des Lehrers von den Schülern individuell bearbeitet werden konnten. Das Ergebnis war zumeist ein verkappter Klassenunterricht dreier Gruppen in einem Großraum, bei dem die Nachbarschaft der anderen Gruppen als störend empfunden und folgerichtig zu Abschirmungsmitteln wenigstens in Form von Stellwänden gegriffen wurde, wie Abb. 1 zeigt, womit das Großraumprinzip als solches natürlich sinnlos geworden war. Daß dieses Prinzip jedoch mit Hilfe veränderter unterrichts-

Abb. 2



- verschiebbare Schränke
- Arbeitsplätze der Schüler
- Overhead-Projektor
- gedachte Linie für Kleingruppenbereich
- Gesprächszone
- mobile Sichtschutzelemente

- I, II, III = Kleingruppenbereiche (ca. 35 Schüler)
- 1, 2, 3 = Mittelgruppen
- 4 = unterrichtlich weitgehend ungenutzter Raum

organisatorischer Arrangements durchaus sinnvoll werden kann, zeigte der Versuch einiger Lehrer, Schülern und Lehrern durch räumliche Veränderungen andere Kommunikationsstrukturen vorzugeben, wie Abb. 2 zeigt. Die Schüler wurden dabei zumindest zeitweise schwerpunktmäßig in Kleingruppen zusammengefaßt, die gemeinsam arbeiteten; die Lehrerrolle verwandelte sich dabei fast automatisch in die eines Beraters (Lorentz/Metzler, 1976). Um aber die mit dem Großraum verfolgten Intentionen wirklich zu erreichen, hätte man nicht nur

Raumaufteilung und Sitzordnung ändern, sondern zugleich andere unterrichtsorganisatorische Variablen mitverändern müssen: das Stunden- und Fächerprinzip, den allgemein verbindlichen Lehrstoff usw.; damit Arbeit in heterogenen Gruppen sinnvoll würde, müßten den Schülern komplexe, möglichst projektartige Arbeitsaufträge gegeben, Schülerinteressen berücksichtigt, Formen von Leistungsdifferenzierung und individueller -beurteilung relativiert werden, d. h. aus einem »geschlossenen« hätte ein »offenes« Schulsystem werden müssen. Eine solche Umwandlung eines »geschlossenen« in ein »offenes« Schulsystem liegt jedoch nicht in der Macht der Lehrer oder der Direktoren einzelner Schulen, sondern ausschließlich bei der Schuladministration, die durch Gesetze und Erlasse seit dem 19. Jahrhundert *einheitliche* unterrichtsorganisatorische Strukturen erzwang und deren Einhaltung genauestens kontrolliert. Die Gleichschaltung aller Schulen hat sich sicherlich positiv auf die Vergleichbarkeit der von den Schülern erbrachten Leistungen ausgewirkt, bedeutete aber gleichzeitig die Durchsetzung der »militärischen Ordnung« und die »mechanische Einarbeitung« der einzelnen Schule wie auch des einzelnen Lehrers, was schon im 19. Jahrhundert erkannt und heftig kritisiert wurde (Furck, 1975, S. 61 ff.; Paulsen, 1965, II, S. 405 f.).

Gegen dieses Organisationsmonopol der Kultusbürokratie hat sich in jüngster Zeit auch der Deutsche Bildungsrat (1973) gewandt, indem er empfiehlt, Lehrer, Schüler und Eltern an der Strukturierung der Unterrichtsorganisation auf Schulebene zu beteiligen, was bedeuten würde, daß sich die Kultusminister mit Rahmenrichtlinien begnügen müßten, die »Möglichkeiten ... der Eigenverantwortung der Schule bei der Organisation von Lernprozessen« einräumten (S. 18). Die bildungspolitischen Tendenzen der letzten Jahre, wie z. B. die Einschränkung der unterrichtsorganisatorischen Freiräume an Gesamtschulen bzw. der Versuch, einheitliche Normenbücher in der Sekundarstufe II verbindlich einzuführen, lassen die Aussichten auf Verwirklichung derartiger »eigenverantwortlicher Gestaltungsräume« »auf der Ebene der Institution« (S. A 5) allerdings mehr als gering erscheinen, was zweifellos gesellschaftlich-politische Ursachen hat.

Literaturempfehlungen: *Geißler*, 1973, S. 32-48 (= Zusammenhang zwischen schulischer Organisation und Struktur der Lernprozesse am Beispiel der Jahrgangsklasse); *Geissler*, 1960; *Ingenkamp*, 1969, S. 15-28 (= Überblicke über Geschichte und Begründungen des Jahrgangsklassensystems); *Lange*, 1967, S. 9-134, 305-314 (= Gegenüberstellung des frühneuzeitlichen und heutigen Ordnungsprinzips von Schule anhand von Untersuchungen zum Schulbau); *Gstettner/Seidl*, 1975, S. 60-87 (= Beispiel für die Umwandlung eines ›geschlossenen‹ in ein ›offenes‹ Schulsystem in England); *Nuber*, 1977 (= Beispiele variabler, schülergesteuerter Organisation der Lernprozesse im Bereich der Grundschule).

II. Gesellschaftlich-politische Funktionen schulischer Differenzierung

1. Schulische Differenzierung im Dienste von Qualifizierung und Spezialisierung

Daß die Struktur des Bildungswesens gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht werden muß, ist weitgehend unumstritten; die Funktion der Schule, berufliche Qualifikationen zu vermitteln, die Arbeitskraft zu spezialisieren, gelegentlich auch zu kanalisieren, kaum widersprochen (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 31 f.; ders., 1975, S. 26 ff.). Bis heute wird dementsprechend gefordert, daß die Gliederung des Schulwesens, die Typisierung verschiedener Schularten und -zweige sowie die Differenzierung des curricularen Angebots »Rücksicht auf den Gesamtrahmen ökonomischer und sozialer Planung« nimmt (Deutscher Bildungsrat, 1969b, S. 31) und d. h. Qualifikationsbedürfnissen entspricht. Die Ausdifferenzierung des Schulwesens nach ökonomischen Erfordernissen läßt sich besonders deutlich an der Entstehung der Realschule in Deutschland nachweisen, die offensichtlich eine Reaktion auf sich wandelnde Wirtschafts- und Produktionsformen im 17. und 18. Jahrhundert und damit verbundener veränderter gesellschaftlicher Interessen darstellt (Freytag, 1968, Blankertz, 1969, Leschinsky/Roeder, 1976, S. 168–208).

Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts hatte es im wesentlichen zwei Arten von Bildungseinrichtungen gegeben: den gelehrten Unterricht, der fast ausschließlich der Rekrutierung des Gelehrtenstandes diente, und die Elementarschule, die sich weitgehend darauf beschränkte, den niederen Ständen der Gesellschaft handlungsorientierende Normen sowie Minimalkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln. Im Zuge der Ausweitung von Handel und Gewerbe seit dem 17. Jahrhundert, der durch die Entwicklung der Naturwissenschaften und fortschreitenden Technisierung bedingten Veränderungen wie auch der Entstehung neuer Produktionsformen und Industriezweige wurden die überkommenen Formen einer weitgehend theorielosen beruflichen Qualifizierung im Rahmen von Zünften und Meisterlehre, die sich zumeist auf praktische Naturkenntnis, unmittelbare mechanische Erfahrungen mit den

Stoffen der Natur sowie die Tradierung vielfach jahrhundertelanger, im Zusammenhang der fortlaufenden Arbeit entwickelter Regeln beschränkt hatten, als unzureichend empfunden und die Einrichtung einer »dritten Art von Schulen« aus den Bedürfnissen der Zeit gefordert (Hecker, 1747, zit. nach Maskus, 1966, S. 8; ähnlich Groß, 1740, vgl. Freytag, 1968, S. 45). Die zunehmende Bedeutung theoretischer, der technologischen Entwicklung Rechnung tragender Fähigkeiten läßt sich für den Bereich des konstruierenden Handwerks am Beispiel des fachgebundenen Zeichnens zeigen, das für Steinmetze, Steinhauer, Maurer und Schieferdecker immer wichtiger wurde, wobei es nicht so sehr um die formale Zeichenfertigkeit, als vielmehr darum ging, »über das Zeichnen zu lernen, technologische Kenntnisse unter bestimmten Aufgabenstellungen zu ordnen, das konstruktiv-funktionale Denken zu fördern und so die noch nicht vorhandene oder noch nicht lehrbare Technologie vorzubereiten.« (Blankertz, 1969, S. 60 f.; Leschinsky/Roeder, 1976, S. 180 f.). Dem entsprach im Bereich von Handel und Gewerbe die damalige Ausbreitung und Verfeinerung von Buchführung und Bilanzwesen, die eine verbesserte theoretische Ausbildung des Kaufmanns notwendig machten. Derartige Fähigkeiten aber konnten nicht mehr in der Meisterlehre, sondern mußten am besten schon vorher in Spezialschulen vermittelt werden. Das curriculare Hauptgewicht der »dritten Art von Schulen« sollte daher diesen neuen Bedürfnissen entsprechend nicht wie in den Latein- bzw. Gelehrtenschulen auf den alten Sprachen, sondern auf mathematischem, mechanischem, ökonomischem und naturwissenschaftlichem Gebiet liegen als Grundlage für Tätigkeiten in den Bereichen von Handwerk, Gewerbe und Handel, zugleich aber auch dem Bedürfnis nach einer allgemeinen Bürgerbildung Rechnung tragen, wie z. B. die Studententafel des Johann Gottfried Groß zeigt, die dieser seinem 1739 veröffentlichten »Entwurf eines ... Seminarii oeconomico politici d. i. einer solchen Schulanstalt darinne die zu Hof-, Civil-, Cameral- und Militair-Bedienungen, zur Handlung, Marine, Oeconomie, zu Künsten und anderen dergleichen Lebensarten gewidmete, nicht studirende Jugend zu erziehen seyn mögte« zugrunde legte. Diese umfaßte sowohl allgemeinbildende Fächer, wie Lesen im Deutschen und Lateinischen, Biblische und Universalgeschichte, Geographie, Schreiben, Rechnen, Moral usw., als auch solche Gebiete, die

zumindest einer grundlegenden Berufsvorbereitung verschiedener Fachrichtungen dienten, wie Mechanik, Architektur, Physik, Oeconomie, Commercium usw. (Freitag, 1968, S. 45 ff.; Leschinsky/Roeder, 1976, S. 174 ff.). Ähnlich umfassend war das Curriculum der 1747 von Hecker gegründeten »Oeconomisch-Mathematischen Real-Schule«, die »8 Fachklassen, nämlich eine mathematische, eine geometrische, eine Architektur- und Bauklasse, eine geographische, eine physikalische, eine Manufaktur-, Kommerzien- und Handelsklasse, eine ökonomische und eine Kuriositätenklasse« umfaßte (Blankertz, 1969, S. 59).

Daß die Realschulgründungen des 18. Jahrhunderts in dieser Form keinen Bestand hatten, lag vor allem daran, daß 8 Fachklassen für die heterogenen Bedürfnisse der Schicht, die sie ansprachen, unter dem Aspekt der Berufsvorbereitung ein viel zu grobmaschiges Raster darstellten, zumal die »Voraussetzungen einer systematischen Darstellung der Grundlagen und Grundkenntnisse einer Vielzahl gewerblicher Tätigkeiten« noch fehlten (Leschinsky/Roeder, 1976, S. 184), zum anderen sich aber auch die Intention einer grundlegenden Berufsvorbereitung mit der einer allgemeinen bürgerlichen Bildung nur sehr schwer vereinbaren ließ. So war es nur konsequent, wenn sich in der Folgezeit aus der Realschule des 18. Jahrhunderts zum einen verschiedene Arten mittlerer, d. h. zwischen Elementar- und Gelehrtenschule angesiedelter, auf die Bedürfnisse des Bürgerstandes zugeschnittener Schultypen entwickelten, die als »Realschule«, »Bürgerschule«, »Stadtschule«, »höhere Stadtschule«, »Kunstschule«, »Hauptschule«, »höhere Volksschule« (Schmeding, 1956, S. 18) bezeichnet wurden, zum anderen aber ein zwar nach Richtung und Qualifikationshöhe reich differenziertes, wenn auch noch keineswegs einheitlich normiertes berufsbildendes Schulwesen entstand, wobei die Grenzen zwischen berufs- und allgemeinbildenden Formen noch sehr fließend waren, so daß es »vielfältige Kombinationen, je nach den regionalen Verhältnissen« gab (Blankertz, 1969, S. 96).

Daß trotz dieser mannigfaltigen Ansätze realistischer Bildungsanstalten des 18. und frühen 19. Jahrhunderts erst im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts, bedingt durch die nun voll einsetzende Industrialisierung in Deutschland, binnen weniger Jahre (vgl. Tab. 1) ein einheitliches, nach Qualifikationshöhe und -richtung differenziertes, die Bedürfnisse von Handwerk,

Tab. 1

Industrialisierung in Deutschland
(nach Blankertz, 1969, S. 58)

	1800	1840	1860	1880	1900
Steinkohlenförderung in mio t		4,0	12,3	42,2	109,3
Eisenerzeugung in mio t		0,173	0,545	2,729	8,520
Eisenbahnstreckenbau in km	—	549	11 633	33 711	51 730
Verbrauch von Rohbaumwolle in 1000 t		8,9	46,5	124,5	302,3
Bevölkerung in mio	25,009	32,621	37,611	45,095	56,046
von Land- und Forstwirtschaft lebend in %	80		64	42,5	28,6
davon in Gemeinden bis 2000 Einw. in %		67,3	63,9	59,2	46,2
davon in Gemeinden von 2000—100 000 Einw. in %		30,1	31,3	32	36,7
davon in Gemeinden über 100 000 Einw. in %		2,6	4,8	8,8	17,1
öffentliche Ausgaben für Schulen und Hochschulen in mio Mark			97	281	641

Industrie, Handel und Gewerbe berücksichtigendes allgemeinbildendes wie berufsbildendes Schulsystem entstand, beweist wiederum den Zusammenhang von schulischer Differenzierung und sozio-ökonomischen Bedürfnissen. Um 1800 war Deutschland noch zu 80 % agrarisch, fast ohne jede Industrie; bis zur Jahrhundertmitte gab es zwar Ansätze einer industriellen Entwicklung, die dafür erforderlichen Qualifikationen konnten jedoch noch weitgehend durch lokale Initiativen, vor allem von Unternehmerseite, bereitgestellt werden. Das änderte sich schlagartig, nachdem zunächst 1834 mit dem Deutschen Zollverein eine einheitliche Wirtschaftsbasis, dann aber mit dem Norddeutschen Bund (1866) und vor allem der Reichsgründung (1871) ein geschlossenes Wirtschaftsgebiet geschaffen wurde und darüber hinaus durch die französischen Kriegszah-

lungen nach dem 70/71er Krieg die nötigen Investitionsmittel zur Verfügung standen, so daß in den sechziger und siebziger Jahren die Industrielle Revolution voll durchbrach und im Deutschen Reich die »Gründerzeit« auslöste. Schwer- und Textilindustrie erlebten einen gewaltigen Aufschwung; binnen weniger Jahre wurde Deutschland mit einem dichten Verkehrsnetz, insbesondere von Eisenbahnstrecken überzogen; in der Folge entstanden immer neue Industriezweige wie Chemo-, Elektro- und vor allem Rüstungsindustrie; die Erfindungen überschlugen sich und führten zu permanenten Innovationen im Bereich von Landwirtschaft, Industrie, Nachrichten- und Verkehrswesen. Damit aber entstand zugleich eine rapide ansteigende Nachfrage nach hochqualifizierten Naturwissenschaftlern, Technikern und Ingenieuren, die in der Erhebung der zumeist schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gegründeten technischen Lehranstalten zu Technischen Hochschulen, vor allem aber in der sprunghaft wachsenden Zahl ihrer Schülerschaft ihren Niederschlag fand (Tab. 2; Blankertz, 1969, S. 83 ff.). Neben hochqualifiziertem Nachwuchs für Forschung wie auch angewandte Wissenschaft, vor allem im Bereich von Maschinenbau, Chemie, Nachrichten- und Ver-

Tab. 2

Technische Hochschulen in Deutschland
(nach Blankertz, 1969, S. 84)

Ort	Gründungs- jahr	Erhebung zur Technischen Hochschule	Zahl der Studierenden	
			1846	1900
Berlin	1821	1879	110	3800
Karlsruhe	1825	1885	391	1360
München	1827	1868	174	2300
Dresden	1828	1877	138	1100
Kassel	1830	—	107	—
Hannover	1831	1879	294	1300
Stuttgart	1832	1890	100	990
Augsburg	1833	—	—	—
Nürnberg	1833	—	—	—
Braunschweig	1835	1877	120	485
Darmstadt	1836	1877	?	1638
Aachen	—	1870	—	542
Danzig	—	1904	—	—
Breslau	—	1910	—	—

kehrswesen wurde eine große Zahl von mittleren Fachkräften benötigt, die Maschinen handhaben, kontrollieren und reparieren bzw. entsprechende Funktionen im Post-, Fernmelde-, Bankwesen etc. übernehmen konnten, so daß nicht nur Technische Hochschulen, sondern nach Richtung und Qualifikationsniveau differenzierte Fachschulen notwendig wurden. »Tatsächlich sind dann zwischen 1878 und 1914 die Fachschulen aller Berufsrichtungen in etwa der Zahl entstanden, wie sie sich bis nach 1950 annähernd konstant hielt.« (Blankertz, 1969, S. 104).

Im Zuge der genannten Veränderungen entwickelte sich jedoch nicht nur ein differenziertes berufliches, sondern verzweigte sich auch das allgemeinbildende Schulwesen; »das Zeitalter der großen Industrie trieb nicht allein solche Schulen aus dem Boden, die das zu ihrer Reproduktion erforderliche Heer der Ingenieure, Techniker und Kaufleute auszubilden hatten, sondern verwickelte auch das vorgeblich nur der Bildung verpflichtete »allgemeine« Unterrichtswesen in einen permanenten Kampf mit den Ansprüchen einer neuen Wirklichkeit.« (Blankertz, 1969, S. 95). Als »allgemeinbildender« Unterbau für die Technischen Hochschulen mußten die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich entwickelnden Formen einer höheren Bürger- und Realschule geeigneter scheinen als das humanistische Gymnasium, so daß deren Ausbau zu neunklassigen Anstalten nur konsequent war. Die grundsätzliche Gleichstellung der neunklassigen Realschule sog. »erster Ordnung« mit dem traditionellen Gymnasium in der »Preußischen Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen« von 1859, aufgrund der diese ihre Schüler wenn auch noch nicht für die Universität, so doch für die Technische Hochschule qualifizieren konnten, wurde deshalb folgerichtig mit der »durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse« bedingten Notwendigkeit begründet (zit. nach Giese, 1961, S. 161), die 1901 zwar verspätet, aber doch ganz im Sinne der beschriebenen Tendenzen zur Ausdifferenzierung des Gymnasiums in drei gleichgestellte Formen, nämlich humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, führte, wobei die den Interessen von Handel, Gewerbe, Technik und Industrie entsprechenden Realgymnasien sich bezeichnenderweise besonders in den westlichen Industriegebieten zwischen Elbe und Rhein

entwickelten, während im Süden und östlich der Elbe die humanistischen Gymnasien weiterhin dominierten. Die Ausdifferenzierung des höheren Schulwesens aus einer für alle verbindlichen Form in unterschiedliche Zweige und Typen hat sich in der Zeit der Weimarer Republik, vor allem jedoch nach 1945 durch die Aufnahme weiterer Gymnasialzweige wie der Wirtschafts- und der musischen Gymnasien fortgesetzt.

Die sich differenzierende Industriegesellschaft benötigte jedoch nicht nur einen gehobenen technischen Nachwuchs mit Abitur und Hochschulausbildung, sondern zunehmend Arbeitskräfte für »mittlere Stellungen im Verwaltungsdienst des Staates und der Gemeinden, wie größerer Industrie- und Handelsgeschäfte.« (Mittelschulerlaß von 1910, zit. nach Maskus, 1966, S. 86). Schon die Falk'schen »Allgemeinen Bestimmungen« von 1872 hatten für diese Bedürfnisse alle »unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rektor-, höheren Knaben- oder Stadt-Schulen« laufenden Unterrichtsanstalten unter dem einheitlichen Namen »Mittelschule« mit einem sechsklassigen Lehrgang zusammengefaßt (zit. nach Maskus, 1966, S. 58). Die weitere »Entwicklung auf den Gebieten des Handwerks, des Kunstgewerbes, des Handels und der Industrie« (Mittelschulerlaß 1910, zit. nach Maskus, 1966, S. 86) fand im Ausbau des mittleren Schulwesens ihren Niederschlag.

Der Zusammenhang von schulischer Differenzierung und gesellschaftlichen Qualifikationsbedürfnissen vor dem Hintergrund sich wandelnder Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen läßt sich auch an der Ausdifferenzierung eines höheren Mädchenschulwesens seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert sowie dessen Integration in das System allgemeinbildender Schulen verfolgen. Höhere Mädchenschulen hatten sich im 19. Jahrhundert außerhalb des staatlichen höheren Schulwesens vornehmlich in privater Trägerschaft entwickelt und dienten fast ausschließlich der Ergänzung der familialen Sozialisation des Mädchens aus »besserem Hause«. Diese Funktion des höheren Mädchenschulwesens änderte sich um die Jahrhundertwende, als die Frau aus bürgerlichem Haus sich mehr und mehr von ihrer Rolle als Mutter und Hausfrau zu lösen begann und im Zuge der Industrialisierung »in den außerhäuslichen Arbeitsprozeß« eingegliedert wurde. Dieser Prozeß war »bedingt durch den steigenden Bedarf des Staates und der kapitalistischen Produktion an weiblichen Arbeitskräften, was sich im er-

höhten Angebot ›frauen-‹ und ›standesgemäßer‹ Arbeitsplätze im Erziehungssystem, im sozialen Bereich, in Dienstleistungsberufen und in den erstmalig entstehenden bürokratisierten Verwaltungsapparaten im ökonomischen Sektor niederschlägt.« (Zinnecker, 1973, S. 107) So war es nur folgerichtig, daß der Staat seit dem Ende des 19. Jahrhunderts auch das höhere Mädchenschulwesen mehr und mehr seiner Aufsicht unterstellte und es den veränderten wirtschaftlichen Bedürfnissen entsprechend ausdifferenzierte. Neben der zehnklassigen höheren Mädchenschule und dem sich daran anschließenden Lyzeum, das zugleich in einem besonderen Zweig die Funktion eines höheren Lehrerinnenseminars übernehmen sollte, entwickelte sich die sog. Studienanstalt für Mädchen mit gymnasialen, realgymnasialen und Oberrealschulklassen, die den betreffenden Zweigen der höheren Schule für die männliche Jugend entsprachen; von hier aus führte ein direkter Weg zu einer einheitlichen Organisation des höheren Schulwesens für Jungen und Mädchen, wenn sich auch bestimmte Sonderformen wie das sozialwissenschaftliche, sozialkundliche, vor allem jedoch das Gymnasium für Frauenbildung mit zum Teil fachgebundener, auf ›typische‹ Frauenberufe abgestellter Hochschulreife bis in unsere Zeit erhalten haben.

Daß die Volksschule von den beschriebenen Veränderungen kaum berührt wurde, widerlegt nicht, bestätigt vielmehr den beschriebenen Zusammenhang: die kapitalistisch organisierte Industrie benötigte nicht nur Ingenieure, Techniker und qualifizierte Fachkräfte, sondern weiterhin ein Heer von unqualifizierten Arbeitern zur Bedienung der Maschinen, für die nach wie vor die Vermittlung handlungsorientierender Normen für wichtiger erachtet wurde als die fachspezifischer Kenntnisse. Noch der »Rahmenplan« aus dem Jahre 1959 begründet die Dreiteilung des allgemeinbildenden Schulwesens mit den sich aus der Struktur des bestehenden Wirtschaftssystems ergebenden unterschiedlichen Bildungsanforderungen (Deutscher Ausschuß, Folge 3, 1960). Erst in den sechziger Jahren scheint eine derartige Schulorganisation – auch aufgrund ökonomischer Strukturveränderungen – fragwürdig geworden zu sein. Das »kontinuierliche Zurückgehen der kurzfristig eingewiesenen Produktions- und Hilfsarbeiter«, die »Verlagerung bei den klassischen Facharbeiter- und Gehilfenberufen«, das »Anwachsen der Spezialarbeiter neuen Typs«, die »Einebnung

überkommener Unterschiede zwischen Angestellten und Arbeitern«, die »wachsende Bedeutung der Techniker-, Assistenten- und Laborantenberufe neben den modifizierten Meisterfunktionen« (Mastmann, 1968, S. 123) schienen »Bildung ... als geistiges Vermögen und Investition für morgen« immer wichtiger zu machen und »eine wachsende Zahl von Arbeitskräften auf hohem Ausbildungsstand« zu verlangen (Deutscher Bildungsrat, 1969b, S. 30); die Tatsache, daß »wegen des technischen Fortschritts der erlernte Beruf in aller Regel kein Lebensberuf« mehr ist und »jeder Berufstätige hinzulernen und umlernen« muß, »der Facharbeiter genauso wie der Professor« (Mastmann, 1968, S. 124), »eine auf Wechsel und rasche Orientierung bezogene Bildung« zu fordern (Deutscher Bildungsrat, 1969b, S. 30).

Das bedeutete aber, daß sowohl eine Gliederung des Schulsystems nach verschieden langer Schulzeit (Rahmenplan) als auch nach unterschiedlicher Qualifikationsrichtung grundsätzlich den Erfordernissen der modernen Arbeitswelt nicht mehr entsprechen konnte, vielmehr für »die Mehrzahl der Schüler« ein »dem Realschulabschluß vergleichbarer Sekundarabschluß« volkswirtschaftlich für wünschenswert (Deutscher Bildungsrat, 1969b, S. 41) und »die Vermittlung formaler Fähigkeiten, das ›Lernen des Lernens‹« für *alle* Schüler wichtiger »als die Vermehrung« nach Berufsrichtung differenzierter »stofflicher Kenntnisse« erachtet wurde (ebd., S. 30). Diesen Anforderungen aber sollte die Gesamtschule entsprechen, die möglichst allen Schülern eine qualifizierte zehnjährige Ausbildung wie auch einheitliche formale Qualifikationen vermittelte, und darüber hinaus dazu geeignet war, die Arbeitskraft durch schulinterne Differenzierung zu spezialisieren. Entsprachen doch die Qualifikationen von Hauptschule, Realschule und Gymnasium »weniger der vielfältig gegliederten heutigen Berufswelt als der überlieferten Dreigliedrigkeit der Laufbahnen in der Verwaltung. Der Nachteil dieses Systems ... (war) offensichtlich der, daß die Sekundarschul-Abschlüsse meist einlinig in bestimmte Berufsfelder führ(t)en und so den mannigfaltigen Forderungen der Arbeitswelt nicht gerecht« wurden (ebd., S. 40). Im Rahmen der integrierten Gesamtschule, noch mehr der sich logischerweise darauf aufbauenden integrierten Kollegstufe, wie sie gegenwärtig in Nordrhein-Westfalen als Schulversuch geplant wird, ist es dagegen möglich, eine Fülle von Wahl-

pflichtfächern anzubieten, damit den Schüler zu profilieren und sogar die Profile den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedürfnissen stets neu anzupassen.

Unter dem Aspekt der optimalen Verwertbarkeit der menschlichen Arbeitskraft für den Produktionsprozeß erscheint die Ausrichtung schulischer Differenzierungsmaßnahmen am Bedarf sich wandelnder Wirtschafts- und Produktionsformen, wie sie aufgrund unseres Überblicks sowohl für nach Schultypen und -zweige gegliederte als auch integrierte Schulsysteme typisch war und ist, logisch und einleuchtend, vom Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule her dagegen höchst problematisch, vor allem dann, wenn sie schon für die der Mündigmachung des Menschen dienenden Stufen des sog. »allgemeinbildenden Schulwesens« bestimmend ist. Die Humboldt'sche Warnung, den Menschen nicht dem Bürger zu opfern, als Antwort auf die seit dem ausgehenden 17. und 18. Jahrhundert erhobene Forderung von Merkantilismus, Kameeralismus und Utilitarismus, den Menschen zur Brauchbarkeit zu erziehen und dementsprechend das öffentliche Schulwesen in der Hand des Staates zu organisieren, hat deshalb nach wie vor Aktualität. Dies um so mehr, als die Differenzierung der Schüler nach Schultypen, -zweigen und Profilen nicht nur auf *verschiedenartige*, sondern immer zugleich auch nach Bezahlung und Status *unterschiedliche* Positionen im Beschäftigungssystem hin angelegt ist, die Schüler also in gleichem Maße qualifiziert wie selektiert werden.

Literaturempfehlungen: Blankertz, 1969 (= Ausdifferenzierung des Schulwesens im Zeitalter der großen Industrie); Maskus, 1966 (= Begründungsversuche eines realistischen bzw. mittleren Schulwesens); Winkeler, 1973 (= Überblick über Schulformen und Schulorganisation sowie deren Begründungsversuche nach 1945); *Deutscher Ausschuß*, 1960 (= Rahmenplan); *Deutscher Bildungsrat* 1969b, S. 28–51 (= Empfehlung zur Neugestaltung des Sekundarschulwesens unter den veränderten Bedingungen der sechziger Jahre)

2. Schulische Differenzierung als Selektionsprinzip

2.1 Differenzierung als Instrument gesellschaftlicher Chancenverteilung

Die Funktion der Schule, Schüler für unterschiedlich privilegierte Positionen des Beschäftigungssystems auszulesen, wird besonders an den Schulabschlüssen sichtbar, die zumindest im Bereich des ›allgemeinbildenden‹ Schulwesens weniger spezifische Qualifikationen, als vielmehr *Berechtigungen* beinhalten, weiterführende Schulen und Hochschulen besuchen, neuerdings sogar bestimmte Fächer studieren, bzw. entsprechende Berufe wählen und Laufbahnen, vor allem im öffentlichen Dienst, einschlagen zu dürfen. Im Kaiserreich brachte ein bestimmter Schulabschluß (im allgemeinen das Versetzungszeugnis in die Obersekunda) sogar Vorrechte bei der Ableistung des Militärdienstes mit sich: »Junge Leute aus den gebildeten Ständen« brauchten »statt der obligatorischen dreijährigen Dienstzeit nur ein Jahr« zu dienen, »wenn sie sich aus eigenen Mitteln bewaffnen, bekleiden und verpflegen wollten, also einen erheblichen Teil der Kosten selbst aufbrachten« (Blankertz, 1969, S. 107), ein Vorrecht, an das bis heute die Bezeichnung »Einjähriges« für den Abschluß nach der Untersekunda erinnert. Die Differenzierung des Schulsystems in verschiedene Bildungsgänge, die zu unterschiedlichen Abschlüssen mit spezifischen Berechtigungen führen, war und ist damit eine weitreichende *politische* Maßnahme, werden durch sie doch die Bedingungen festgelegt, die über die zukünftigen Berufs- und damit auch gesellschaftlichen Chancen der Heranwachsenden entscheiden.

Wenn uns auch heute die Selektionsfunktion schulischer Differenzierungsmaßnahmen problematisch erscheint, so enthielt diese anfangs durchaus ein emanzipatorisches Moment, insofern sich darin prinzipiell die Ablösung des feudalen Geburtsdurch das bürgerliche Leistungsprinzip niederschlug. Bis zum Ausbruch der Französischen Revolution, in Deutschland noch bis ins 19. Jahrhundert hingen die gesellschaftlichen Chancen des Individuums in der Regel von seiner Geburt und dem ihm damit vorgezeichneten Lebenskreis, nur in seltenen Fällen (wie im Gelehrtenberuf) dagegen von seiner schulischen Bildung ab. Nach den Prinzipien der Aufklärung sollten jedoch soziale Stel-

lung und gesellschaftliche Position des Individuums nur noch von seinen Fähigkeiten, der von ihm erbrachten Leistung bzw. – mit den Worten Schleiermachers – dem Grad seiner ›literarisch-geistigen Bildung‹ abhängig sein: »Sobald in die Gesellschaft die literarische, geistige Bildung eingedrungen ist, so ist ein leitendes Princip da, welches auf den Unterschied der Geburt keine Rücksicht nimmt.« (Schleiermacher, 1826, zit. nach Ausgabe Platz, 1902, S. 261). Da es auch weiterhin unterschiedliche Positionen geben bzw. – wie Schleiermacher das nennt – eine ›leitende‹ und eine ›geleitete‹ Klasse, über die Befähigung zu ›leiten‹ jedoch nicht mehr die Geburt, sondern die wissenschaftliche Qualifikation entscheiden sollte, wurde eine Institution notwendig, die diese vermittelte und damit zugleich darüber entschied, wer sich zum ›Leitenden‹ eignet und wer nicht. Diese doppelte Funktion hat seit der Französischen Revolution mehr und mehr das staatliche Schulsystem wahrgenommen, der Staat durch sein Organisationsmonopol die Bedingungen festgelegt, unter denen Schüler sich um höhere Positionen, d. h. aber zunächst um Zulassung zu den Hochschulen bewerben konnten. Denn der Zugang zum Studium konnte nur »solange mit selbstverständlicher Freizügigkeit gehandhabt werden, wie das schulisch und akademisch erworbene Wissen primär den Charakter privater Gelehrsamkeit besaß und für die Vergabe öffentlicher Ämter kaum eine oder gar keine Rolle spielte« (Herrlitz, 1968, S. 13). Sobald aber ›Bildung‹ zum Maßstab der Qualifikation wurde, setzte der Staat in immer wachsendem Umfang einheitliche Leistungsmaßstäbe wie einheitliche Grundforderungen für entsprechende Berechtigungen durch und machte so die Schule im Laufe der Zeit zu einer »entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten«, »weil sowohl die Wünsche des sozialen Aufstiegs wie der Bewahrung eines sozialen Ranges primär über die durch die Schulausbildung vermittelte Chance jeweils höherer Berufsausbildungen und Berufseintritte gehen« (Schelsky, 1961, S. 17), wobei allerdings die Möglichkeiten zur Wahrnehmung dieser Chance – wie wir noch sehen werden – bis heute schichtspezifisch sehr unterschiedlich verteilt sind (Rolff, 1972).

Das seit dem 18. Jahrhundert entstandene staatliche Schulwesen in Deutschland war also von Anfang an als ein differen-

zierendes und selektierendes angelegt, und zwar nicht aus pädagogischen, sondern politischen Gründen. Es erteilte und verweigerte Berechtigungen, gab Zeugnisse aus, die den Wert von Adelsbriefen erhielten. Wenn dabei von ›Gleichheit‹ gesprochen wurde, war von Anfang an nicht Gleichheit des Resultats, sondern nur Gleichheit der Chance gemeint. Nicht *daß*, sondern *wie* differenziert und selektiert wird, stellt deshalb die eigentliche politische Grundsatzentscheidung jeder Schulorganisation dar. Entscheidend für eine gerechte Organisationsform mußte nach der Ablösung »einer erblich bevorzugten Klasse« sein, daß »kein Einzelner zurückgehalten« wird »von einem Punkt, der ihm den Übergang in die leitende Klasse erleichtert« (Schleiermacher, ebd., S. 261). Daß dies Anfang des 19. Jahrhunderts noch nicht erreicht war, ist Schleiermachers scharfsichtigem Blick nicht entgangen, vielmehr sah er deutlich die Auswirkungen schichtspezifischer familialer Sozialisation, durch welche »eine Ungleichheit für die künftige Generation vorbereitet« wurde (ebd., S. 170), die krassen Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Volksschulen (S. 258), die derartige Ungleichheiten verfestigten, und das Fehlen von Übergangsmöglichkeiten aus »der Volksschule in die höheren Bildungsstufen« für solche Schüler aus der ›geleiteten Klasse‹, die sich für einen wissenschaftlichen Bildungsgang eigneten (S. 311 f.). Deshalb nennt Schleiermacher als wichtigste Voraussetzungen für ein chancengerechteres Verteilungsprinzip die Einführung einer allgemeinen Volksschule mit einer für *alle* gleichen Bildung (ebd., S. 260 ff.) sowie Übergangsmöglichkeiten »aus der Volksschule in höhere Bildungsanstalten«, wobei er nicht nur an die Abschaffung künstlicher Barrieren, die den Übergang behindern, sondern Übergangserleichterungen dachte (ebd., S. 311 ff.).

Mit den beiden Forderungen Schleiermachers nach einer für alle einheitlichen Elementarerziehung in Form einer allgemeinen Volksschule und nach Durchlässigkeit des Schulwesens sind zwei Probleme thematisiert, die bis zum heutigen Tag die politische Diskussion um die Differenzierung des Schulwesens beherrschen. Immer noch besteht dabei das von Schleiermacher festgestellte »Mißverhältnis«: »auf der einen Seite zu wenig Erleichterung, auf der anderen zu große Begünstigung« (S. 313). Differenzierung des Schulwesens bedeutet nach wie vor soziale Selektion. Den Hauptwiderstand gegen eine gerech-

tere Differenzierung hat schon Schleiermacher in der herrschenden Klasse gesehen: »Den zur geleiteten Klasse Gehörenden soll nichts dargeboten werden, was sie qualifizieren könnte, einmal in den leitenden Zustand überzugehen« (S. 261). Das Besitzbürgertum wollte, nachdem es die Privilegien des Adels gebrochen hatte, seine auf Besitz und Bildung beruhende Vormachtstellung auf keinen Fall mit der nichtbesitzenden Klasse teilen. Ein einheitliches Elementarschulwesen, in dem die Kinder aller Schichten nach einheitlichen Lehrplänen gemeinsam unterrichtet würden, wie auch Übergangserleichterungen in weiterführende Schulen mußten dieser Gruppe daher als Bedrohung ihrer führenden Stellung erscheinen. Deshalb war es nur konsequent, daß das Bürgertum schon im Bereich der Elementarerziehung auf strenge Separierung seiner Kinder von denen der nichtbesitzenden Klasse achtete. Dazu diente in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem die Einrichtung gut ausgestatteter Vorschulen, die unmittelbar dem Gymnasium angeschlossen waren und im Unterschied zu den öffentlichen, zum größten Teil dürftigsten ausgestatteten Volksschulen schon in drei anstatt vier Jahren auf den Besuch weiterführender Schulen vorbereiteten, dafür allerdings auch ein hohes Schulgeld verlangten. Spielte so schon im Bereich der Elementarerziehung der Faktor Schulgeld eine entscheidende Rolle bei der Verteilung der Kinder in unterschiedlich ausgestattete und auf unterschiedliche Ziele hinarbeitende Schularten, wurde er zum ausschlaggebenden Selektionsinstrument im Bereich des weiterführenden Schulwesens, bewegten sich doch die am Ende des 19. Jahrhunderts erhobenen Schulgeldsätze »im Verhältnis zum durchschnittlichen Jahreseinkommen der Arbeiter« »in der Größenordnung mehrerer Monatslöhne« (Titze, 1973, S. 210). Dabei beschränkten sich die Kosten für den Besuch eines Gymnasiums ja keineswegs auf das zu entrichtende Schulgeld, vielmehr bedurften die das Gymnasium besuchenden Kinder neben einer verlängerten Unterhaltsgewährung Lernmittel, in vielen Fällen auch noch Fahrgeld. Zwar konnte im Verlauf des 20. Jahrhunderts die Barriere Schulgeld beseitigt und darüber hinaus Lernmittel- und Transportmittelfreiheit in allen Ländern der Bundesrepublik durchgesetzt werden, trotzdem stellen auch heute noch die materiellen Voraussetzungen einen sozialselektiven Faktor dar, was sich z. B. in einer nach Wohnvierteln differierenden

Übergangsquote von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen zeigt. So gingen 1970 in Berlin »fast 60 % der Kreuzberger Kinder ... von der 6. Grundschulklasse in die Hauptschule über«, im »gutbürgerlichen Wohnbezirk Zehlendorf (dagegen, W. K.) nur knapp 20 %« (Preuss-Lausitz, 1975, S. 48), kein Wunder, wenn man sich die für schulisches Lernen extrem ungünstigen Wohnverhältnisse in Berlin-Kreuzberg vergegenwärtigt: »Dreiviertel aller Schüler leben in Kleinwohnungen mit 1 bis 2 Wohnräumen. In Einraumwohnungen mit Küche wohnen bei 39 % aller untersuchten Fälle 3 Personen, in 15 % aller Fälle leben 5, 6 und mehr Personen in einer Einzimmerwohnung ... Jeder achte Schüler im Bezirk Kreuzberg hat kein eigenes Bett, jeder dritte Schüler verfügt zu Hause weder über einen Arbeitsplatz noch über eine Spielecke.« (Autorenkollektiv, 1973, S. 25). Ein solches Milieu regt weder dazu an, 13 Jahre die Schulbank zu drücken, noch bietet es minimale materielle Voraussetzungen zur Erfüllung der in der Schule geforderten Normen.

Diese differenzierenden und zugleich selektierenden *materiellen Barrieren* korrelieren nach wie vor mit den *schulorganisatorischen Bedingungen*. Zwar sind die Forderungen Schleiermachers nach einer für alle Kinder einheitlichen Elementarerziehung sowie nach Übergangsmöglichkeiten in die weiterführenden Schulen für alle Kinder mit der einheitlichen Grundschule 1920 realisiert worden, trotzdem konnte auch damit eine klassen- und schichtspezifische schulische Selektion nicht verhindert werden, da sich die Übergangsauslese nach der vierten Klasse aufgrund ihrer Meßverfahren als sozialdiskriminierendes Ausleseinstrument entpuppte (Weber, 1973, S. 83 ff.), eine Tatsache, die zwar schon von der sozialistischen Pädagogik der Weimarer Republik kritisiert worden, ins allgemeine Bewußtsein jedoch erst durch eine Fülle entsprechender Untersuchungen in den sechziger Jahren getreten ist. Die im Anschluß an diese Untersuchungen diskutierten und praktizierten Alternativen, vor allem im Rahmen von Förderstufen und Gesamtschulen, müssen in diesem Zusammenhang primär als Versuche verstanden werden, schulische Auslese gerechter und damit demokratischer zu handhaben. Wie stark diese politische Dimension in der Förderstufen- und Gesamtschuldiskussion – teilweise bis heute – im Vordergrund gestanden hat, zeigt sich z. B. an der engen Verknüpfung der Begriffe »Fördern« und »Auslesen«.

Mit der Einrichtung von Gesamtschulen und der damit verbundenen Verschiebung der Auslese von der 4. bzw. 6. zur 8., 9. oder sogar 10. Jahrgangsstufe wird der Sekundarstufen-I-Abschluß bzw. der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, langfristig die Erreichung des zum Studium berechtigenden Sekundarstufen-II-Abschlusses, des Abiturs, zum Prüfstein der »gerechten« Auslese. Die bisherigen Ergebnisse der ersten Gesamtschulversuche lassen darauf schließen, daß der Verzicht auf frühzeitige Festlegung des Schülers auf bestimmte Bildungsgänge zugunsten integrierter und zugleich flexibel differenzierter Schulkörper mehr Schülern der bislang unterprivilegierten Schichten die Möglichkeit gibt, zu gehobenen Abschlüssen zu gelangen, wenngleich auch diese Voraussetzung, wie neuere Untersuchungen sowohl in den USA wie in der BRD nahelegen, noch nicht ausreicht, den Zugang zu gehobenen Positionen des Beschäftigungssystems zu egalisieren. »Die Formel »Chancengleichheit durch Bildung« ist zumindest nach dem gegenwärtigen Stand der sozialwissenschaftlichen Theorie und Forschung nicht haltbar, *insoweit* sich der Begriff der Chancengleichheit auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem erreichten beruflichen Status bezieht.« (Müller/Mayer, 1976, S. 70)

Dem Ziel der »gerechten« Auslese sollte nicht nur eine flexiblere Unterrichtsorganisation, sondern zugleich ein differenzierteres curriculares Angebot dienen. Damit hoffte man, auch Schülern eine Chance auf einen gehobenen Abschluß geben zu können, die aufgrund ihrer Herkunft den gymnasialen Normen nicht entsprechen konnten. Denn diese Normen waren von Anfang an einseitig philologisch ausgerichtet und standen in krassem Widerspruch zur kulturellen Situation der breiten Masse der Bevölkerung.

Bis zum heutigen Tag hat sich an dem einseitigen, berufliche Leistungsnachweise weitgehend ausschließenden Charakter des Berechtigungswesens kaum etwas geändert; immer noch fördert der einseitig intellektualistische, an einem Ideal von Allgemeinbildung ausgerichtete Charakter des Gymnasiums eine soziale Selektion. Für Arbeiterkinder ebenso wie für deren Eltern »ist kaum ein konkreter Bezug zwischen den Lerninhalten der Schule und ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt sichtbar.« (Feldhoff, 1969, S. 679) Sprechweise, Kommunikationsmuster und Einstellungen des Arbeiterkindes konfliktieren

mit den im Gymnasium verlangten Anforderungen. Damit korreliert eine »schichtspezifische affektive Distanz zur höheren Bildung« bei den meisten Arbeitereltern (Feldhoff, 1969, S. 680), die noch dadurch verstärkt worden ist, daß man als Gegensatz zur wissenschaftlich ausgerichteten gymnasialen eine betont »volkstümliche Bildung« propagiert hat und ihr als Schultyp die Volks-, später die Hauptschule zugewiesen hat. Sie sollte »dem Volksschüler als Kind des vorwiegend einfachen, werktätigen Volkes in der Form des gebrauchend-hantierenden Umgangs und in der Begegnung mit einer ihm zuhandenen Welt eine konkrete, lebensnahe Bildung« vermitteln, »ihn nach allen Seiten und in allen Kräften« ansprechen und fördern »und in seiner jetzigen und künftigen Umwelt lebenstüchtig und heimisch« machen (Stöcker, zit. nach Kienitz, S. 103). Entsprechend wird noch vom Deutschen Ausschuß der im Gymnasium auszubildenden »Führungsschicht« die in der Hauptschule vorzunehmende »Entfaltung ... der einfachen Menschen« gegenübergestellt (Deutscher Ausschuß, Folge 7/8, 1968, S. 20). Diese Zweiteilung der Bildung in eine höhere und niedere, wissenschaftliche und volkstümliche mit jeweils separierten Bildungsinstitutionen, zwischen die sich vor allem in unserem Jahrhundert noch eine mittlere dazwischengeschoben hat, entspricht nicht nur dem Schichtenaufbau der Bevölkerung, sie kommt vor allem dem dichotomischen Weltbild des Arbeiters entgegen, für den sich schon durch seine Situation am Arbeitsplatz die Welt in »die da oben und wir hier unten« strukturiert. Damit aber ergibt sich nicht nur aus der Gliederung des deutschen Schulwesens in unterschiedliche Schultypen mit sozialdiskriminierenden Ausleseprozeduren sowie den angeführten materiellen Barrieren, sondern auch durch die »Wirkung des Images der akademischen Vor- und Ausbildung« (Feldhoff, 1969, S. 679) sowie deren tatsächliche inhaltliche Ausfüllung der sozial-selektive Charakter der Differenzierung in unserem Schulwesen. Er läßt sich letztendlich immer noch auf den schon von Schleiermacher erkannten neuen Modus der Verteilung gesellschaftlicher Positionen und das dabei zugrundegelegte Kriterium der »literarisch-geistigen Bildung«, also eine ursprünglich politische Entscheidung, zurückführen.

Der selektive Charakter schulischer Differenzierungsmaßnahmen bestimmt unser gesamtes Schulsystem bis in seine Feinstrukturen, denn auch Versetzungsordnungen, Reifeprü-

fungsbestimmungen, Vorschriften für Zahl, Dauer und Benotung von Klassenarbeiten erweisen sich letztlich als Selektionsmechanismen. Selektion findet sogar bereits vor Schulbeginn statt, indem durch verschiedene Formen von Schulreife-tests bestimmte Kinder von der Einschulung zurückgestellt werden, also schon von Beginn der Schulzeit an ein bestimmter Standard gesetzt wird. Daß schon hier Selektion soziale Selektion bedeutet, zeigt die Tatsache, daß »die Mehrzahl der Kinder, die schulpflichtig sind, sich aber als nicht schulreif erweisen, ... aus unteren Sozialschichten« »kommt« (Deutscher Bildungsrat 1975, S. 55). Ähnlich wie beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen differiert die Quote von Rückstellungen je nach Wohnort des Kindes zwischen 0 und 25 % (Muth, zit. nach Biermann 1976, S. 159). Wichtigste Selektionsinstrumente der Grundschule sind dann das Sitzenlassen (Sitzenbleiberquote ebenfalls je nach Wohnort zwischen 1 und 16,6 %, Muth, ebd., S. 159 f.), vor allem aber die Überweisung auf eine Sonderschule, die in ihrer Tragweite durchaus der Übergangsauslese für weiterführende Schulen an die Seite gestellt werden muß. Scheinbar auf rein pädagogischen Überlegungen basierend, bedeutet Einweisung in eine Sonderschule in Wirklichkeit eine enorme Reduzierung von Berufs- und damit Lebenschancen.

Sicher ist es kein Zufall, daß administrative Organisations- und Ordnungsprinzipien des Schulwesens wie vor allem die Unterscheidung verschiedener Schulformen und -typen, Schuleingangs-, -übergangs- und -abschlußverfahren, Klassen- und Kurssysteme, aber auch Versetzungsordnungen und Beurteilungsbestimmungen sich gleichzeitig als vorzügliches Instrumentarium zur Selektion von Schülern erweisen, hat sich doch damit die herrschende Klasse Mittel und Wege geschaffen, über den Staat ihre Ziele auf ökonomischem wie auch gesellschaftlichem Sektor durchzusetzen. Die geschickte Handhabung der beschriebenen Differenzierungsmaßnahmen erweist sich darüber hinaus als außerordentlich günstiges Instrument für die Kanalisierung von Schülerströmen, läßt sich doch durch Erschwerung oder Erleichterung der materiellen Voraussetzungen zum Besuch weiterführender Schulen, durch Versetzungs-, Übergangs- und Prüfungsbestimmungen, durch kurz-, mittel- oder langfristige Milderung oder Verschärfung der Anforderungen eine Abstimmung von Angebot und Nachfrage an unterschiedlich qualifizierten Arbeitskräften erreichen.

Literaturempfehlungen: *Biermann*, 1976 (= Schulische Selektion in der Diskussion); *Titze*, 1975; *Ortmann*, 1976 (= Chancengleichheitsproblematik); *Titze*, 1973, S. 197–218 (= Klassenspaltung der Schulorganisation und Monopolisierung der höheren Bildung im 19. Jahrhundert); *Rolff*, 1972; *Weber*, 1973 (= Selektion im dreigliedrigen Schulsystem); *Fend*, 1976 a (= Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit)

2.2 Differenzierung als Maßnahme staatlicher Kanalisierung

Die Funktion von Differenzierungsmaßnahmen, Kapazitäten von unterschiedlich qualifizierten Arbeitskräften dem wirtschaftlichen Bedarf anzupassen, läßt sich anhand der vergangenen zwei Jahrzehnte Bildungspolitik besonders gut zeigen.

Seit Beginn der sechziger Jahre klagten Vertreter von Wirtschaft und Industrie, zunehmend auch Politiker über den Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. Die Hauptschuld für dieses Mißverhältnis von schulischem Angebot und wirtschaftlicher Nachfrage nach qualifizierten Schulabgängern wurde dabei in der Struktur des Bildungswesens, und d. h. primär in dessen starrem Differenzierungssystem gesehen, das auf die Bereitstellung eines bestimmten Quantum mittlerer und höherer Führungskräfte eingestellt war, sich jedoch angesichts eines erhöhten Bedarfs auf einmal als unzureichend erwies. Die in der Folgezeit eingeleiteten Maßnahmen zur Vergrößerung der Abiturientenquoten sowie der Schülerpopulation auf mittleren Schulen zielten zunächst auf veränderte Handhabung der Differenzierung innerhalb des dreigliedrigen Systems. Dazu diente der Abbau schichtspezifischer Selektion durch Bildungswerbekampagnen auf dem Lande, den Ausbau weiterführender Bildungseinrichtungen, die Gewährung von Lern- und Transportmittelfreiheit, alles Maßnahmen, die vordergründig der seit der Französischen Revolution immer wieder erhobenen politischen Forderung nach Chancengleichheit entsprachen, unter volkswirtschaftlichem Aspekt jedoch als Allokation, d. h. nachfrageorientierte Zuweisung von qualifizierten Schulabgängern in entsprechende Positionen des Beschäftigungssystems, als Ausschöpfung von Begabungsreserven durch Lockerung bewährter außerschulischer Kanalisierungsinstrumente interpretiert werden müssen. Dementsprechend wurde die Schleusen-

funktion innerschulischer Differenzierungsmaßnahmen wie Übergänge, Versetzungen und Prüfungsbestimmungen nun erheblich gemildert. Dies läßt sich bis in einzelne unterrichtsbezogene Bestimmungen der sechziger Jahre hinein verfolgen, die – wie sich heute aus einer umgekehrten bildungspolitischen Konstellation heraus leicht erkennen läßt – primär nicht pädagogisch, sondern politisch motiviert waren, wie z. B. die Erleichterung des Übergangs zur höheren Schule durch die Förderstufe, Wegfall von Aufnahmeprüfungen und Probeunterricht, Erleichterungen bezüglich des Sitzenbleibens durch die Möglichkeit einer Nachprüfung zu Schuljahrsbeginn, erleichternde Bestimmungen bezüglich der Benotung von Klassenarbeiten, vor allem jedoch Erleichterung des Abiturs durch die Möglichkeit der Abwahl bestimmter Fächer, Ausgleichsbestimmungen für mangelhafte Leistungen in einzelnen Fächern etc. Daß aufgrund derartiger Lockerungen des Differenzierungsinstrumentariums, vor allem jedoch aufgrund von Geburtenrückgang, wirtschaftlicher Krise etc. schon wenige Jahre später ein Überhang an qualifizierten Schulabgängern produziert worden ist, zeigt, wie wenig die für die Bildungspolitik zuständigen Institutionen bis heute in der Lage sind, die Instrumente zur Kanalisierung von Schülerströmen wissenschaftlich exakt zu handhaben. Die gegenwärtig diskutierten, teilweise schon in der Realisierung befindlichen Gegenmaßnahmen, die auf eine Aufhebung der gerade gewährten Erleichterungen hinauslaufen, vor allem jedoch die Einführung des Numerus Clausus als Differenzierungsverfahren am Eingang des tertiären Bildungssektors zielen auf genau den umgekehrten Effekt wie die beschriebenen Methoden der sechziger und frühen siebziger Jahre, nämlich auf eine Drosselung von qualifizierten Abgängern. Daß entsprechende, schulrechtlich kodifizierte Bestimmungen immer nur die Spitze des Eisberges zum Vorschein kommen lassen, braucht kaum eigens erwähnt zu werden: eine Reihe von Maßnahmen zur Vergrößerung oder Verringerung des schulischen Kontingents an qualifizierten Abgängern lassen sich – ohne großes Aufsehen – informell regeln, z. B. mittels entsprechender Verlautbarungen, Ermahnungen und Kontrollen offizieller Vertreter der Schulpolitik.

Auch bei der Forderung nach Einführung integrierter Gesamtschulen mit flexiblen internen Differenzierungsinstrumenten sind bildungsplanerische Gesichtspunkte geltend gemacht

worden. »Eine späte und flexible Differenzierung mit zahlreichen Korrekturmöglichkeiten ... hat auch unter ökonomischen Gesichtspunkten für die immer notwendiger werdende Bildungsplanung erhebliche Bedeutung. Gerade die frühe, im Alter von 10 bis 11 Jahren stattfindende Spezialisierung im traditionellen Schulsystem stört ja das reibungslose Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und läßt immer wieder Engpässe auf dem Markt entstehen. Auch mit Hilfe des »manpower forecasting« (der Voraussage des Arbeitskräftebedarfs) sind diese Engpässe nicht zu vermeiden, da eine einigermaßen sichere Prognose nur über wenige Jahre hinweg möglich ist. Ein erst später spezialisierendes (differenzierendes) Schulsystem kann diese Schwierigkeiten aus dem Wege räumen: Erstens erhöhen späte Spezialisierung und fachliche Flexibilität im Schulwesen die Disponibilität der Arbeitskräfte und ermöglichen eine relativ leichte Anpassung des Angebots an die variierende qualitative Nachfrage; zweitens braucht bei später Spezialisierung im Schulwesen eine Voraussage des Arbeitskräftebedarfs nur die zukünftige Entwicklung weniger Jahre zu betreffen, was eine quantitative Anpassung des Angebots an die Nachfrage und umgekehrt wesentlich erleichtert ...« (Sander/Rolff/Winkler, 1971, S. 109).

Daß »die flexible Organisationsstruktur der Gesamtschule« in der Tat »ein hervorragendes Instrument zur Steuerung von Schülerströmen in jeweils erwünschte Richtungen darstellt«, wird durch die bisher vorliegenden Begleituntersuchungen an einzelnen Gesamtschulen bzw. Vergleichsuntersuchungen zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem bestätigt, die sehr unterschiedliche »Mobilitätsverhältnisse« bezüglich von Auf- und Abstufungen für Gesamtschulen verschiedener Bundesländer sowie ebenso unterschiedliche Proportionen bezüglich der dort vergebenen Schulabschlüsse erbracht haben, was wohl in erster Linie auf eine »regional spezifische Kurszuweisungspolitik« bzw. unterschiedliche Regelungen des Sekundarstufen-I-Abschlusses zurückzuführen sein dürfte (Fend u. a., 1976 a, S. 66 f., S. 192 f.). Die Kanalisierungsfunktion der Abschlußregelungen zeigen die Verschärfungen der Zugangsbedingungen zur gymnasialen Oberstufe in verschiedenen Bundesländern, besonders eindringlich in Berlin, wo sich die Übergangsquoten von Schülern in die gymnasiale Sekundarstufe II als zu hoch erwiesen, dementsprechend die Anforde-

rungen erheblich verschärft wurden, und zwar von Durchschnittswerten zwischen 3 und 4 (in der Planungsphase für die Walter-Gropius-Schule, vgl. Mastmann u. a., 1968, S. 38 f.) auf zunächst 3,0, jetzt sogar 2,8 (unter Zugrundelegung der drei letzten Halbjahreszeugnisse, vgl. Mastmann u. a., 1975, S. 90 ff.; Flößner, 1975, H. 1, S. 74 ff.; H 3, S. 73 ff., insbes. S. 77). Daß die Abschlußzahlen auch mittels anderer Maßnahmen wie z. B. der quantitativen und qualitativen Erweiterung des Fundamentallehrplans, Erschwerung von Tests etc. zu regulieren sind, soll nur erwähnt werden.

Der Versuch, die Differenzierung des Schulwesens als Instrument zur Kanalisierung von Schülerströmen zu nutzen, reicht – ähnlich wie die Spezialisierungsfunktion unterschiedlicher Schultypen, -zweige etc. – bis ins 18. Jahrhundert zurück. Die Einführung des Abiturientenexamens und die damit verbundene Begrenzung der Zahl von Gelehrtschulen, der zukünftigen Gymnasien, bzw. die Umwandlung einer Reihe ehemaliger Lateinschulen in Bürgerschulen sollte z. B. nach den schulorganisatorischen Vorschlägen Zedlitz' nicht zuletzt als »Mittel der Lenkung der Berufsentscheidungen im Bürgerstand« dienen (Jeismann, 1974, S. 82). Dahinter stand die Sorge um eine Verschiebung der berufsständischen Pyramide (»Die Seelenanzahl muß ... in den unteren Ständen immer ungleich größer sein und bleiben als die in den oberen«, Lachmann, zit. nach König, 1960, S. 67), insbesondere auch um eine übergroße Zahl von Studierenden, wie sie z. B. schon in Schulplänen des 17. Jahrhunderts, etwa bei Seckendorff, geäußert wird (vgl. Herrlitz, 1973, S. 28 ff.). Daß es sich bei dem Versuch, durch gezielte Einflußnahme des Staates auf die Differenzierungsmechanismen seines Schulsystems Störungen des »reibungslosen Zusammenspiels von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt« zu vermeiden, um keine Erfindung unserer Zeit handelt, sondern um schon in der Vergangenheit bewährte Methoden, läßt sich an folgenden beiden historischen Beispielen zeigen:

1. der Zurückdrängung von Realgymnasien zugunsten mittlerer Bildungswege auf der Schulkonferenz von 1890 (Paulsen, 1965, Bd. II, S. 59 ff.; Schmeding, 1956, S. 124 ff.; Titze, 1973, S. 250 ff.);
2. den einschränkenden Maßnahmen zum Besuch von Gymnasium und Hochschule bei gleichzeitiger Aufwertung von

Mittelschule, Fachschule und Volksschule am Ende der Weimarer Republik (Führ, 1972, S. 57 ff., 261 ff.).

Beide Male - 1890 wie 1930 – war ein als beängstigend empfundener Anstieg der Abiturientenzahlen und ein damit verbundener Andrang an den Hochschulen vorausgegangen. Sowohl zwischen 1875 und 1889 als auch zwischen 1926 und 1931 hatten sich die Abiturienten- und entsprechend auch die Studentenzahlen fast verdoppelt (Titze, 1973, S. 252; Führ, 1972, S. 58), vermutlich als Reaktion auf die gleichzeitigen wirtschaftlichen Depressionsphasen, die eine wirtschaftliche Absicherung durch qualifizierte Schulabschlüsse im Kreise des Bürgertums besonders wünschenswert erscheinen ließen (Titze, 1973, S. 255 f., Führ, 1972, S. 261). Ähnlich wie heute stand sowohl 1890 als auch 1930 »die Überfüllung der gelehrten Berufe ... in der ersten Reihe der die pädagogische Welt beschäftigenden Fragen.« (Schmeding, 1956, S. 128).

Die Lösung des Problems wurde sowohl auf der Schulkonferenz von 1890 als auch auf einer am 2. Juli 1930 stattfindenden Konferenz von Vertretern des Reichsinnen-, Reichswirtschafts- und Reichsarbeitsministeriums sowie der Unterrichtsverwaltungen der Länder bzw. der 9. Sitzung des Ausschusses für das Unterrichtswesen am 10.11.1931 in einer Umlenkung der Schülerströme durch Reduzierung bzw. Verengung der Aufstiegskanäle sowie durch Vermehrung und Begünstigung von Ersatzwegen gesehen. So beschloß die Schulkonferenz von 1890, die Realgymnasien zu reduzieren, langfristig aufzuheben und statt dessen die lateinlosen Oberrealschulen mit reduzierter Studienberechtigung sowie vor allem mittlere Real- und Fachschulen zu vermehren und den »Durchschnitt der Gehälter der wissenschaftlichen Lehrer an den höheren Bürgerschulen, sowie an sechsstufigen Anstalten überhaupt«, »dem der Lehrer an den neunstufigen Anstalten gleichzustellen.« (Deutsche Schulkonferenzen, 1972, Bd. 1, S. 800) Der Grundtenor der einzuschlagenden Kanalisierungsmaßnahmen klang jedoch schon in der Eröffnungsansprache des Kaisers an, der verkündete, daß er »kein Gymnasium mehr genehmigen« wolle, »das nicht absolut seine Existenzberechtigung und Notwendigkeit nachweisen« könne, denn – so verriet der Folgesatz –: »Wir haben schon genug.« (ebd., S. 74) Daß die 1890 verabschiedeten und wohl von langer Hand vorbereiteten Kanalisierungsmaßnahmen erfolgreich waren, zeigt die weitere Entwicklung des

Höheren Schulwesens in Preußen. Während zwischen 1890 und 1900 die Zahl der Oberreal-, vor allem jedoch der Realschulen steil anstieg, waren die realgymnasialen Anstalten in den folgenden Jahren in der Abnahme begriffen, obwohl der Aufhebungsbeschluß später rückgängig gemacht worden ist (vgl. Graphik bei Titze, 1973, S. 209).

Wesentlich differenzierter als der Maßnahmenkatalog von 1890 war das Instrumentarium, das Anfang der dreißiger Jahre von Verbänden und Behörden vorgeschlagen bzw. 1930 von einer Sachverständigenkonferenz in Form von Leitsätzen verabschiedet wurde. Es betraf »I. Maßnahmen innerhalb der höheren Schulen, II. Maßnahmen innerhalb der Hochschulen, III. allgemeine volkspädagogische und kulturpolitische Maßnahmen.« Unter ersterem Punkt wurden vor allem »Schulgelderhöhung«, »Einschränkung des Stipendienwesens«, »gewaltsame Drosselung des Zugangs zu den Höheren Schulen« durch Verminderung der »Zahl der Sexten«, »eine Umstellung des Schulbetriebs, des Prüfungs- und Versetzungswesens«, »die allgemeine Einführung von Latein« (unter dem Motto: »Latein putzt die Köpfe«), »Verschärfung der Aufnahmeprüfung und der Versetzungen«, »besondere Verschärfungen beim Übergang von der Obersekunda in die Unterprima«, die »Zentralisierung der Prüfungen«, die Einführung »eines allgemeinen Numerus clausus beim Übergang zur Hochschule« und schließlich »eine Einschränkung des Frauenstudiums« erwogen, also Maßnahmen, die zum größten Teil auch heute angesichts einer ähnlichen Problemlage wieder im Gespräch bzw. – wie beim Numerus Clausus – schon längst realisiert sind. Als hochschulinterne Maßnahmen wurden Eingangs- wie Zwischenprüfungen diskutiert, als allgemeine volkspädagogische und schulpolitische Maßnahmen »Ablenkung der jungen Leute nach anderen Berufen«, »Verringerung der Zahl der Berufe, die die Hochschulreife erfordern«, »die Überprüfung des Aufbaues unseres Schulwesens, besonders des Mittelbaus« und nicht zuletzt eine Reform, vor allem eine zahlenmäßige Verminderung der Hochschulen. (zit. nach Führ, 1972, S. 271 ff.). Wichtigste bildungspolitische Maßnahme zur Regulierung des Mißverhältnisses von Schulabsolventen und Arbeitskräftebedarf am Ende der Weimarer Republik war eine Vereinbarung der Länder über die mittlere Reife (1931), die ausdrücklich als »Nachweis ... für den Eintritt in Berufe oder Berufslaufbahnen

der mittleren Stufe des Berufsaufbaues« bezeichnet wurde und an Mittelschulen, Fachschulen, ja sogar an 10-jährigen »gehobenen« Volksschulen erworben werden sollte, wodurch diese Schultypen an Attraktivität gewannen, damit aber – ähnlich wie 1890 – »der steigende Andrang zu den Höheren Schulen auf Mittelschulen und Fachschulen« umgelenkt werden konnte (Führ, 1972, S. 285 f.; 320). Die Nationalsozialisten verfuhrten dann in ihrem am 25. April 1933 erlassenen »Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen« (Reichsgesetzblatt 1933, Teil I, Nr. 43) wesentlich rigoroser: »Bei allen Schulen außer den Pflicht- (also den Volksschulen, W.K.) und bei den Hochschulen« war »die Zahl der Schüler und Studenten soweit zu beschränken, daß die gründliche Ausbildung gesichert und dem Bedarf der Berufe genügt« wurde. »Die Landesregierungen« sollten »zu Beginn eines jeden Schuljahres« festlegen, »wie viele Schüler jede Schule und wie viele Studenten jede Fakultät neu aufnehmen« durfte. »In denjenigen Schular-ten und Fakultäten, deren Besucherzahl in einem besonders starken Mißverhältnis zum Bedarf der Berufe« stand, war »im Laufe des Schuljahres 1933 die Zahl der bereits aufgenommenen Schüler und Studenten soweit herabzusetzen, wie es ohne übermäßige Härten zur Herstellung eines angemessenen Verhältnisses geschehen« konnte. In § 4 kommt dann zu den uns schon bekannten Differenzierungskriterien noch ein neues hinzu, nämlich ein rassisches: bei der Regulierung der Schüler- und Studentenzahlen sollte ein »angemessenes Verhältnis« zwischen Arien und Nichtariern hergestellt werden. In der Folgezeit wurde dann bekanntlich die Selektion und Allokation von Schülern und Hochschülern nach rassistischen Auslesekriterien zur Regel.

Die beschriebenen Beispiele einer Kanalisierung von Schülerströmen mittels Maßnahmen schulischer Differenzierung verdeutlichen mehr noch als alle bisher erläuterten gesellschaftlich-politischen Implikationen der Differenzierungsproblematik den geringen Spielraum der Pädagogen, kann es doch durch Festlegung von bedarfsorientierten Quoten geschehen, daß Schüler nicht etwa aufgrund pädagogisch diagnostizierter Fähigkeiten in ihnen angemessene Schultypen eingewiesen werden, sondern aufgrund wirtschaftlicher Nachfrage; daß Fähigkeiten, die pädagogisch gesehen vielleicht für die Hauptschule geeignet sind, in Zeiten einer Hochkonjunktur zum Besuch ei-

nes Gymnasiums ausreichen müssen, und umgekehrt in wirtschaftlichen Krisensituationen mit entsprechend reduzierter Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften selbst gut begabte Kinder gerade noch den Ansprüchen der Hauptschule genügen.

Literaturempfehlung: Herrlitz/Titze, 1976 (= Kanalisierung von Abiturienten- und Studentenströmen im ausgehenden 19. Jahrhundert)

3. Schulische Differenzierung als Mittel politischer Sozialisation

Schulische Differenzierung fungiert jedoch nicht nur als Instrument der Spezialisierung, Selektion und Kanalisierung, sie hat zugleich seit der Ablösung der feudalen durch die öffentliche Erziehung eine kaum zu überschätzende Sozialisationsaufgabe übernommen, was zunächst von den Pädagogen wenig beachtet, von Politikern jedoch bereits im 19. Jahrhundert genutzt worden ist. Ein wichtiger Sozialisierungseffekt ging schon von der klassenspezifischen Trennung der Schüler in je eigenen Schulen aus, verhinderte sie doch jede Kommunikation zwischen den verschiedenen Besitzklassen der Gesellschaft und damit Aufklärung ermöglichende Lern- und Bildungsprozesse der *gesamten* nachwachsenden Generation. Den unterschiedlichen Schultypen entsprachen und entsprechen teilweise immer noch unterschiedliche Schulziele. Während die Volks-, heute die Hauptschule vorwiegend auf Arbeiterberufe vorbereitet, stellen die weiterführenden Schulen das Sprungbrett für Angestellten- und Beamtenberufe dar, womit zugleich soziale Positionen, d. h. Herrschaftsverhältnisse in Form von Über- und Unterordnungen festgelegt werden. Damit erweist sich die Differenzierung des Schulsystems als Stabilisierungsfaktor bestehender Gesellschaftsstrukturen: Das Arbeiterkind wird zusammen mit anderen Arbeiterkindern auf Arbeiterberufe, das Angestellten- und Beamtenkind ebenfalls in weitgehend schicht- und klassenhomogenen Gruppen auf entsprechende gesellschaftliche Positionen vorbereitet. Zwar wird ein quasi gottgewollter bzw. »natürlicher« Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Stand, späterem Beruf und dementsprechender Schulausbildung heute kaum mehr *offen* postuliert, in mehr

oder weniger *latenter Form* haben sich derartige Interpretationsmuster jedoch bis zum heutigen Tag erhalten.

Fast noch wichtiger als die klassen- und schichtspezifische *Qualifikation* in verschiedenen Schultypen war für die Aufrechterhaltung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse die dementsprechend unterschiedliche *Sozialisation*, d. h. die Vermittlung bestimmter, den jeweils zugeordneten Rollen in der Gesellschaft entsprechender handlungsorientierender Normen. Vor allem in Krisenzeiten bzw. in Zeiten, die das herrschende Bürgertum als Gefährdung seiner Machtstellung interpretierte, läßt sich feststellen, wie diese Sozialisationsfunktion unterschiedlicher Schultypen bewußt als Instrument sozialer Kontrolle eingesetzt wurde, z. B. nach der Revolution von 1848 oder während des Erstarkens der Sozialdemokratie in den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Dazu dienten in erster Linie schultypspezifische Lehr- und Bildungspläne, die zum großen Teil bis weit nach 1945, teilweise sogar noch bis in die Gegenwart unterschiedliche Einstellungen, Werthaltungen und Orientierungsweisen in bezug auf Natur, Kultur und Gesellschaft intendieren. Wir haben schon im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion von Differenzierungsmaßnahmen auf die lange Zeit gültige Entgegensetzung der »volkstümlichen« und »wissenschaftlichen« Bildung für Volks- bzw. Höhere Schule hingewiesen, die in derartigen Lehrplänen materialisiert ist. Dabei ist die »volkstümliche« Bildung gekennzeichnet durch einen stark affirmativen, die wissenschaftliche bzw. wissenschaftsorientierte Bildung des Gymnasiums durch einen stärker kritischen Charakter. »Der Unterricht« der Volksschule, »der das Kind mit geeigneten Bildungsgütern in Berührung bringt«, sollte z. B. nach der »Lehrordnung« für die Oberstufe der bayerischen Volksschulen aus dem Jahre 1926 erreichen, »daß es (das Kind, W. K.) die dargebotenen Bildungswerte mit starker Gefühlsbewegung aufnimmt und bejahend erlebt.« (Hettwer, 1976, S. 14). Die »Lehrplanrichtlinien für die höheren Schulen« in Preußen aus dem Jahre 1925 machten es dagegen dem Lehrer zur Auflage, stets zu prüfen, »welche Kräfte des Zöglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbstständigkeit des Urteils, Gemüt, Phantasie und Wille.« (ebd., S. 31). Dementsprechend stand im naturkundlichen Fachbereich der Volksschule das »sinnige Betrachten der Natur« sowie

die »Ehrfurcht vor dem Schöpfer« (ebd., S. 25), in vergleichbaren gymnasialen Fächern dagegen die Erkenntnis der natürlichen Gesetzmäßigkeiten (ebd., S. 43) im Vordergrund oder dominierten im Geschichtsunterricht der Volksschule »Ehrfurcht vor großen Menschen und großen Taten« (ebd., S. 21), in dem des Gymnasiums dagegen die Befähigung zur kritischen Stellungnahme gegenüber den dem Schüler »im Leben gestellten politischen Aufgaben« (ebd., S. 37). Den unterschiedlichen Richtlinien entsprachen und entsprechen in der Regel unterschiedliche Unterrichtsinhalte und damit verbunden unterschiedliche Lernmittel für verschiedene Schulformen. Als besonders geeignetes Instrument zur Loyalisierung der breiten Masse erweisen sich bis zum heutigen Tag Religions-, Geschichts- und Deutschunterricht, die in der Volksschule stets eine Sonderstellung innehatten. Nicht zuletzt sozialisieren unterschiedliche Schulformen die sie durchlaufenden Schüler durch das ihnen eigene »Gratifikationspotential« (Tillmann, 1976, S. 122 ff.), wobei dieses den in der Primärsozialisation erworbenen unterschiedlichen Einstellungen und Haltungen entspricht. Während die weiterführenden Schulen, vor allem das Gymnasium, mittels symbolischer Belohnungen wie Noten, Zeugnisse, Versetzungen und Prüfungen Leistungsstreben und Anpassungsbereitschaft ihrer zumeist aus der Mittelschicht stammenden Schüler fördert, übernahm für die Kinder von Volks- und Armenschule die Schuldisziplin eine der väterlichen Autorität entsprechende Funktion, der sie die Kinder bedingungslos unterwarf.

Diese klassen- bzw. schichtspezifische Sozialisation als Folge interschulischer Differenzierung hat dazu geführt, daß mit gewissen Modifikationen bis zum heutigen Tag das Volk in »Gebildete« und »Ungebildete«, Kopf- und Handarbeiter gespalten wird, was weder mit dem Gedanken einer *allgemeinen* Menschenbildung noch dem Gleichheitsversprechen der Französischen Revolution, noch dem Anspruch demokratischen Zusammenlebens vereinbar war und ist, so daß kritische Pädagogen und Politiker seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert eine einheitliche Schule für die Kinder *aller* Klassen und Schichten gefordert haben (Keim, 1976b), eben um damit der Verfestigung etablierter ständischer Strukturen bzw. Herrschafts- und Besitzverhältnisse entgegenzuwirken bzw. um sie zu verändern. Dabei ging es in diesem Zusammenhang weniger um den Gedanken der besseren

Aufstiegsmöglichkeit für Kinder aus sozial schwächeren Elternhäusern als vielmehr die gemeinsamen sozialen Erfahrungen, was besonders deutlich im Leitziel der »sozialen Integration« bundesrepublikanischer Gesamtschulen zum Ausdruck kommt.

Nach zehnjährigen Erfahrungen mit integrierten Gesamtschulen in der BRD kann aufgrund entsprechender Untersuchungen als sicher gelten, daß auch innerschulische Differenzierungsmaßnahmen wie die an den meisten Gesamtschulen eingeführte Fachleistungsdifferenzierung im Dienst latenter politischer Sozialisation stehen oder zumindest stehen können, indem sie Erfahrungsmuster vorgeben, die langfristig die Grundlage für handlungsrelevante »Alltagstheorien« über Schule und Gesellschaft bilden (Fend u. a., 1976 b, S. 173 ff.). Von neomarxistischer Seite ist schon seit Ende der sechziger Jahre ein Zusammenhang zwischen gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und der Ersetzung inter- durch innerschulische Differenzierungsmaßnahmen, speziell der Einführung fachleistungsdifferenzierten Unterrichts in den traditionellen Hauptfächern hergestellt und mit den von der Wirtschaft geforderten Qualifikationen der Mobilität und Flexibilität der Arbeitskraft begründet worden, die durch den ständigen Gruppenwechsel – besonders ausgeprägt im System sog. flexibler Differenzierung – optimal internalisiert werden können. »Je nach Form der Differenzierung ... wechselt die Rolle, in der der Schüler sich selbst befindet und die er seinen Klassenkameraden zuschreibt ... Den Schülern wird es ... später leicht fallen, den Arbeitsplatz, den Beruf oder sogar den Wohnort aufzugeben, wenn es veränderte ökonomische Bedingungen erfordern. Es wird als selbstverständlich gelten, sich wechselnden Produktionsnotwendigkeiten unterzuordnen.« (Schmidt, M., zit. nach Tillmann, 1976, S. 186). Außerdem hat vor allem Offe (1973) auf die Abnahme »direkter Überwachung« in komplexen Arbeitsprozessen sowie den »mit dem Mechanisierungsgrad wachsenden präventiven Handlungsspielraum« auch für untergeordnete Funktionsträger hingewiesen, woraus die Notwendigkeit erhöhter Leistungsbereitschaft im Sinne »internalisierter Kontrollen« resultiert, mittels derer »die Einhaltung von Arbeitsfunktionen« gewährleistet werden kann. (S. 40). Die dafür erforderlichen handlungsorientierenden Normen aber sind mit den Mitteln der traditionellen Schuldisziplin in der Volksschule, der das Prinzip zwangsweiser Unterwerfung zugrundelag, nicht mehr zu errei-

chen; dagegen werden mittels leistungsdifferenzierten Unterrichts in der Gesamtschule beispielsweise – gerade auch für die Schüler niedriger Kursniveaus – derartige »innere Regulative« durch den ständigen Zwang, sich an den Leistungen der anderen Schüler zu orientieren, relativ leicht eingeschliffen. Schließlich ist auf die besseren Möglichkeiten der Gesamtschule hingewiesen worden, mit Hilfe der Fachleistungsdifferenzierung eine »Verstärkung systemkonformer Verhaltensweisen« (Tillmann, 1976, S. 187 ff.) zu erreichen, die man durch die im dreigliedrigen Schulsystem zu deutlich sichtbar werdende Diskrepanz von Chancengleichheitsversprechen und realer Chancengungleichheit bedroht sah. Dabei geht man davon aus, daß der Schüler, der das Prinzip der sozialen Auslese nach dem Leistungsprinzip bejaht, sein mögliches Scheitern im System der Fachleistungsdifferenzierung nicht mehr dem System, vielmehr seinem eigenen Versagen zuschreibt. In der Tat hat eine erste Vergleichsuntersuchung zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem gezeigt, daß »Gesamtschüler ... eindeutig stärker eine Selektion nach Leistung in der Schule« »befürworten« als Schüler des dreigliedrigen Systems und sich damit zumindest die Vermutung verstärkt, »daß strukturelle Bedingungen der Gesamtschule – nämlich der Versuch der verstärkten Institutionalisierung des Leistungsprinzips – affirmative Haltungen der Schüler nach sich ziehen.« (Fend u. a., 1976b, S. 214).

Daß derartige Sozialisationseffekte, die der Unterwerfung schon des jungen Menschen unter sog. Systemzwänge bzw. seiner bedingungslosen Anpassung an gesellschaftlich wirksame Mechanismen dienen, bedenkliche psychische Deformationen zur Folge haben können, wie sie sich beispielsweise in Form von Leistungszwängen, Konkurrenzorientierung, Angstneurosen oder aber auch blinder Aggression niederschlagen, ist zumindest von der kritischen Pädagogik seit Jahren mit Bestürzung zur Kenntnis genommen worden und hat zur Entwicklung von Alternativmodellen schulischer Differenzierung geführt, mit deren Hilfe derartigen latenten politischen Sozialisationseffekten entgegengewirkt oder sogar das auf die Schule Einfluß nehmende gesellschaftliche System verändert werden soll. Daß dies aufgrund der beschriebenen politischen Funktionen schulischer Differenzierung nur sehr schwer realisierbar ist, liegt nach dem Gesagten auf der Hand.

Literaturempfehlungen: *Tillmann*, 1976 (= Sozialisationsfunktionen von dreigliedrigem Schulsystem und Gesamtschule); *Titze*, 1973, S. 173-197; 219-250 (= Sozialisationsfunktion des Schulsystems im 19. Jahrhundert)

III. Pädagogische Funktionen schulischer Differenzierung

1. Differenzierung als Individualisierung

Verfolgten Staat und Gesellschaft mit Differenzierungsmaßnahmen im Bereich der Schule vorwiegend bildungspolitische und -ökonomische Interessen, ging es den Pädagogen bei ihren Diskussionen um die äußere und innere Organisation von Schule und Unterricht – zumindest von ihrem selbstgesteckten Anspruch her – immer um das Individuum und dessen optimale Förderung. Dabei lag das Hauptproblem darin, daß in jeder Lerngruppe Schüler mit höchst unterschiedlichem Entwicklungsstand, verschiedenen Befähigungen, Lernvoraussetzungen, Arbeitsweisen, Interessen und Bedürfnissen zusammensaßen, man aber nur dann jedem einzelnen Schüler gerecht werden kann, wenn man auf seine Individualität eingeht. Da das im Rahmen von Schule kaum möglich ist, hat man versucht, diesem Ziel über die Bildung möglichst homogener Lerngruppen wenigstens nahezukommen, wobei die wichtigsten Kriterien zur Homogenisierung Alter, Reife, Begabung, Intelligenz, allgemeine und fachspezifische Leistungsfähigkeit, Interessen und spezifische Bedürfnisse waren.

1.1 Differenzierung nach Alter und Reife

So wie das System der Jahrgangsklasse im Bereich der Organisation das bis heute entscheidende Differenzierungsprinzip ist, so gilt die Gruppierung nach Alter unter pädagogischem Aspekt immer noch als wichtigster Ansatz zur Herstellung homogener Gruppen. Das Kriterium ›Alter‹ entscheidet z. B. über den Zeitpunkt der Aufnahme eines Schülers in die Schule, trennt also schulpflichtige und noch nicht schulpflichtige Kinder, bestimmt sowohl das Ende der Schulpflicht als auch den Zeitpunkt für den Übergang in weiterführende Schulen. Selbst pädagogische Reformmodelle wie die Jena-Plan-Schulen, die die Jahrgangsklasse als starre Gruppierung von Schülern nach ihrem Alter als unpädagogisch ablehnen, kommen bei der Bildung ihrer Lerngruppen nicht ganz ohne die Zugrundelegung des Kriteriums ›Alter‹ aus (Petersen, 1972, S. 27).

Die Differenzierung nach Alter geht von der Voraussetzung aus, daß die physische und psychische Entwicklung nach mehr oder weniger einheitlichen endogenen Gesetzmäßigkeiten abläuft und der jeweils erreichte Entwicklungsstand eines Kindes, seine sog. Reife, eine fundamentale Lernvoraussetzung ist. Wenn nun die Entwicklung bei allen Schülern tatsächlich nach denselben Gesetzmäßigkeiten abliefe, würde dies bedeuten, daß Schüler gleichen Alters – von Ausnahmen abgesehen – zumindest nach ihrem Reifestand homogene Gruppen bildeten. Zur Optimierung des Lernerfolgs brauchten dann nur noch die Stoffe und Methoden dem jeweiligen Alter angepaßt zu werden.

Vor allem die sog. Phasenlehre (Bühler, Kroh u. a.) unternahm es, bestimmte Stadien der menschlichen Entwicklung zu unterscheiden, die die Festsetzung von Schulbeginn, Schulende, von Schulstufen, von Zeitpunkten, an denen sich Begabungstypen erkennen lassen, aber auch die Erstellung altersspezifischer Lehrpläne und Lehrverfahren ermöglichen sollten. Einzelne Phasenbezeichnungen wie »Phase des Schulanfangs« oder »Etappe der Berufsbildung« (Bergius, 1959, S. 116–120) lassen diese Intention besonders deutlich erkennen. Da Beginn und Ende einzelner Phasen bestimmten Lebensaltern entsprechen, darüberhinaus auch noch durch Einschnitte gekennzeichnet sein sollten, schien es relativ einfach, sie festzustellen, durch entsprechende Prüfverfahren abtestbar zu machen und so die Homogenität der Gruppen sicherzustellen.

Wie auch immer man einer solchen, die endogenen Reifungsprozesse betonenden Entwicklungspsychologie – insbesondere den verschiedenen Phasentheorien – gegenüberstehen mag, ist man sich doch weitgehend darüber einig, daß diese, wenn überhaupt, dann vor allem für die frühe und mittlere Kindheit von Relevanz sind. Deshalb spielen bis heute die Faktoren Alter und Reife primär für die mit der Einschulung zusammenhängenden Differenzierungsmaßnahmen, insbesondere den Einschulungszeitpunkt, Rückstellungen vom Schulbesuch sowie für pädagogische Sondermaßnahmen für noch nicht schulreife Kinder eine große Rolle. Die immense Bedeutung, die man endogenen Wachstumsprozessen bei der Feststellung der Schulfähigkeit eines Kindes zumaß, zeigt schon der hierfür übliche Terminus »Schulreife«, worunter in der Regel »jene

Entwicklungshöhe der körperlich-seelischen Verfassung des Kindes« verstanden wird, »die zur erfolgreichen Bewältigung der schulischen Anforderungen vorausgesetzt werden muß« (Hillebrand, zit. nach Kern, 1970, S. 85). Zwar sollte die Schulreife an ein bestimmtes Durchschnittsalter gebunden sein, trotzdem waren Verfrühungen und Verspätungen nicht ausgeschlossen, weshalb zusätzlich zum Alter Kriterien festgelegt werden mußten, nach denen sich bei jedem einzelnen Kind die für den Schulbesuch erforderlichen Voraussetzungen feststellen ließen: z. B. die sich im allgemeinen im 6. Lebensjahr vollziehenden, als »erster Gestaltwandel« (Zeller) bekannten Proportionsverschiebungen des Kindes »von einer fülligeren Kleinkindform ... zu einer gestreckteren Schulkindform«, mit denen soziale und kognitive Entwicklungsschübe parallel laufen (Rüdiger u. a.; 1976, S. 104 f.), etwa die Fähigkeit zur analysierenden Wahrnehmung (Kroh), die sich vor allem in »sachlichem Interesse, Streben nach Tatsachenwissen, nach Daten und Zahlenangaben usw.« äußern sollte (zit. nach Bergius, 1959, S. 146), oder aber die von Artur Kern in den Vordergrund gestellte »Gliederungsfähigkeit«, an der er die »Gegliedertheit der Weltbetrachtung und -gestaltung« eines Kindes ablesen wollte (Kern, 1970, S. 14), Kriterien, die bis heute schulärztlichen Untersuchungen und Schulreife-tests zugrunde liegen und damit darüber entscheiden, ob ein Kind in die Grundschule aufgenommen wird oder nicht.

Zur Förderung noch nicht schulreifer Kinder propagierten die Pädagogen drei Wege, auf denen man den individuellen Reifeunterschieden gerecht zu werden hoffte:

1. die Zurückstellung der noch nicht schulreifen Schüler;
2. ihre besondere Vorbereitung auf die Schule in sog. Vorschulklassen und
3. die sog. Schulreifiedifferenzierung, d. h. die Gruppierung aller Schüler eines Jahrgangs in reifehomogenen Gruppen.

Für die Zurückstellung von Kindern wurden vor allem die emotionalen Störungen geltend gemacht, die Schülern erwachsen, die aufgrund ihrer fehlenden Reife schon am Anfang der Schule scheitern. Die Zurückstellung sollte ihnen ein Jahr »Karenzzeit« geben, wofür in den fünfziger Jahren vor allem Artur Kern eintrat, der nachgewiesen zu haben glaubte, »daß der von begabungstheoretischen Überlegungen her vermutete Rückgang der Leistungen bei den Zurückgestellten in den folgenden

Schuljahren *nicht*« eintrat, ganz im Gegensatz zu den nach der ersten Klasse sitzengebliebenen Schülern, bei denen »das gewonnene Jahr der Nachreifung offensichtlich die demoralisierenden Effekte des alltäglichen Mißerfolges während des ganzen ersten Schuljahres und des Schocks des Sitzenbleibens im wiederholten ersten Schuljahr nicht kompensieren« konnte. »Der Leistungswille dieser Kinder«, so faßte Kern seine Untersuchungen zusammen, »scheint irgendwie gebrochen. Anders bei den Zurückgestellten, die dem Teufelskreis des Versagens nicht ausgeliefert waren.« (Kern, 1970, S. 119; dagegen Rüdiger u. a., 1976, S. 53 ff.).

Die Zurückstellung nicht schulreifer Kinder vom Schulbesuch konnte jedoch nur eine Notlösung sein. Sinnvoller erschien die Einrichtung von »Reifeklassen, Warteklassen, Kleinklassen, Schulkindergartenklassen oder ... Sonderabteilungen, Übergangsgruppen in den vorhandenen Kindergärten« (Kern, 1970, S. 10), in denen die als Schulreife vorausgesetzten Dispositionen gefördert, umweltbedingte Entwicklungshemmungen abgebaut werden konnten.

Einen interessanten Versuch zur Schulreifiedifferenzierung stellen die in Weinheim und Mannheim erprobten Reifeklassen dar, die ebenfalls von dem ungleichen Entwicklungsstand der Schulanfänger ausgehen, daraus aber nicht die Rückstellung der noch nicht schulreifen Kinder bzw. deren Unterbringung in vorschulischen Sonderklassen, sondern die Notwendigkeit einer Homogenisierung *aller* Schulanfänger im Rahmen der Grundschule folgern. Dahinter steht die Auffassung, daß unterschiedliche Reifevoraussetzungen von schulpflichtigen Kindern ausgeglichen werden können, wenn der Unterricht der ersten vier Klassen dem jeweiligen Entwicklungsniveau der Schüler angepaßt wird. Dabei zeigen allerdings die unterschiedenen »Reifetypen« besonders anschaulich, wie hier Begabungs-, Leistungs- und Reifekriterien ineinander übergehen und wie unbrauchbar folglich ein derartiger Differenzierungsansatz für die Individualisierung des Unterrichts ist. So wird beim »Reifetyp A« sowohl auf den »spontanen Drang, lernen zu wollen«, die hohe sprachliche Differenziertheit, die Konzentrationsfähigkeit wie auch die grundsätzliche »Gliederungsfähigkeit« hingewiesen, Fähigkeiten, die beim Reifetyp C überhaupt noch nicht, beim Reifetyp B nur in Ansätzen vorhanden sein sollen. (Breunig, zit. nach Kern, 1970, S. 141 f.).

Ähnlich wie für die Schulreife hat man bis zum heutigen Tag auch für die Feststellung der Begabungshöhe und -richtung eines Schülers ein bestimmtes Alter angesetzt. Dabei ist es allerdings schon auf der Reichsschulkonferenz von 1920 zu heftigen Debatten über den genauen Termin und die entsprechenden schulorganisatorischen Konsequenzen gekommen. Wie verschwommen die pädagogisch-psychologischen Voraussetzungen waren, die immerhin die Grundlage für die Differenzierung des Schulwesens in unterschiedliche Zweige abgeben sollten, zeigen folgende Ausführungen Kerschensteiners: »Ungefähr mit dem neunten bis zehnten Lebensjahr bei den Knaben, mit dem zehnten bis zwölften bei den Mädchen, stellen sich deutliche Zeichen der Differenzierung in der geistigen Entwicklung in größerer Anzahl ein. Ein kleiner Prozentsatz frühzeitig theoretisch Begabter hebt sich deutlich von der großen Masse der in praktischen Neigungen Verharrenden ab. Wie viele wertvolle spekulativ veranlagte Köpfe sich unter den letzteren noch befinden und in einem späteren Zeitpunkt bei richtiger Pflege der praktischen Begabung sich entwickeln werden, mag dahingestellt bleiben.« (Deutsche Schulkonferenzen, 1972, Bd. 3, S. 123). Daraus zu folgern, daß es jedenfalls »den Entwicklungstatsachen gemäß zweckmäßig und notwendig« sei, »nach den ersten vier Jahren der Grundschule die erste Gabelung eintreten zu lassen«, wie es Kerschensteiner tat, ist sicher nicht zwingend, denn aus den gleichen Prämissen zog etwa Johannes Tews, der Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins, auf der gleichen Konferenz ganz andere Konsequenzen: »Bis zum 11., 12., 13. Jahre kann sich der junge Mensch so entwickeln, daß die verschiedenen Zweige des Wissens und Könnens von ihm selbst ergriffen werden, daß bei ihm selbst das Verlangen besteht, nun in eine besondere Welt hineinzuwandern. Darum lehnen wir jede frühere Teilung der Grundschule ab. Die *sechsjährige Grundschule* ist für uns ein Mindestmaß, unter das wir unter keinen Umständen heruntergehen können.« (ebd. S. 467).

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat aus dieser Unsicherheit über den Zeitpunkt, zu dem sich bestimmte Begabungstypen erkennen lassen sollen, die Konsequenz gezogen und eine Förder- und Orientierungsstufe für die Zehn- bis Zwölfjährigen gefordert, nach deren Abschluß dann erst die Entscheidung über den weiteren Schulweg

eines Schülers fallen soll. Dabei greift er ähnlich wie die Schulreifetheorien auf die uns schon bekannten Phasenlehren der Entwicklungspsychologie zurück, zieht daraus dann aber andere Konsequenzen als die zitierten Schulreifetheoretiker oder auch Kerschensteiner in der zitierten Rede auf der Reichsschulkonferenz, indem er sich nicht darauf beschränkt, bestimmte Reifekriterien und Altersnormen festzulegen und danach zu gruppieren, sondern davon ausgeht, daß Reifegrade und Leistungsdispositionen erst entwickelt und herausgefordert werden müssen, bevor sie erkannt werden können. Deshalb darf die Schule »die Kinder nicht in vermeintlicher Kenntnis unterschiedlicher Voraussetzungen vorzeitig trennen. Um die Fähigkeiten zu wecken, muß man sie vielfältig hervorlocken und herausfordern und ihnen gleich viel Gelegenheit und Anregung geben, sich zu erproben und zu bewähren; erst dadurch lassen sie sich auch nach und nach erkennen. . . Das ist der Weg, den die Förderstufe begehbar macht. Auf ihm können die Kräfte der Kinder so, wie sie sich allmählich entfalten, die Anregungen und Anforderungen finden, die sie weder vernachlässigen noch entmutigen.« (Deutscher Ausschuß, Folge 6, 1965, S. 66 f.). Diesen Intentionen versuchen verschiedene Förder- und Orientierungsstufenmodelle nachzukommen; allen gemeinsam ist der Grundsatz, aus den in einem bestimmten Alter eines Schülers sich zeigenden Dispositionen keine starren, weitreichenden, nur schwer korrigierbaren Entscheidungen abzuleiten, vielmehr mit differenzierten und flexiblen Maßnahmen dem Schüler Hilfen, Anregungen und Entfaltungsmöglichkeiten anzubieten. Ähnliche Intentionen verfolgen für die Schulanfänger die verschiedenen Eingangsstufenmodelle, die auf Zurückstellungen und Schulreifeklassen nach dem Weinheimer und Mannheimer Modell verzichten und an die Stelle der traditionellen Schulreifetestverfahren zur Aussonderung der noch nicht schulreifen Kinder diagnostische Tests setzen, aufgrund derer *allen* Schülern ein differenziertes und abgestuftes Angebot von Lernanreizen gegeben werden kann, das tatsächlich bei den individuellen Lernvoraussetzungen der Fünf- bis Sechsjährigen anknüpft.

Hinter derartigen Reformmaßnahmen steht eine grundsätzlich gewandelte Auffassung von der Entwicklung und Reifung des Kindes bzw. von den Möglichkeiten der Pädagogik, diese zu

fördern. Im Unterschied zu den verschiedenen Phasenlehren, die bestimmte Normalverhaltensweisen bei entsprechendem Alter interessierten, beschäftigt sich die neuere Entwicklungspsychologie mehr mit den Bedingungsfaktoren, die bestimmte Verhaltensweisen erst hervorbringen. Zwar haben auch die Phasentheoretiker Umwelteinflüsse nicht geleugnet, ihr

Bestimmungsgrößen von Schulfähigkeit

(entnommen aus: Rüdiger u. a., 1976, S. 85 f.)

Abb. 3

Schulfähigkeit herkömmlich

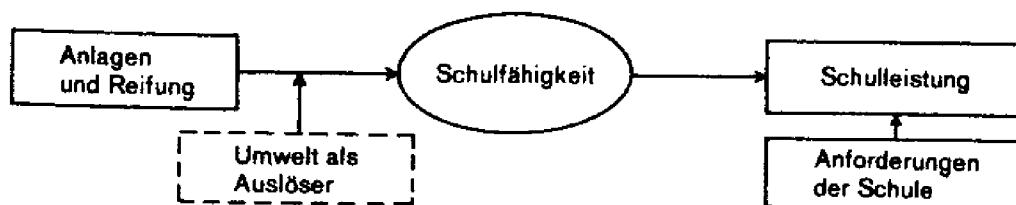
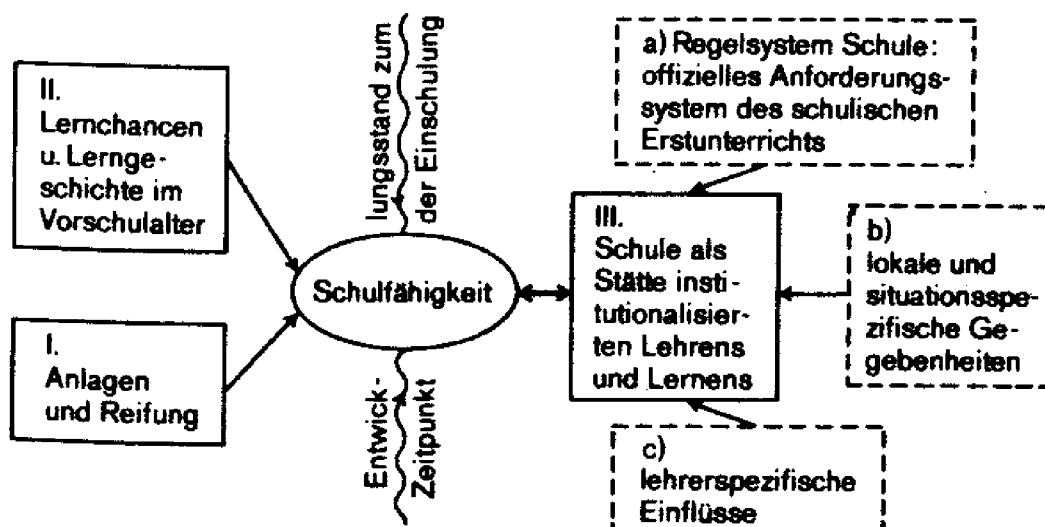


Abb. 4

Schulfähigkeit heute



Hauptaugenmerk galt jedoch den als »natürlich« angenommenen Wachstumsprozessen, während die heutige Forschung ihr Schwergewicht auf die Erkenntnis der sie anregenden und auslösenden gesellschaftlichen Faktoren einerseits, spezifische schulische Einflußgrößen andererseits legt (vgl. Abb. 3 u. 4). Versuchten die verschiedenen Phasentheoretiker gerade bestimmte *gemeinsame* Grundmerkmale verschiedener Stadien der kindlichen Entwicklung herauszuarbeiten, interessieren die heutige Pädagogik und Psychologie umgekehrt möglichst dif-

ferenzierte und differenzierende Aussagen über individuelle Entwicklungsprozesse, aufgrund derer sich erst Ursachen für Fehlentwicklungen erkennen und entsprechende therapeutische Instrumente entwickeln lassen. Waren schließlich die auf der Phasentheorie aufbauenden Tests wie die zur Feststellung der Schulreife oder die zur Erkennung der Begabungshöhe und -richtung primär prognostisch ausgerichtet, sind die entsprechenden Instrumente beispielsweise in eingangsstufenartigen Einrichtungen diagnostisch.

Wie fragwürdig der Schluß von Teilsymptomen auf generelle Reifezustände ist, wie ihn etwa die zitierten Schulreifetheoretiker gezogen haben, zeigen Untersuchungen über die Validität der auf den genannten Schulreifekriterien aufbauenden Schulreifetests. Dabei stellte sich nämlich heraus, daß die von Kern zur Norm erhobene »Gliederungsfähigkeit« durchaus trainierbar, also nicht reifeabhängig ist (Rüdiger u. a., 1976, S. 130). Ebenso zeigte es sich, »daß Kinder auch schon vor dem ersten Gestaltwandel Schreiben und Lesen lernen und in der Gruppe unterrichtet werden können und damit »schulreif« sind, wenn man dies unter »Schulreife« versteht« (Weinert u. a., 1974, Bd. 1, S. 76).

Voraussetzung für neue Verfahren der Differenzierung im Rahmen beispielsweise von Schuleingangsstufen war neben dem Abrücken der Pädagogischen Psychologie von Phasenlehren und Schulreifetests im beschriebenen Sinne auch die Einsicht in die unzulänglichen Individualisierungsmöglichkeiten der traditionellen Schule bzw. deren mangelnde Bereitschaft, die in ihr stattfindenden Lernprozesse den Entwicklungsgegebenheiten der Kinder anzupassen. Intendierten die beschriebenen Schulreifetests mehr oder weniger »die Kinder herauszufinden, die die von der Schule geforderten Merkmale noch nicht besaßen« (Ingenkamp, 1975, S. 89), versucht die heutige pädagogische Diagnostik umgekehrt anhand von Entwicklungstests festzustellen, »welche kognitiven und nichtkognitiven Faktoren für verschiedene Anforderungen besonders wichtig und in welchem Maße sie trainierbar sind« (ebd., S. 95), um beispielsweise neue Eingangsstufenmodelle dementsprechend einzurichten. Allerdings befindet sich die pädagogische Grundlagenforschung hier noch in den Anfängen.

Fragen wir zum Schluß, ob Alter und Reife als Kriterien zur Differenzierung von Schülern damit unter pädagogischem

Aspekt hinfällig werden. Zweifellos nicht. Denn »trotz der Einsicht in die komplexe Natur des Entwicklungsvorganges darf der Faktor der strukturellen Reifung, der Altersfaktor, nicht unterschätzt werden. Er bewirkt immerhin, daß sich bestimmte Verhaltensänderungen bei 50 bis 60 % einer Altersgruppe am annähernd gleichen Ort des zeitlichen Kontinuums vollziehen. Er bewirkt, daß die Altersgruppe trotz aller individuellen Unterschiede gemeinsame Züge aufweist, was den Unterricht in Jahrgangsklassen – so wenig dieser auch den besser und den schwächer Begabten gerecht zu werden vermag – überhaupt erst möglich macht.« (Schenk-Danzinger, 1974, S. 13). 40 bis 50 % sind jedoch eine zu große Fehlerquote, als daß schulische Differenzierung primär auf dem Alters- und Reifefaktor basieren dürfte. Das Sitzenbleiberelend z. B. hat lange genug die »Problematik der Jahrgangsklasse« (Ingenkamp, 1969) veranschaulicht. Das Alter kann deshalb unter pädagogischem Aspekt lediglich als ein weiter Rahmen, sei es in Form von Schul- oder evtl. auch Jahrgangsstufen dienen, der durch weitere, an geeigneteren Kriterien orientierte Differenzierungsmaßnahmen auszufüllen ist.

Literaturempfehlungen: *Rüdiger u. a.*, 1976 (= Schuleintritt und Schulfähigkeit); *Ingenkamp*, 1969, S. 29–45; 273–302 (= Zur Problematik der Homogenität von Jahrgangsklassen)

1.2 Differenzierung nach Begabung und Leistung

Differenzierung *nur* nach Alter und Reife kommt in der Praxis allerdings auch kaum vor, sondern in der Regel verbunden mit einem Element allgemeiner Leistungsfähigkeit. Dies wird besonders deutlich am Beispiel der Übergangsauslese nach der 4. bzw. 6. Klasse, wo das Kriterium Alter (10 oder 12 Jahre) sich unmittelbar mit dem der Begabungshöhe verbindet, genauso wie der IQ eines Schülers nach den gängigen Intelligenztests errechnet wird aus einer erbrachten Leistung in Relation zur Altersgruppe. Sogar in der reinsten Form einer Altersdifferenzierung, nämlich der Jahrgangsklasse, spielt der Faktor »Leistung« eine zentrale Rolle, insofern nur der Schüler, der ein zur Norm erhobenes Pensum bewältigt, im Klassenverband verbleibt, der Schüler aber, der dieses Pensum nicht schafft, mit jüngeren Kindern zusammen das Pensum wiederholen muß, bzw. derje-

nige, der die gesetzte Norm überbietet, eine Klasse überspringen darf.

Differenzierung nach Begabung und Leistung kann verschiedenartigen Zwecken dienen: der Selektion von Schülern und der Egalisierung von Leistungen bzw. der Kompensation von Leistungsausfällen. Die Aufgabe unseres Schulwesens, als »zentrale Dirigierungsstelle für die soziale Position eines Schülers« zu fungieren, war bis vor kurzem auch für die Pädagogen so selbstverständlich, daß sie bei ihren Gruppierungsmaßnahmen weniger an die Angleichung unterschiedlicher Leistungen dachten, als vielmehr diese zur Grundlage prognostischer Entscheidungen über Begabungspotentiale, Leistungsfähigkeiten bzw. voraussichtliche Abschlüsse machten und d. h. darauf entsprechend unterschiedlich qualifizierende Lernarrangements aufbauten, wobei im Laufe der Zeit eigentlich nur die Meßverfahren verfeinert und die Möglichkeiten zur Revision einer einmal getroffenen Prognose vergrößert wurden. Erst im letzten Jahrzehnt sind auch in der Bundesrepublik, zunächst für den Elementar- und Primarbereich, dann auch für die Sekundarstufe I Formen einer Leistungsdifferenzierung diskutiert worden, die nicht von einer Aufrechterhaltung der Unterschiede, sondern von deren Egalisierung ausgehen. Sie haben in den letzten Jahren im Zusammenhang mit Orientierungsstufen- und Gesamtschulversuchen z. B. in verschiedenen Formen flexibler Differenzierung besondere Bedeutung erlangt. Sie unterscheiden sich von der zuerst genannten Art der Leistungsdifferenzierung über die unterschiedlichen Intentionen beider Verfahren hinaus dadurch, daß sie primär auf lerntheoretischen Überlegungen basieren, was gleichzeitig die Schwierigkeiten ihrer Umsetzung in die Praxis bedingt.

1.2.1 Selektive Formen von Begabungs- und Leistungsdifferenzierung
Hatte schon die Jahrgangsklasse, die sich eindeutig an militärischen Vorbildern orientierte, ihre Rechtfertigung in pädagogischen Überlegungen gefunden, so ist es nicht zu verwundern, daß auch die – ökonomischen und gesellschaftlichen Strukturen korrespondierende – Dreigliedrigkeit unseres Schulwesens ihre nachträgliche pädagogische Begründung in der Theorie unterschiedlicher Begabungstypen fand. Vor allem nachdem Artikel 146 der Reichsverfassung von 1919 verfügt hatte, daß »für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule ... seine An-

lage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung ... seiner Eltern maßgebend« sei (zit. nach Führ, 1972, S. 159), wurde die ›Verschiedenheit der Veranlagungen‹ zum Hauptargument interschulischer Differenzierung, wobei man einen theoretischen, einen theoretisch-praktischen und einen praktischen Begabungstyp unterschied und ihnen entsprechende Bildungswege, nämlich das höhere, das mittlere und das Volksschulwesen zuordnete. Daß es sich hier um keine tatsächliche Differenzierung nach *Begabungstypen*, vielmehr um eine verkappte Leistungsdifferenzierung handelt, wird schon in den vertikal gestaffelten Namen der Schultypen (Volks-, Mittel-, Höhere Schule) angedeutet, läßt sich aber auch an der IQ-Skala der gängigen Schuleignungstests nachweisen, die eine gewisse IQ-Grenze für die einzelnen Schultypen festlegen. Schon ein Blick auf die zwischen 15 und 20 Punkten variierende Bandbreite der einzelnen Schulformen zugeordneten IQ-Werte zeigt, wie wenig eine derartige interschulische Gruppierung zur Homogenisierung der Schüler nach dem Kriterium ›Leistungsfähigkeit‹ geeignet ist. Deshalb hat man immer wieder versucht, Modelle für eine bessere Vereinheitlichung des Leistungsniveaus zu entwickeln, zunächst vor allem im Rahmen der traditionellen Schultypen, später schulformübergreifend.

Im Rahmen der Volksschule hat z. B. um die Jahrhundertwende der Mannheimer Stadtschulrat *Anton Sickinger* die sog. ›*Mannheimer Leistungsklassen*‹ eingerichtet, mit denen er, um der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit von Schülern besser gerecht werden zu können, die »Höhengliederung« der Volksschule durch Bildung dreier, nach einem Kriterium allgemeiner Leistungsfähigkeit zusammengesetzter Parallelzüge ergänzte, die gegeneinander durchlässig sein, sich aber in ihrer Schülerzahl ihrem Lehrplan sowie ihren Methoden voneinander unterscheiden sollten:

»1. einen Klassenzug für die während ihrer Schulpflicht regelmäßig fortschreitenden (normal leistungsfähigen) Schüler: das *Hauptklassensystem*;

2. einen Klassenzug für die im gewöhnlichen Unterricht unregelmäßig fortschreitenden (normal schwachen) Schüler: das *Förderklassensystem*;

3. einen Klassenzug für die im gewöhnlichen Unterricht völlig untauglichen (abnorm schwachen) Schüler: das *Hilfsklassensystem*.« (Sickinger, zit. nach Fischer/Michael, 1973, S. 91 f.)

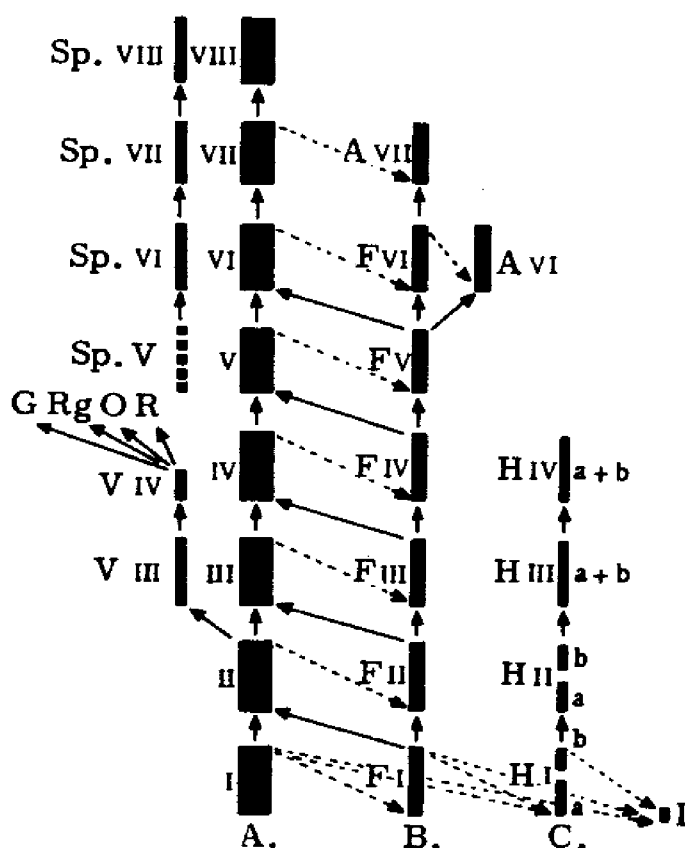
Damit alle Schüler nach achtjähriger Schulzeit – unabhängig von ihrem Leistungsvermögen – einen Schulabschluß erreichten, wurden den drei Zügen eine unterschiedliche Zahl von Klassenstufen mit unterschiedlich umfangreichen Stoffplänen zugewiesen. Während das Hauptklassensystem bis zur achten Klasse und damit zum normalen Volksschulabschluß hinführen sollte, war das Förderstufensystem nur sechs- oder siebenstufig, während das Hilfsklassensystem schon nach vier Klassenstufen zu einem Schulabschluß hinführte. Um die schwächere Leistungsfähigkeit der Schüler im Förderstufen- und Hilfsklassensystem etwas zu kompensieren, gewährte man ihnen gewisse Vorteile, vor allem niedrigere Klassenfrequenzen und Unterrichtung durch pädagogisch besonders befähigte Lehrer. Zusätzlich bildete Sickinger – als Pendant zum Förderklassen- und Hilfsklassensystem – noch für »die über das Durchschnittsmaß hinausragenden Schüler« zweijährige Vorbereitungsklassen für die höheren Schulen, die nach der zweiten Klasse vom Hauptklassensystem abzweigten, und sog. fremdsprachliche Klassen, die »der obersten Schicht der besser befähigten Schüler innerhalb der unentgeltlichen Schule eine quantitativ und teilweise qualitativ gesteigerte Unterrichtsarbeit nach dem Lehrplan der Bürgerschule (preußische Mittelschule)« zukommen lassen sollten und – nach Vorbereitung durch einen Vorkurs in der fünften Klasse außerhalb der Unterrichtszeit – in der sechsten Klasse begannen. (ebd., S. 94 f.; vgl. Abb. 5).

Ein wesentlich weitergehendes Modell zur Homogenisierung der Schülerschaft hatte schon im 18. Jahrhundert *August Hermann Francke* im Rahmen seines 1696 gegründeten Pädagogiums in Halle a. d. Saale mit seinem *Fachklassensystem* entwickelt. Francke ging dabei von der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit gleichaltriger Schüler in verschiedenen Fächern aus und richtete die »classes discipulorum« so ein, »daß einer nicht nur in eine Klasse ..., sondern in unterschiedliche gebracht wird. Denn es kann einer, z(um) E(xempel) in der lateinischen Sprache in die erste, in der griechischen in die andere lociret werden, nachdem er nämlich in einem größere, im andern geringere Profectus hat.« (Francke, zit. nach Fischer/Michael, 1973, S. 85) Friedrich Paulsen vermutet als Motiv für diese schulorganisatorische Maßnahme einmal den unterschiedlichen Kenntnisstand von Franckes Alumnaten, zum anderen die Ausweitung des Fächerkanons im 17. Jahrhundert,

Abb. 5

Klassenorganisation des Mannheimer Schulsystems

(entnommen aus: Fischer/Michael, 1973, S. 96)



A. *Hauptklassensystem* (achtstufig)

Sp = Sprachklassen

SpV = Sprachklassen-Vorkurs

V = Vorbereitungsklassen für höhere Schulen

Sonderklassen

B. *Förderklassensystem* (sieben- bzw. sechsstufig)

A = Abschlußklassen

F = Förderklassen

= Sonderklassen

C. *Hilfsklassensystem* (vierstufig)

H = Hilfsklassen

Die Länge der die einzelnen Klassenstufen darstellenden Striche bedeuten die Dauer des Unterrichtsjahres.

→ = Einweisung der regelmäßig versetzten Schüler

-----> = Einweisung der Repetenten

I = Idiotenanstalt

G = Gymnasium

Rg = Realgymnasium

O = Oberrealschule

R = Reformschule

} Höhere Schulen

die ein jahrgangsweises Fortschreiten aller gleichaltrigen Schüler in allen Fächern als den tatsächlichen Lernfortschritten der Schüler nicht angemessen erscheinen lassen mußte (Paulsen, 1965, Bd. I, S. 573). Francke begrenzte darüber hinaus auch die von einem Schüler zur gleichen Zeit zu erlernenden Gegenstände, damit die Aufnahmekapazität der Schüler nicht überfordert und als Konsequenz daraus schließlich nichts richtig gelernt würde.

Sowohl die Mannheimer Leistungs- als auch die Francke'schen Fachklassen haben ihre Weiterentwicklung im sog. Streaming und Setting gefunden, die im Zusammenhang mit gesamtschulartigen Schulsystemen seit dem Zweiten Weltkrieg zunächst in England und Schweden, seit den sechziger Jahren auch bei uns intensiv diskutiert werden. Während jedoch sowohl Franckes Fach- als auch Sickingers Leistungsklassen lediglich die Binnenstruktur der herkömmlichen Schultypen differenzieren sollten, intendieren die im Zusammenhang mit Gesamtschulsystemen diskutierten Formen einer Leistungsdifferenzierung gerade die Ersetzung der überkommenen Dreigliedrigkeit des Schulsystems, mit anderen Worten die Ablösung einer inter- durch eine intraschulische Differenzierung.

Streaming und *Setting* sind lange Zeit vor allem typische Differenzierungsmaßnahmen der englischen Comprehensive School gewesen (vgl. zum folgenden Pedley, 1966, S. 64 ff.; Hopf, 1970, S. 78 ff.; Körner, 1973, S. 137 ff.). Die Verfechter des Streaming gingen davon aus, daß man zwar eine größere Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schultypen schaffen müsse, indem man diese in *ein* System, die Comprehensive School, integrierte, daß man aber auf die Bildung begabungshomogener Gruppen im Interesse der Schüler nicht verzichten dürfe. Bis in die sechziger Jahre hinein gruppierte man deshalb in der englischen Comprehensive School die Schüler in der Regel von der ersten, spätestens jedoch der zweiten Klasse an, also vom 11. bzw. 12. Lebensjahr ab, in nach dem Kriterium *allgemeiner Leistungsfähigkeit* homogene Gruppen (Streams). Die Anzahl der gebildeten Streams hing gewöhnlich von der Jahrgangsstärke ab, in der Regel brachte man sämtliche Schüler in eine Reihenfolge nach dem IQ bzw. der Beurteilung der die Schüler abgebenden Grundschulen und verteilte sie nach ihrem Rang auf die einzelnen Parallelklassen. Vielfach begnügte man sich allerdings auch damit, die Schüler in drei oder vier lei-

stungshomogene Gruppen – »Bands« oder »Blocks« genannt – zusammenzufassen und dann, bei entsprechend großer Schülerzahl, für jedes Niveau Parallelklassen einzurichten. In den traditionellen Hauptfächern Englisch, Mathematik und den Fremdsprachen dagegen gruppierte man die Schüler zumeist nach der jeweiligen *fachspezifischen Leistungsfähigkeit* in sog. Fachleistungskurse (Sets), und zwar unabhängig von ihren Streams, wenn auch im Rahmen ihrer Blocks. Einheitliche Stoffpläne sollten sowohl im Streaming- als auch Setting-Bereich grundsätzlich die Möglichkeit zum Wechsel von einem Niveau zum anderen offenhalten. Dieses relativ komplizierte System der Differenzierung an englischen Comprehensive Schools – eine Mischung aus Streaming und Setting – läßt sich anhand des Organisationsplans der Thomas Bennett School in Crawley, einer Trabantenstadt Londons, illustrieren (nach Körner, 1973, S. 140):

Abb. 6 Thomas Bennett School, Crawley:
Streaming- und Setting-Organisation (Unterstufe)

Thomas Bennett School, Crawley:

Streaming- und Setting-Organisation (Unterstufe)

		Top Block				Middle Block					Bottom Block				
Fach	Stream	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Religion															
Geschichte															
Erdkunde															
Naturwissensch.															
Musisch-prakt.-Fächer															
Sport u. a.															
Remedials															
Fach	Set	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O
Englisch															
Fremdsprachen															
Mathematik															

Remedials: eine Art Sonderschulklassen mit wesentlich geringerer Schülerzahl und einem festen Klassenverband für alle Fächer

Die pädagogischen Vorteile einer derartigen Organisation liegen im Vergleich mit dem starren, undurchlässigen dreigliedrigen System auf der Hand: »Das Setting in Englisch, Mathematik und Fremdsprachen und das Streaming in den anderen Fächern ... soll allen Kindern ein schnelleres oder langsames

Voranschreiten nach ihrer je eigenen Leistungsfähigkeit und ihrem Entwicklungsrhythmus ermöglichen. Das leidige Sitzenbleiberproblem wird damit gegenstandslos: temporäre oder konstante Leistungsabfälle werden durch ein- oder mehrfache Umstufungen in einen niedrigeren Set oder Stream aufgefangen, wo der Schüler ohne Zeitverlust auf einem ihm gemäßeren Niveau weiterarbeiten kann. Andererseits können Kinder bei deutlichem Leistungsanstieg, etwa die typischen Spätentwickler, auf ein höheres Niveau angehoben werden.« (Körner, 1973, S. 141).

In der *BRD* hat das *Streaming* lediglich im Rahmen der hessischen Förderstufenversuche der fünfziger und frühen sechziger Jahre eine größere Rolle gespielt, allerdings sind die Streams hier im Unterschied zu denen der englischen Comprehensive Schools nur für die traditionellen Hauptfächer Englisch und Mathematik, teilweise Deutsch gebildet worden, während die Schüler in den anderen Fächern in heterogenen Kerngruppen unterrichtet wurden (Geißler/Krenzer/Rang, 1969, S. 51 f.). Die wissenschaftliche Begleitung dieser Förderstufenversuche hat – ähnlich wie die Differenzierungsdiskussion in England – schon bald auf die pädagogischen wie didaktischen Unzulänglichkeiten von fachübergreifenden Leistungskursen aufmerksam gemacht (ebd., S. 83 ff), so daß in der seit Mitte der sechziger Jahre anlaufenden Gesamtschuldiskussion Streamingmodelle eigentlich nur in Form der additiven Gesamtschule, nicht jedoch als Mittel zur leistungsmäßigen Homogenisierung der Schülerschaft integrierter Gesamtschulen eine Rolle spielten.

Das bekannteste und meistdiskutierte *Setting-Modell* in der *BRD* ist das im Rahmen der Berliner Gesamtschulen entwickelte *FEGA-System*, das von der im Ansatz schon von Pädagogen der Aufklärung wie Christian Trapp (vgl. Auszug in Michael/Fischer, 1973, S. 42 ff.) vertretenen, in diesem Jahrhundert vor allem durch den Behaviorismus lerntheoretisch begründeten Prämisse ausgeht, daß Leistungshöhe und Lerngeschwindigkeit korrelieren, folglich Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeit unterschiedlich schnell lernen. Um die Durchlässigkeit des Kurssystems zu garantieren, sollte für alle Schüler in jedem Fach ein Fundamentallehrplan zugrundegelegt werden, um jedoch alle Schüler gleichmäßig zu fördern, den lernschnelleren Schülern Zusatzstoffe (*Addita*), den lernlangsameren eine Hilfestellung z. B. durch günstigere Kursfre-

quenzen gegeben werden, woraus sich folgende Kurseinteilung ergab:

F = Fortgeschrittenenkurs	– Fundamentum + Additum + Additum
E = Erweiterter Kurs	– Fundamentum + Additum
G = Grundkurs	– Fundamentum
A = Aufbau- (Anschluß-)kurs	– Fundamentum + bessere Lernbedingungen

Die Kurszuweisungen erfolgen halbjährlich, und zwar aufgrund für *alle* Schüler einer Jahrgangsstufe gleicher Informeller Tests, die die Erreichung der Fundamentallernziele an *einem* festgesetzten Tag überprüfen, was allerdings nur dann möglich ist, wenn alle Kurse wirklich parallel voranschreiten, die Zusatzstoffe für die E- und F-Kurse also zwischen die einzelnen Unterrichtseinheiten des Fundamentums geschaltet werden (Flößner, 1976).

So verschieden die dargestellten Modelle einer Differenzierung nach Begabung, Leistung oder Fachleistung auch sind, stimmen sie doch in ihren Grundannahmen überein, daß nämlich

1. unterschiedliche individuelle Leistungsdispositionen, sei es als Begabung, allgemeine Leistungsfähigkeit oder Fachleistung erkennbar und voraussagbar und deshalb nach Kriterien einer allgemeinen oder fachspezifischen Leistungsfähigkeit gebildete Gruppen wirklich homogen sind;

2. derartige homogene Gruppen der individuellen Förderung der Schüler besser dienen als heterogene Gruppen.

Gerade diese beiden Prämissen sind jedoch in den vergangenen zwei Jahrzehnten zunächst für Formen einer Begabungs- und allgemeinen Leistungsdifferenzierung nach Schulformen bzw. Parallelzügen und -klassen mit unterschiedlichem Niveau (Streaming), dann auch für Settingsysteme wie das beschriebene FEAGA-Modell stark in Zweifel gezogen worden.

Das Fehlen geeigneter Instrumente zur Feststellung der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schüler wurde schon auf der Reichsschulkonferenz von 1920 von den damals führenden Vertretern einer Pädagogischen Diagnostik wie William Stern (Deutsche Schulkonferenzen, 1972, Bd. 3, S. 784, 990 f.), aber auch von Praktikern wie dem Mannheimer Stadtschulrat Anton

Sickinger, dem Begründer der Mannheimer Leistungsklassen, beklagt: »Leider mangelt es bis heute noch an einem Psychometer, mit dem wir die Gesamtleistungsfähigkeit eines Schülers, die sich aus den ererbten und erworbenen Anlagen zusammensetzt, ebenso exakt zu bestimmen vermöchten, wie wir die Temperatur des Blutes mittels des Thermometers zu messen imstande sind« (Sickinger, zit. nach Fischer/Michael, 1973, S. 93). Trotzdem hielt sowohl Stern an der Übergangsauslese als auch Sickinger an seinem System der Mannheimer Leistungsklassen fest, weil beide davon überzeugt waren, daß das dreigliedrige Schulsystem bzw. die Mannheimer Leistungsklassen der besseren individuellen Förderung aller Schüler dienten. Während Sickinger sich bei der Zuweisung zum Haupt-, Förder- und Hilfsklassensystem im Rahmen der Volksschule darauf beschränkte, »die Leistungsfähigkeit des Individuums aus den konkreten Leistungen« zu erschließen (ebd.), empfahl Stern, bei der Auslese für die verschiedenen Schulzweige neben den Schulleistungen und psychologischen Tests das Lehrerurteil sowie »das Elternhaus in möglichst weitem Umfange heranzuziehen, damit auch das Verhalten des Kindes zu Hause bei der Beurteilung zur Geltung kommt.« (Deutsche Schulkonferenzen, 1972, Bd. 3, S. 784). Daß gerade mit Hilfe von Lehrerurteil und Elternempfehlung mehr die Herkunft der Kinder bzw. bestimmte schichtspezifische Einstellungen, Lern- und Verhaltensweisen sowie schichtspezifische Erwartungen bezüglich der beruflichen Karriere für die eigenen Kinder gemessen werden, ist inzwischen durch zahlreiche Einzeluntersuchungen erwiesen (Weber, 1973, S. 86 ff.). Ebenso haben Untersuchungen über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfungen für weiterführende Schulen deren Unzulänglichkeit gezeigt.

Im Unterschied zu Deutschland, wo psychologische Tests bei der Übergangsauslese nie eine große Rolle gespielt haben, hat man in England seit den zwanziger Jahren intensiv an der Entwicklung und Verbesserung von psychologischen Testverfahren zur Feststellung der Begabung eines Schülers gearbeitet und die Zuweisung zu unterschiedlichen Schultypen, später Streams dementsprechend auf der Grundlage derartiger Tests vorgenommen. Die prognostische Validität dieser als 11+-Examen bekanntgewordenen Verfahren ist zwar wesentlich größer als bei den zuvor beschriebenen Ausleseinstrumen-

ten (Hopf, 1970; Ingenkamp, 1975, S. 146), sie gehen jedoch an der Struktur von Begabung und Intelligenz vorbei, indem sie darin eine angeborene, ein für allemal feststehende eindimensionale Größe sehen, anstatt multifaktorieller Produkte aus Anlage und Umwelt: »Man weiß seit einigen Jahrzehnten, daß zur Lösung der verschiedenartigen Intelligenztestaufgaben eine Vielzahl von Fähigkeiten erforderlich sind, die sich zum Teil sehr stark unterscheiden und unabhängig voneinander zu sehen sind. In die Gesamtleistung gehen beispielsweise bestimmte sprachliche Fähigkeiten ein, Fähigkeiten des räumlichen Vorstellungsvermögens, des Umgangs mit Zahlen usw. Selbst bei einer sehr groben Klassifikation müßte man mit mindestens sieben bis zwölf verschiedenen und voneinander unabhängigen Fähigkeiten rechnen. Die Aufsummierung der Leistung über alle Fähigkeitsbereiche ergibt somit einen untypischen Gesamtwert, der wenig über die individuelle Leistungsfähigkeit aussagt. Zwei Individuen können durchaus den gleichen Gesamtwert erzielen und trotzdem sehr unterschiedliche Fähigkeitsstrukturen aufweisen.« (Tewes, 1975, S. 22 f.; Guilford, 1972).

Gleiches gilt für die sog. fachspezifische Leistung. Auch hier können zwei Schüler am Ende in einem Fach durchaus die gleiche Note erzielen, trotzdem sehr unterschiedliche Leistungsprofile aufweisen, denn auch Fachleistungen sind komplexe Größen, d. h. sie zerfallen in verschiedene »inhaltlich und methodisch akzentuierte Leistungsbereiche«, denen »auf seiten der Schüler empirisch feststellbare Leistungsdimensionen entsprechen« (Roeder/Treumann, 1974, Bd. 1, S. 106), so daß auch durch Fachleistungsdifferenzierung keine wirkliche Homogenisierung von Lerngruppen zustandekommt. Deshalb wollte schon Teschner bei der Konzipierung des Berliner FEGA-Modells neben der Leistungshöhe fachspezifische »Komponenten, die das Leistungsprofil des Schülers konstituieren«, mitberücksichtigt wissen, wie z. B. im Fach Deutsch »Satzbau, Grammatik, Wortschatz, sprachliche Darstellungsformen, Orthographie, Interpunktion« und zu den nach der Leistungshöhe bzw. Lerngeschwindigkeit eingerichteten Niveauekursen – soweit möglich – Parallelgruppen einrichten, die derartige Stärken und Schwächen gezielt berücksichtigen (Teschner, zit. nach Mastmann u. a., 1968, S. 105 f.), so daß z. B. bei sechs Niveaugruppen neben einem F- und einem A-

Kurs zwei E- und zwei G-Kurse oder aber auch ein E- und drei G-Kurse mit jeweils unterschiedlichen Leistungsprofilen nebeneinander bestünden. Derartige Parallelkurse gleicher Leistungshöhe, jedoch mit unterschiedlicher Profilbildung setzen jedoch voraus, daß sich die verschiedenen Profile im Rahmen der Bandbreite eines Kursniveaus bewegen und daß sie für eine Reihe verschiedenartiger Unterrichtseinheiten im voraus feststellbar sind. »In Wirklichkeit treten so genormte und dazu noch gleich verteilte Profilbildungen nicht auf ..., so daß parallele Differenzierung (in Berlin, W. K.) bisher kaum realisiert worden ist.« (Flößner, 1976, S. 180). Auch der Versuch, den Schülern unterschiedlicher Kursniveaus durch ein unterschiedliches Maß an Hilfestellung (vgl. Flößner/Hauff, 1973, S. 33 ff.) bzw. durch unterschiedliche Lehr- und Lernverfahren, verbunden mit dem Einsatz verschiedenartiger Medien gerecht zu werden (vgl. Flößner, 1976, S. 190 ff.), muß deshalb als wenig erfolgversprechend erachtet werden, weil die lerntheoretischen und diagnostischen Prämissen, auf denen die Zuweisung der Schüler zu unterschiedlichen Kursniveaus beruht, unzureichend sind.

Auch die zweite Voraussetzung leistungsdifferenzierten Unterrichts, daß nämlich Schüler in nach Begabung, Leistung oder Fachleistung homogenen Gruppen besser gefördert werden können als in heterogenen, kann aufgrund des heutigen Forschungsstandes nicht mehr aufrechterhalten werden. Nach den bisher vorliegenden Untersuchungen scheinen leistungsstarke Schüler in homogenen und heterogenen Gruppen gleich gut gefördert werden zu können, »über die Auswirkungen der Leistungsdifferenzierung auf durchschnittliche Schüler läßt sich dagegen nichts Genaues sagen«, während als sicher gelten kann, »daß schwache, langsam lernende Schüler deutlich bessere Leistungen erzielen, wenn sie in heterogenen Gruppen unterrichtet werden.« (Hopf, 1974, S. 25; Roeder/Treumann, 1974, Bd. 1, S. 17 ff. u. a.). Letzteres ist unmittelbar einleuchtend für den Sprachunterricht, wo »die Zuweisung zu Lerngruppen mit angenommen niedrigerem Sprachstand ... für die Sprachförderung und -bildung dieser Kinder von vornherein eine Einschränkung und Benachteiligung« bedeutet (Essen, 1973, S. 59). Das gleiche gilt jedoch ebenso für kognitive Stile, Denkmuster etc. Darüberhinaus kann als sicher angenommen werden, daß die Zuweisung von Schülern zu bestimmten Ni-

veaugruppen deren Leistungsstand stabilisiert und damit einen selffulfilling-prophecy-Effekt zur Folge hat. Nicht zuletzt scheinen Lehrer dazu zu neigen, ihre Erwartungshaltung gegenüber Schülern an entsprechenden Einstufungen auszurichten. Symptomatisch hierfür ist es, daß es in vielen Förderstufen, selbst an einigen Gesamtschulen als selbstverständlich gilt, daß der höchste Leistungskurs von Gymnasiallehrern, der unterste von Volksschullehrern unterrichtet wird, woraus bestimmte Etikettierungen der Schüler folgen, die zwangsweise in deren Selbstbild mit eingehen und deren Leistungsentwicklung mitbestimmen (vgl. Geißler/Krenzer/Rang, 1969, S. 51).

Schließlich soll ein weiterer gewichtiger Einwand gegen die beschriebenen Formen von Leistungsdifferenzierung hier zumindest erwähnt werden, auf den wir später im Zusammenhang von Differenzierung und Sozialem Lernen (III. 2) noch ausführlicher eingehen, nämlich die damit verbundenen Stereotypisierungs- und Stigmatisierungseffekte, die vor allem die Schüler der rangniedrigsten Schulzweige, -kurse etc. betreffen.

Daß alle von uns aufgeführten Einwände gegen eine Begabungs- und Leistungsdifferenzierung um so ernster zu nehmen sind, je früher mit derartigen unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen begonnen wird, liegt auf der Hand. So muß die Verwendung von Streaming-, aber auch Setting-Verfahren in der Grundschule ebenso wie in der Orientierungsstufe als besonders problematisch erscheinen, weil damit schon sehr früh Fehlprognosen in Kauf genommen werden müssen bzw. den besonders förderungsbedürftigen Kindern ein günstiges Lernklima entzogen wird, von den sozialpsychologischen Fehlentwicklungen ganz zu schweigen.

Literaturempfehlungen: *Keim*, 1976 a, S. 151-275 (= Kontroverse Beiträge zu verschiedenen Modellen von Leistungsdifferenzierung in der Gesamtschule); *Hopf*, 1974 (= Grundannahmen und Auswirkungen der Gruppierung nach Schulleistung)

1.2.2 Egalisierende (kompensatorische) Formen von Leistungsdifferenzierung

Leistungsdifferenzierung mit egalisierender und damit kompensatorischer Tendenz zielt im Gegensatz zu Formen selektiver Leistungsdifferenzierung darauf ab, bestimmte Lernziele

durch individualisierenden Unterricht für möglichst alle Schüler erreichbar zu machen. Vorbild eines derartigen Verfahrens ist letztlich der im 18. und 19. Jahrhundert bei Adel und gehobenem Bürgertum weitverbreitete ›Hauslehrerunterricht‹, bei dem sich ein Lehrer auf die spezifischen Bedürfnisse *eines* Schülers einstellen konnte. Er hat seine Fortsetzung in den heutigen Nachhilfestunden gefunden, wo sich in der Regel ebenfalls ein Lehrer um *einen* Schüler bemüht und versucht, die im Unterricht entstandenen Defizite durch zusätzliche Erklärung und Übung auszugleichen. Schon in der Zeit der Weimarer Republik hat es im Rahmen des traditionellen Schulsystems Versuche gegeben, die derartigen Nachhilfeunterricht durch ein »System von Zusatz- und Befreiungsstunden« für bestimmte Fächer zu institutionalisieren versuchten, wie etwa an der den Ideen der Entschiedenen Schulreformer nahestehenden Oberrealschule zum Dom in Lübeck. Ihr Ansatz einer egalisierenden Leistungsdifferenzierung ging davon aus, »daß wir an die Stelle der recht äußerlichen Unterscheidung von ›Haupt- und Nebenfächern‹ die treten lassen in Fächer vorwiegend gemeinsamen und solche mehr persönlichen Fortschreitens. In den ersten ist der Stoff der Art, daß keine Lücken entstehen dürfen, wenn der Schüler weiterkommen soll; daher muß in ihnen die Klasse als Ganzes in einem gewissen Gleichmaß fortschreiten. Der verschiedenen Begabung der einzelnen Schüler soll dadurch Rechnung getragen werden, daß er verschieden lange Zeit auf das Fach verwendet; die Zusatz- und Befreiungsstunden dienen also für die Teilnehmer der vermehrten Übung, wenn man so sagen will, dem ›Pauken‹.« (Schwarz, Kern und Kurse an der Oberrealschule zum Dom in Lübeck, in: Hoof, 1969, S. 113). Eine entsprechende Funktion hat der sog. Förderunterricht, der inzwischen zumindest in den Stundentafeln für die Klassen 1 bis 4 (in Berlin 1 bis 6) der Grundschulen, teilweise auch in Orientierungsstufen und Gesamtschulen festverankert ist (vgl. für NRW: Menz, 1975, S. 167; für Berlin: Mastmann u. a., Bd. 2, 1975, S. 123 f.). Auch in der DDR wird schon seit längerem ein Kern-Kursmodell diskutiert und erprobt, dessen fachspezifisch organisierter Kursunterricht für die leistungsschwächeren Schüler eine Art Förderunterricht darstellt, »in dem – je nach Notwendigkeit – zusätzlich geübt und gefestigt oder auch eine Neueinführung vorbereitet wird.« (Klein, 1966, S. 48; Autorenkollektiv, 1975, S. 100) Nicht zuletzt können mit Hilfe

von Hausaufgaben die »Bedingungen für den relativ einheitlichen Lernfortschritt im Unterricht gesichert« werden. (Autorenkollektiv, 1975, S. 98).

Die genannten Ansätze einer egalisierenden Leistungsdifferenzierung basieren ebenso wie das beschriebene FEAGA-Modell auf dem Gedanken der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit von Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen; allerdings wird hier die Feststellung des unterschiedlichen Leistungsstandes von Schülern nicht zum Anlaß genommen, Niveaugruppen zu bilden, sondern versucht, mit Hilfe zusätzlichen Unterrichts auch für die lernlangsameren Schüler die Lernziele erreichbar zu machen. Der Titel der deutschen Übersetzung eines Aufsatzes von B. S. Bloom: »Alle Schüler schaffen es« (1970) kennzeichnet die Intention dieses Ansatzes. Allerdings hat die Pädagogische Psychologie, soweit sie sich mit der Erforschung von Lehr- und Lernprozessen beschäftigt, vor allem seit den sechziger Jahren zunächst in den USA, dann auch in der BRD das Augenmerk darauf zu lenken versucht, daß sich der Faktor Lerngeschwindigkeit aus einer Reihe von Komponenten zusammensetzt, die interindividuell und aufgabenspezifisch variieren. Inzwischen herrscht weitgehend Übereinstimmung darüber, daß kompensatorische Leistungsdifferenzierung desto erfolgreicher sein wird, je besser sie die unterschiedliche Lerngeschwindigkeit bedingenden Faktoren diagnostiziert und mittels differenzierter Lehr- und Lernstrategien berücksichtigt.

Ganz grob lassen sich zunächst im Anschluß an Robert Gagné (1974) zwei Arten von Lernvoraussetzungen unterscheiden, die *internen* Bedingungen, die der Lernende in den Lernprozeß einbringt, und die *externen* Bedingungen, die den Lernprozeß strukturieren. B. S. Bloom hat versucht, den Effekt einzelner Komponenten auf die Variation der Schulleistung abzuschätzen. Er unterscheidet zwischen

dem *Eingangsverhalten* eines Lernenden und versteht darunter die »Verfügung des Lernalters über notwendige Eingangsvoraussetzungen« für die erfolgreiche Inangriffnahme einer Aufgabe;

den *affektiven Eingangsmerkmalen* (Interessen, Einstellungen, Selbstbild), durch welche die Bedingungen determiniert werden, unter denen der Lerner eine Aufgabe in Angriff nimmt; und

der *Qualität des Unterrichts* (Hinweise, Beteiligung, Bestärkung, Rückkoppelung, Berichtigungen), die »determiniert, wie effektiv der Lerner eine Aufgabe meistert« (Bloom, 1973, S. 261), wobei die ersteren beiden Komponenten den internen, letztere den externen Bedingungen im Gagné'schen Sinne entsprechen. Bloom schätzt den Einfluß dieser Variablen auf die Variation von Schulleistungen auf immerhin 90 %, was bedeutet, daß man die Variationsbreite von Schulleistungen auf 10 % reduzieren könnte, wenn man in der Lage wäre, unterschiedliches Eingangsverhalten und affektive Eingangsmerkmale von Schülern anzugleichen und jedem Schüler einen für ihn gleich effektiven Unterricht zukommen zu lassen. Die Schwierigkeiten einer praktischen Umsetzung dieser Erkenntnis liegen darin, daß sowohl unterschiedliches Eingangsverhalten als auch affektive Eingangsmerkmale wiederum sehr komplexe Variable sind und es dementsprechend schwierig ist, jedem Schüler einen optimalen, und das heißt einen auf seine internen Bedingungen zugeschnittenen Unterricht zuteil werden zu lassen.

Voraussetzung dafür ist in jedem Fall, daß man Lernen als einen beobachtbaren und meßbaren Vorgang beschreibt. »Die Tatsache, daß Lernen stattgefunden hat, muß ... aus dem Verhaltensunterschied zwischen einer früheren Situation a und einer späteren Situation b erschlossen werden.« (Skowronek, 1974, S. 10). Die Situation a markiert das *Eingangsverhalten* des Lernenden im Bloomschen Sinne. Es läßt sich nicht allgemein, sondern immer nur im Hinblick auf spezifische Aufgaben bestimmen. Voraussetzung dafür ist wiederum, daß die Struktur einer Aufgabe, d. h. die zu ihrer Lösung notwendigen Verhaltensweisen bekannt sind, und festgestellt werden kann, welche dieser Verhaltensweisen vom Schüler schon beherrscht werden, welche nicht. Fundamental für die Analyse derartiger Lernvoraussetzungen war der Gedanke Gagnés, daß der Erwerb der in einer Lernaufgabe geforderten Verhaltensweisen unterschiedliche Klassen von Leistungen beim Lernenden verlangt und daß sich diese unterschiedlichen Klassen von Leistungen hierarchisch aufeinander aufbauen, so daß die höchste Klasse die Beherrschung aller anderen voraussetzt usw. Die Beherrschung jeder Klasse von Leistungen hat nach Gagné ganz bestimmte interne (nämlich die Beherrschung der jeweils niederen Klassen von Leistungen) und externe Bedingungen zur Voraussetzung, so daß er von unterschiedlichen, hierar-

chisch aufeinander aufbauenden Lerntypen sprechen kann, von denen er acht unterscheidet. Sie reichen vom Signallernen, das für schulisches Lernen kaum mehr von Bedeutung ist, über Reiz-Reaktionslernen, Kettenbildung, sprachliche Assoziationen, Diskriminationslernen bis hin zum Begriffslernen, Regellernen und Problemlösen. Das unterscheidet den Gagné'schen Ansatz etwa von dem Skinners, der seine lerntheoretischen Versuche zumeist auf niedere Formen menschlichen Lernens beschränkte, damit aber für komplexere Formen des Lernens kaum Anregungen geben konnte.

Um das Eingangsverhalten des Lernenden für eine Aufgabe festzustellen, ist es notwendig, die in der Aufgabe enthaltenen Leistungsformen entsprechend der Gagné'schen Lerntypenhierarchie zu analysieren, d. h. die zu ihrer Lösung erforderlichen Regeln, Begriffe etc. in eine hierarchische Beziehung zueinander zu setzen, so daß sich schließlich eine Lernhierarchie ergibt, in der die Struktur der Aufgabe, bzw. deren Aufbau aus einfachen Lernelementen bis hin zu komplexen Anforderungen sichtbar wird. »Eine Lernhierarchie definiert also einen Bestand von intellektuellen Fertigkeiten, der in seiner Anordnung beachtliche Grade positiven Transfers von Fähigkeiten unteren Ranges zu damit verknüpften Fertigkeiten höheren Ranges anzeigt.« (Gagné, 1973, S. 190). Gagné bezeichnet die Lernhierarchie deshalb auch als »Route« für das Erlernen eines Gegenstandes« (ebd.) bzw. spricht von »einer Art von Karte des zu lernenden Stoffs«, die aus ihr abzulesen ist. (S. 192).

Um die Gedanken Gagnés für die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen, bedurfte es der Entwicklung von Methoden zur Analyse von Lehr- und Lernstoffen bzw. zur Umsetzung von Lernzielen in entsprechende Verhaltensweisen. Für die Erstellung von Lernhierarchien im Gagné'schen Sinne ist vor allem der schon in den fünfziger Jahren von Benjamin Bloom und seinen Mitarbeitern unternommene Versuch von Bedeutung gewesen, Taxonomien von Lernzielen aufzustellen, d. h. Lernziele nach ihrem Komplexitätsgrad zu klassifizieren, und damit ein Muster vorzugeben, aufgrund dessen sich jede Aufgabe nach dem Schwierigkeitsgrad der in ihr verlangten Teilleistungen zerlegen und darstellen läßt. (Bloom, 1972; Klauer, 1974; Möller, 1976).

Daß die traditionellen Schulfächer als Grundlage zur Feststellung der Eingangsvoraussetzungen von Schülern im Hin-

blick auf die Erreichung der geforderten Lernziele unbrauchbar sind, hat schon Gagné festgestellt. »Die Kategorien« der Fächer sind »so groß«, »daß jede eine beträchtliche Vielfalt unterschiedlicher menschlicher Leistungsformen einschließt.« (Gagné, 1973, S. 193). Um diese in den traditionellen Schulfächern enthaltenen Leistungsformen näher bestimmen zu können, haben Roeder/Treumann (1974) versucht, zunächst für den Fremdsprachen- und Mathematikunterricht verschiedene »Leistungsbereiche« zu unterscheiden und diesen entsprechende »Leistungsdimensionen« auf Schülerseite zuzuordnen. Während der »Leistungsbereich« eines Faches gekennzeichnet ist durch seine eigenständige inhaltliche Struktur bzw. die daraus resultierenden didaktisch-methodischen Anforderungen bei der unterrichtlichen Vermittlung, läßt sich die »Leistungsdimension« charakterisieren als Teilfähigkeit und -fertigkeit auf Schülerseite. Solche Teilfähigkeiten im fremd-, aber auch eigensprachlichen Unterricht sind z. B. »Aussprache, lautes Lesen, Grammatik, Orthographie, Wortschatz, Leseverständnis« (Roeder/Treumann, 1974, Bd. 1, S. 25). Sie können zwar bei einzelnen Schülern gleich stark ausgebildet sein, sie brauchen es jedoch nicht und sind es in der Regel auch nicht, da jede Fertigkeit zumindest teilweise auf anderen Lernvoraussetzungen basiert. Ein Beispiel dafür sind etwa die Legastheniker, die durch ihre Lese-Rechtschreibschwäche Ausfälle in bestimmten Leistungsdimensionen haben (vgl. III. 1.4).

Derartige partielle Ausfälle konnten bislang kaum durch spezifische Lernarrangements berücksichtigt und damit natürlich auch nicht behoben werden, weil sie weder als solche erkannt wurden, noch die Schüler Zeit und Gelegenheit dazu hatten, sie auszugleichen. Voraussetzung dafür sind vor allem Tests, die nicht eine allgemeine bzw. fachspezifische Leistungsfähigkeit prognostizieren, sondern die Lernvoraussetzungen bzw. den Lernfortschritt auf einzelne Leistungsdimensionen bezogen diagnostizieren, denn nur so können Lerndefizite festgestellt und spezifische Lernhilfen gefunden werden (vgl. Scheckenhofer, 1976).

Wenn auch das Eingangsverhalten des Schülers nach Bloom die wichtigste Variable für das Zustandekommen unterschiedlicher Lernleistungen ist (sie macht nach Bloom 50 % der Variation aus), spielen doch auch die *affektiven Eingangsvoraussetzungen* (ebenso wie die Qualität des Unterrichts als Einzel-

variable von Bloom mit 25 % der Variation veranschlagt) eine wichtige Rolle. Sie stellen nach Bloom »einen Komplex aus Interessen, Einstellungen zum Schulfach, dem die Lernaufgabe entnommen ist, Einstellungen zur Schule und zum Schulbesuch wie auch zu tiefer verankerten Anteilen des Selbstbildes und der Persönlichkeit« dar (Bloom, 1973, S. 262). In welchem Umfang gerade der Lernerfolg der leistungsschwächsten Schüler von der Berücksichtigung derartiger Komponenten abhängig ist, haben Erfahrungen vor allem im Bereich der Leistungs-differenzierung gezeigt. Psychische Deformationen wie Gehemmtheit, Schüchternheit und Aggressivität, die gerade in den niederen Kursniveaus vielfach erfolgreiches Lernen verhindern (Hüske, 1976), lassen sich jedoch kaum quantifizieren und noch schwerer messen als die kognitiven Eingangsvoraussetzungen des Schülers.

Die *Qualität des Unterrichts* als dritte der von Bloom genannten Variablen hängt zunächst einmal ganz entscheidend davon ab, inwieweit die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schüler bei der Strukturierung der Unterrichtsarrangements berücksichtigt werden, d. h. inwieweit der Unterricht auf den jeweils schon beherrschten oder nicht beherrschten Klassen von Leistungen jedes einzelnen Schülers im Gagné'schen Sinne aufbaut. Darüberhinaus setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, daß vielfach auch Schüler mit ähnlichen Leistungsvoraussetzungen die gesetzten Lernziele auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen versuchen und dabei gleich erfolgreich sein können (vgl. Flammer, 1975, S. 261 ff.). Daraus läßt sich die Forderung ableiten, daß der Unterricht möglichst genau die Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden berücksichtigen sollte. Der Erhellung derartiger Wechselwirkungen, bei denen selbstverständlich auch die erläuterten affektiven Eingangsmerkmale von Schülern eine große Rolle spielen, hat sich in den letzten Jahren die Unterrichtsforschung verstärkt angenommen (sog. aptitude-treatment-interaktion- = Merkmal-Methoden-Interaktions-Forschung). Unterrichtsmethoden, die versuchen, derartige Schülermerkmale zu berücksichtigen, werden auch »adaptiv« genannt und den bislang dominierenden »selektiven« Unterrichtsweisen gegenübergestellt: »Eine *selektive* Unterrichtsweise ist durch minimale Variation der Bedingungen gekennzeichnet, unter denen Lernen von Individuen verlangt wird... Im Gegen-

satz (da)zu ... geht die *adaptive* davon aus, daß die Lernumwelt einen großen Bereich und eine Vielzahl von Unterrichtsmethoden und Erfolgsmöglichkeiten bieten kann. Alternative Lernmittel sind adaptiv und entsprechen in gewisser Weise dem Wissen über jedes Individuum, dessen Lernhintergrund, Talente, Interessen und der Art seiner früher gezeigten Leistungen. Stile und Fähigkeiten des Individuums werden entweder zu Beginn oder während des Lernprozesses eingeschätzt, und bestimmte Lernmöglichkeiten werden ausgewählt oder bestimmt. Weitere Informationen über den Lerner werden im Verlauf des Lernprozesses gewonnen, und diese werden wiederum auf die nachfolgenden alternativen Lernmöglichkeiten bezogen.« (Glaser, zit. nach Schwarzer/Steinhagen, 1975, S. 111). Als Voraussetzung für den Einsatz derartiger adaptiver Unterrichtsmethoden fehlt jedoch gegenwärtig noch eine »empirisch fundierte Ökologie schulischen Lernens« (ebd., S. 17), die es erlaube, entsprechende Unterrichtsstrategien zu entwickeln und sie einzelnen Schülermerkmalen bzw. Merkmalsgruppen zuzuordnen.

Hinzu kommt, daß Unterricht ein sehr vielschichtiger Komplex ist. Bloom unterscheidet drei Dimensionen, die alle für adaptive Unterrichtsstrategien relevant sind, nämlich die vom Lehrer zu gebenden Hinweise, die Beteiligung des Schülers und die Art der Bestärkung (Bloom, 1973, S. 264 f.). Für die vom Lehrer zu gebenden Hinweise (Instruktionen) sind vor allem die Medien wichtig, durch die sie gegeben werden. Hier könnte z. B. die Unterscheidung zwischen verschiedenen Repräsentationsebenen (enaktiv, ikonisch, symbolisch), wie sie Bruner vornimmt, für die Differenzierung der Aufgabenstellung von Bedeutung sein (Bruner, 1974, S. 49 ff.; Winter, 1971, S. 87 ff.). Während der eine Schüler bestimmte Probleme schon auf einer begrifflichen (symbolischen) Ebene zu bewältigen in der Lage ist, hilft einem anderen deren Veranschaulichung durch eine Zeichnung oder ein Modell (ikonisch), während ein dritter über den Vollzug einer Handlung (etwa im Spiel) einen Zugang gewinnen kann (enaktiv) (Beispiele bei Klafki/Stöcker, 1976, S. 512 ff.). Hinsichtlich der Beteiligung von Schülern am Unterricht wird es darauf ankommen festzustellen, welches Maß an Übung ein Schüler benötigt (Bloom, 1974, S. 265), aber auch, ob ein Schüler besser auf dem Weg der aktiven Beteiligung am Unterricht oder das stille Zuhören

lernt. Schließlich hängt das Maß an Bestätigung, das ein Schüler braucht, weitgehend von seinem Selbstwertgefühl ab. Gerade dieser letzte Punkt macht allerdings deutlich, daß Anpassung des Unterrichts an Schülermerkmale nicht in jedem Fall heißen darf, diese unverändert zu belassen oder sogar noch zu verfestigen (Schwarzer/Steinhagen, 1975, S. 19). Vielmehr wird es in vielen Fällen gerade darauf ankommen, diese allmählich mittels gezielter Strategien in eine andere Richtung zu lenken, also z. B. den Schüler, der noch viel Bestätigung benötigt, weitgehend autonom von der Einschätzung durch seine Umgebung zu machen.

Lernstrategien, die auf unterrichtliche Kompensation unterschiedlicher kognitiver und affektiver Eingangsvoraussetzungen von Schülern zielen, werden auch als Mastery learning bzw. zielerreichendes Lernen bezeichnet. Sie erfordern – dies dürfte aufgrund der beschriebenen lerntheoretischen Voraussetzungen deutlich geworden sein – auf jeden Fall den Verzicht auf zeitlich stabile homogene Leistungsgruppen, weil sowohl die kognitiven als auch die affektiven Eingangsvoraussetzungen von Schülern bezogen auf unterschiedliche Lernziele instabil sind. Für zielerreichendes Lernen bieten sich vielmehr grundsätzlich heterogene Gruppen an, die dann kurzfristig, d. h. zur Erreichung bestimmter Lernziele, zur Anwendung bestimmter Unterrichtsstrategien, bezogen auf bestimmte Gruppen von Schülermerkmalen, oder auch zur Kompensation bestimmter Arten von Defiziten binnendifferenziert und das heißt homogenisiert werden können. Günstige Voraussetzungen für zielerreichendes Lernen bestehen z. B. in Vorschulklassen und der Grundschule, insofern hier die Bildung homogener Leistungsgruppen relativ selten ist. In den letzten Jahren sind allerdings auch im Rahmen von Orientierungsstufen und Gesamtschulen Versuche mit kompensatorischer Leistungsdifferenzierung gemacht worden, wobei vor allem das sog. Fröndenberger Modell einer »beweglichen« oder »flexiblen« Differenzierung heftige Diskussionen auslöste (vgl. Keim, 1976 a, S. 217-256). Der Forderung Roeder/Treumanns nach Beachtung unterschiedlicher Leistungsdimensionen entsprechend sollten hier zumindest nach der Konzeption dieses Modells die Fertigkeitsbereiche einzelner Fächer sauber voneinander getrennt, dementsprechend Leistungsausfälle mittels spezifischer Tests diagnostiziert und mittels differenzierter Arbeitsmittel behoben wer-

den. Für Schüler ohne Ausfälle sollten zusätzliche Lernangebote bereitstehen, die lediglich der Vertiefung der betreffenden Unterrichtseinheit dienen, also keine späteren Lernziele vorwegnehmen, homogene Gruppen nur für ein, zwei oder höchstens drei Stunden im Rahmen der jeweiligen Unterrichtseinheit gebildet werden, und zwar lediglich für Teilbereiche, in denen Schüler die gleichen Lernausfälle hatten, dann aber zu Beginn der nächsten Unterrichtseinheit alle Schüler wieder in der heterogenen Gruppe beginnen (vgl. Edelhoff, 1976). Die Realisierung zielerreichender Lernstrategien, vor allem in höheren Jahrgangsstufen, wird sowohl durch den Selektionszwang der Schule in unserer Gesellschaft als auch die mangelhaften Voraussetzungen dafür erschwert, fehlen doch weitgehend differenzierte Unterrichtsmaterialien mit diagnostischen Tests und alternativen Lernangeboten, so daß bei der ohnehin unzureichenden Vorbereitung der Lehrer im Bereich der Pädagogischen Diagnostik und Curriculumkonstruktion derartige Verfahren einen immensen Zeitaufwand kosten. Beispiele für Curricula, die eine Individualisierung des Unterrichts nach dem Modell zielerreichenden Lernens ermöglichen, sind das in Schweden entwickelte IMU-System (individualiserad matematikundervisning = individualisierte Mathematikunterweisung), das ebenfalls aus Schweden stammende UMT-Projekt (= schwed. Abkürzung für Unterrichtsmethodik in Deutsch) für den Deutschunterricht und die am Learning Research and Development Center der Universität Pittsburgh entwickelte IPI-Methode (Individually Prescribed Instruction = individuell verordneter Unterricht) für den Bereich der Grundschule (alle Projekte werden beschrieben in Glogauer, 1976).

Allerdings darf auch nicht übersehen werden, daß zielerreichendes Lernen in dem beschriebenen Sinne seine Grenzen hat, und zwar aus drei Gründen. Zum einen wäre es ein Trugschluß zu glauben, daß sich mit Methoden zielerreichenden Lernens sämtliche Lernbarrieren sprengen ließen, nun also tatsächlich alle alles zu lehren wäre, wie es Comenius einst forderte. Mit Recht weist Ingenkamp darauf hin, daß dazu weder die finanziellen Möglichkeiten ausreichen noch unsere Kenntnisse über menschliche Lernprozesse noch schließlich die anthropologischen Voraussetzungen, die trotz bester Unterrichtsstrategien in vielen Fällen bestimmte Grenzen bezüglich des individuellen Lernerfolgs setzen (Ingenkamp, 1975, S. 16). Allerdings – und

dies sollte gerade bei dem Hinweis auf die Grenzen derartiger Lehrverfahren noch einmal betont werden – sind die sich bietenden Möglichkeiten zielerreichenden Lernens noch nicht einmal ansatzweise genutzt.

Zum zweiten ist zielerreichendes Lernen sicherlich keine Lehr- und Lernstrategie, die sich auf alle Arten von Lernprozessen anwenden läßt, sondern wohl nur zum Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei ist der Einwand der sog. kognitiven Lernpsychologie ernst zu nehmen, daß sich Lernprozesse komplexer Art nicht atomisieren lassen, vielmehr einen ganzheitlichen Charakter haben, so daß die Kenntnis und richtige Anwendung bestimmter Begriffe und Regeln noch lange nicht die Lösung darauf aufbauender Probleme garantiert. Im Anschluß an Piaget hat daher Aebli ein alternatives Modell des Lernens entwickelt und an einem Beispiel aus der Mathematik erläutert. Begriffe, Regeln und Probleme werden nicht durch Erwerb der ihnen zugrundeliegenden niederen Lernleistungen als isolierbarer Elemente angeeignet bzw. gelöst, vielmehr durch die ihnen zugrundeliegenden ganzheitlichen Operationen (Aebli, 1970, S. 91). Allerdings lassen sich auch nach Aebli Lernprozesse hierarchisieren, und zwar nach dem Komplexitätsgrad der jeweiligen Operationen.

Schließlich und nicht zuletzt muß zielerreichendes Lernen unabhängig von derartigen lerntheoretischen Überlegungen kritisch reflektiert werden in bezug auf die mit derartigen Lehrverfahren verbundenen impliziten Lernziele im Bereich des sog. »hidden curriculum«. Zielerreichendes Lernen setzt voraus, daß die Lernziele fest vorgegeben und die Schritte zu deren Erreichung genau geplant sind, das Lehrer-Schüler-Verhältnis also durch eine Einwegkommunikation gekennzeichnet ist. Eigene Wünsche des Schülers bezüglich der Lehr- und Lernziele bzw. der Lernverfahren sind nicht einkalkuliert. Spontaneität und Kreativität, aber auch Kritikfähigkeit, die vor allem von den Vertretern der Reformpädagogik im ersten Drittel dieses Jahrhunderts in den Mittelpunkt schulischen Lernens gestellt worden waren und dann in den sechziger und frühen siebziger Jahren als fundamentale Lernziele jeden Unterrichts wieder neu entdeckt worden sind, lassen sich damit nur schwer realisieren (vgl. Keim, 1975a, S. 402 ff.). Um derartige Lernziele erreichbar zu machen, muß dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, sowohl auf die Bestimmung von Lernzielen und Lern-

gegenständen als auch auf die Lehr- und Lernverfahren Einfluß zu nehmen. Hierzu bieten sich vor allem Differenzierungsformen an, die auf dem Interesse und der Neigung des Schülers basieren. Sie werden unter dem Sammelbegriff der Wahldifferenzierung zusammengefaßt.

Literaturempfehlungen: Loser, 1972; Bloom, 1973; Carroll, 1973; Gagné, 1973; Roeder/Treumann, 1974, Bd. 1; Scheckenhof, 1976 (= Grundlagen kompensatorischer Leistungsdifferenzierung); Klafki/Stöcker, 1976 (= Kriterienraster für eine kompensatorische Differenzierung des Unterrichts); Essen, 1973; Glogauer, 1976 (= Modelle und Beispiele kompensatorischer Leistungsdifferenzierung).

1.3 Differenzierung nach Neigung und Interesse (Wahldifferenzierung)

Der Begriff ›Wahldifferenzierung‹ ist mindestens ebenso komplex und heterogen wie der der Leistungsdifferenzierung, stellt sich doch die Frage, in welcher Beziehung der Schüler seine Neigungen und Interessen in den Lernprozeß einbringen dürfen soll, und daraus folgend, *was* ihm zur Wahl gestellt wird: bestimmte nach Qualifikationshöhe oder -richtung unterschiedene Schultypen oder -zweige, unterschiedliche Fächerkombinationen oder Einzelfächer, verschiedene Themen oder Themenbereiche innerhalb eines Faches bzw. einer Unterrichtseinheit, der Lehrer, die Mitschüler, insofern er sich beispielsweise für einen Kurs entscheiden kann, von dem er weiß, daß ihn bestimmte Schüler wählen werden, andere jedoch nicht, schließlich diese oder jene Arbeitsform. So vielfältig die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Formen eines wahldifferenzierten Unterrichts auch sein mögen, sie lassen sich letztendlich alle auf *einen* pädagogischen Grundgedanken zurückführen, nämlich den der kindlichen und jugendlichen Individualität, der in der Schule Rechnung zu tragen ist. Er ist besonders nachdrücklich von der reformpädagogischen Bewegung vertreten worden und dann in den sechziger und frühen siebziger Jahren im Zuge der ›antiautoritären‹ Bewegung zu neuer Bedeutung gelangt.

Das Prinzip der Wahlfreiheit läßt sich jedoch auch aus den Ergebnissen der modernen Begabungstheorie und Motivationsforschung ableiten und rechtfertigen, etwa aus der komplexen, bei verschiedenen Individuen sehr unterschiedlich aus-

geprägten Fähigkeitsstruktur der menschlichen Intelligenz bzw. unterschiedlichen ›Wertschätzungen‹ und ›Interessen‹, die der Schüler verschiedenen Unterrichtsgegenständen entgegenbringt. Aus der Tatsache, daß unterschiedliche Begabungsrichtungen, vor allem jedoch Schülerinteressen für bestimmte Gegenstandsbereiche nicht ausschließlich genetisch, vielmehr in hohem Maße umweltbedingt sind, ergibt sich, daß Möglichkeiten zur Fächerwahl zwar aus Gründen spezifischer Befähigungen sowie der Motivation wichtig, gleichzeitig jedoch aufgrund schichtspezifischer Präferenzen nicht unproblematisch sind. – Da Schüler auf verschiedene Lehr- und Lernmethoden unterschiedlich reagieren, wie wir schon im Zusammenhang mit dem zielerreichenden Lernen festgestellt haben, kann das nur bedeuten, daß ihnen zumindest partiell Einfluß auf die schulischen Arbeitsformen gegeben werden sollte. Schließlich läßt sich die Forderung nach Wahl des Lehrers durch den Schüler lerntheoretisch damit begründen, daß Lernprozesse vielfach über die Identifikation mit dem Lehrenden verlaufen und von daher die Lehrerpersönlichkeit einen auf die zu erreichenden Lernziele positiven, aber auch negativen Effekt ausüben kann.

Daß solche Aspekte einem an militärischen Vorbildern orientierten Organisationssystem, wie es die Schule des 19. Jahrhunderts darstellte, wesensfremd sein mußte, ist schon im 19. Jahrhundert gesehen, von Pädagogen wie Niethammer, Schleiermacher, später Friedrich Paulsen beklagt und dementsprechend mehr Spielraum für individuelle Entfaltung verlangt worden. Friedrich Paulsen ist vor allem für die Gleichberechtigung unterschiedlicher weiterführender Schulformen eingetreten, wobei er der in Preußen durch Johannes Schulze administrativ verfügbaren »alleinseligmachenden« (Paulsen, 1912, S. 269) die »persönliche Bildung des Einzelnen« gegenüberstellte (ebd., S. 267). Denn es sei »eine Tatsache, daß verschiedene Köpfe für die verschiedenen Seiten der Wirklichkeit verschiedene Empfänglichkeit haben.« (ebd.). Die im 19. Jahrhundert weitverbreitete Meinung, der Lehrplan der Gymnasien lasse für derartige ›Empfänglichkeiten‹ noch genügend Spielraum, teilte Paulsen nicht. Denn »wollte ein Schüler des Gymnasiums sich etwa mit mathematischen oder naturwissenschaftlichen Studien oder mit moderner Literatur so beschäftigen, daß er darüber die alten Sprachen hintansetzte ..., so würde er hierfür nicht Anerkennung finden, vielmehr bald erinnert wer-

den, daß es sich vor allem und zuerst darum handle, in allen Dingen, besonders aber im Griechischen und Lateinischen, seine Schuldigkeit zu tun.« (Paulsen, 1965, Bd. I, S. 645). Damit wandte sich Paulsen zugleich gegen den sog. »Universalismus« bzw. »Utraquismus«, d. h. den Versuch, den gesellschaftlichen Veränderungen im Verlaufe des 19. Jahrhunderts dadurch im Lehrplan des Gymnasiums Rechnung zu tragen, daß man die »altklassischen« einfach um die sog. »modern-realistischen« Fächer erweiterte, was dann zu heftigen Überbürdungsklagen von Seiten der Schüler und Eltern führte (ebd., S. 445 f. u. a.). Stattdessen forderte er, klassische und realistische Bildung nebeneinander als ebenbürtig für die Entwicklung der persönlichen Kräfte anzuerkennen.

Die Alternativen zum humanistischen Gymnasium, die sich dann seit 1900 mit dem Realgymnasium und der Oberrealschule boten, bedeuteten allerdings für den Schüler immer noch verhältnismäßig wenig Spielraum, insofern der Lehrplan beispielsweise des Realgymnasiums zwar um das Griechische, der der Oberrealschule sogar das Griechische und das Lateinische gekürzt war, allerdings nur zu Gunsten verstärkten Unterrichts in den modernen Sprachen Englisch und Französisch. Vor allem kamen derartige Individualisierungsansätze lediglich einer kleinen Zahl von Gymnasialschülern zugute, nicht jedoch der breiten Masse der Schülerschaft.

Deshalb war es nur konsequent, wenn in den zwanziger Jahren Paul Oestreich und die Entschiedensten Schulreformer eine »individual-differenzierende Bildungsreform« im Rahmen einer elastischen *Einheitsschule* forderten, die sie bezeichnenderweise auch »Wahlfreiheitsschule« nannten (Oestreich, 1923, S. 162 ff.). Sie sollte nicht nur den schon von Niethammer, Schleiermacher und Friedrich Paulsen vertretenen Gedanken der individuellen Bildung für *alle* Schüler realisieren, sondern damit zugleich eine echte Alternative zur Differenzierung nach Begabungstypen darstellen, wie sie z. B. von Kerschesteiner u. a. auf der Reichsschulkonferenz vertreten wurde. Dabei folgte die pädagogische Argumentation Oestreichs durchaus der Paulsens, insofern auch er vom Gedanken der Bildung ausging, die immer nur eine »persönliche« sein könne. »Bildung besitzt ein Mensch, wenn er durch die seiner Wesensanlage gemäßen Bildungsmittel zu einer möglichst reichen und starken Wesenheit gelangt.« (ebd., S. 100; 96 ff.). Gegen eine

Verzweigung des Schulwesens in Schultypen, die z. B. nach Kerschensteiner dem Schüler eine seiner Veranlagung entsprechende Schullaufbahn ermöglichen sollte (Deutsche Schulkonferenzen, 1972, Bd. 3, S. 115), wandte Oestreich von den Ergebnissen der heutigen Begabungsforschung aus völlig zu recht ein, daß eine solche ›Gabelung‹ »immer unter irgendeinem Gesichtspunkt eine Anzahl ›Fächer‹ starr« verbände, »die menschlichen Begabungen ... aber nicht in der gleichen starren Verbundenheit scharenweise« vorkämen, so daß »›Gabelung‹ sehr oft nur altes Unglück in neuer Form, nur Verlegung der Härten« bedeute (Oestreich 1923, S. 185).

Obwohl sich Paul Oestreich und die Entschiedenen Schulreformer gründlich mit dem überkommenen starren Schulwesen auseinandergesetzt und *allgemeine* Gesichtspunkte einer Neuorganisation diskutiert haben, bleiben doch die Konturen ihrer »elastischen Einheitsschule« merkwürdig verschwommen, was vielleicht auch damit zusammenhängt, daß diese niemals praktisch erprobt wurde. Charakteristisch für die »elastische Einheitsschule« ist ein Stufenmodell, dem eine Dreiteilung in Kindergarten, neunjährige Grundschule vom 7. bis 16. Lebensjahr und darauf aufbauende integrierte Oberstufe zugrundeliegt (vgl. Skizze Sienknecht, 1970, S. 160). Für die höheren Klassen der Grundschule war ein Kern-Kurs-System vorgesehen, wobei der Kernunterricht für alle obligatorisch sein und im Jahrgangsklassenverband unterrichtet werden, der Kursunterricht dagegen wahlfrei und unabhängig vom Alter der Schüler sein sollte (Oestreich, 1923, S. 177 ff.; Mies, 1924). Die Tatsache, daß damit für ein staatliches, Berechtigungen verteilendes Schulsystem kaum lösbare organisatorische Probleme verbunden sind, zumal die Aufnahme in einen Kurs unabhängig von Prüfungen und Tests vonstattengehen und darüber hinaus jederzeit revidierbar sein sollte, verleiht dem Schulreformmodell Paul Oestreichs und der Entschiedenen Schulreformer sicherlich ein utopisches Moment, was jedoch das Verdienst dieser Reformpädagogen – daß sie nämlich einmal grundsätzlich aufgezeigt haben, wie Schule gestaltet sein müßte, um der kindlichen Individualität gerecht werden zu können – keineswegs schmälert.

Bis in die fünfziger Jahre war der Gedanke der Wahlfreiheit von Fächern und Fächerkombinationen am weitestgehenden im amerikanischen Schulwesen realisiert. Seit den sechziger

Jahren hat er dann im Rahmen der vor allem in Schweden und England, später auch in der BRD in Gang gekommenen Gesamtschulversuche stärker Eingang in das Schulsystem westeuropäischer, im Zuge einer stärkeren Differenzierung der Einheitsschule auch osteuropäischer Länder gefunden. Dabei haben sich für den Bereich der Sekundarstufe I verschiedene Systeme wahldifferenzierten Unterrichts entwickelt.

Besonders interessant ist in unserem Zusammenhang das der neunjährigen schwedischen Grundschule, weil hier, vor allem im Unterschied zur englischen Comprehensive School, aber auch zur deutschen Gesamtschule (s. u.) Wahldifferenzierung an die Stelle von Leistungsdifferenzierung tritt oder zumindest treten soll (Jüttner/Glowka, 1975, S. 499 ff.). Zwar werden die traditionellen Hauptfächer ab der 7. Jahrgangsstufe auf zwei Niveaustufen unterrichtet, und zwar im sog. »allgemeinen« und im »Sonderkurs«, die dem Grund- und Fortgeschrittenenkurs im FEGA-System vergleichbar sind, doch können die Schüler selbst entscheiden, ob sie den anspruchsvolleren oder weniger anspruchsvollen Kurs besuchen wollen. Darüberhinaus wählt der Schüler ab der 7. Jahrgangsstufe ein weiteres Fach hinzu, wobei ihm eine zweite Fremdsprache (Französisch oder Deutsch), Wirtschaftslehre, Technik und Kunst angeboten werden. Schließlich kann er eine zweistündige Arbeitsgemeinschaft wählen, die im Unterschied zu den Wahlfächern ohne Einfluß auf die schulische Karriere, also frei von Leistungsdruck bleibt.

Inzwischen liegen die ersten Erfahrungen mit diesem Differenzierungsmodell, das bereits ein revidiertes ist (vgl. zu den älteren Modellen Glowka/Jüttner, a.a.O., S. 452 ff.), vor. Sie zeigen, daß aufgrund der Aufnahmebedingungen für die sich an die Grundschule anschließenden weiterführenden Schulformen sowohl die Option für ein bestimmtes Wahlpflichtfach als auch die für bestimmte Niveaunkurse schon vorentscheidende Bedeutung bezüglich der späteren Schullaufbahn haben, zumal die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Fächern und Kursniveaus – trotz entgegengesetzter Intentionen – relativ gering ist. Vor allem die Wahl einer zweiten Fremdsprache spielt dabei eine zentrale Rolle, da sie Voraussetzung für die Aufnahme in die verschiedenen Züge der die Berechtigungen zum Hochschulstudium verleihenden »Gymnasialschule« ist, so daß der traditionelle Dualismus zwischen verschiedenwertigen theore-

tischen und praktischen Zügen durch das schwedische Wahldifferenzierungsmodell bisher noch nicht aufgehoben werden konnte. Voraussetzung dafür wäre, daß »die theoretischen und die praktischen Ausbildungsgänge ... allmählich das gleiche soziale Prestige bekommen – nicht nur, indem sie beide in gleichwertiger Weise die Möglichkeit weiterführender Bildung offenhalten, sondern auch, indem sie zu gleichwertigen Berufen und sozialen Rollen hinleiten.« (Glowka/Jüttner, a.a.O., S. 509).

Eine ähnliche Problematik enthalten die in der BRD an Gesamtschulen praktizierten Wahldifferenzierungsmodelle, die im Unterschied zu Schweden den fachleistungsdifferenzierten Unterricht in den traditionellen Hauptfächern in der Regel nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur »Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen« (1969a) begründeten eine verhältnismäßig ausgedehnte Wahldifferenzierung schon in der Mittelstufe mit der »ungleich motivierenden Wirkung« »verschiedener Inhalte« »für verschiedene Schüler« (S. 43) sowie dem sich aus der freien Entscheidung des Schülers für ein Fach bzw. einen Kurs ergebenden »subjektiv verpflichtenden Verhältnis zwischen dem Schüler und dem von ihm gewählten Unterricht« (S. 44). Sie schlugen vor, möglichst allen nicht leistungsdifferenzierten Fächern das Wahlprinzip zugrunde zu legen und votierten für die Erprobung sowohl einer Differenzierung nach Grund- und Intensivkursen (vor allem für die Naturwissenschaften) als auch nach Schwerpunktkursen (in den sozialwissenschaftlichen Fächern) sowie nach Fundamental- und Zusatzkursen für spezielle Interessen in den künstlerischen Fächern (S. 46). Statt dessen hat sich in nahezu allen Gesamtschulen das Wahlprinzip lediglich bezüglich der Zuwahl je eines neuen Pflichtfaches in der 7. (zumeist alternativ zweite Fremdsprache, Technik/Wirtschaft, gelegentlich auch ein oder mehrere naturwissenschaftliche Fächer) und in der 9. Jahrgangsstufe (zumeist erneutes Angebot der Fächer aus der 7. Jahrgangsstufe, erweitert um eine Reihe weiterer Kurse, teilweise außerhalb des »normalen« schulischen Curriculums) durchgesetzt. Ähnlich wie in Schweden haben auch hier die verschiedenen Wahlangebote unterschiedliche Relevanz im Hinblick auf die Sekundarstufe II. Vor allem ist in den meisten Bundesländern – ähnlich wie in Schweden – die zweite Fremdsprache Voraussetzung für den Erwerb des

Abiturs, so daß der Schüler, der in der 7. bzw. 9. Jahrgangsstufe keine zweite Fremdsprache gewählt hat, diese noch in der Oberstufe erlernen muß, wenn er das Abitur ablegen will, was erfahrungsgemäß mit besonderem Kraftaufwand verbunden ist. Diese unterschiedliche Wertigkeit verschiedener Wahlfächer im Hinblick auf schulische Qualifikationen führt leicht dazu, daß Wahldifferenzierung zu einer verkappten Form von Leistungsdifferenzierung wird (Wasna u.a. 1974, S.80 ff.). Damit eng zusammen hängen schicht- und geschlechtsspezifische Favorisierungen einzelner Fächer: die zweite Fremdsprache, insbesondere Latein, wird von Kindern der Mittel- und Oberschicht bevorzugt, umgekehrt die technisch-wirtschaftlichen Fächer von Kindern der Unterschicht (Flößner, 1974, S. 97 ff.; Alterhoff u. a., 1973, S. 461 ff., Wasna u. a., 1974, S. 209 ff., 252 ff.); entscheiden sich für die zweite Fremdsprache überwiegend Schüler weiblichen, so für die naturwissenschaftlichen Fächer zum großen Teil Schüler männlichen Geschlechts (Wasna u. a., 1974, S. 209 ff., 302 ff.). Ähnlich wie für Schweden gilt auch für die bundesrepublikanischen Gesamtschulen, daß die Wahlorientierungen von Schülern und Eltern am Schulabschluß anstatt an Interessen und Neigungen kaum durch Modifizierung des Wahlmodus bzw. des Wahlangebotes, sondern nur durch eine generelle Umstrukturierung des Berechtigungswesens vermieden werden können (vgl. Wasna u.a., 1974, S. 308). Bei dem derzeitigen Verteilungsmodus schulischer Chancen bleibt nur der Versuch, mittels unterschiedlicher kompensatorischer Maßnahmen im Elementar- und Primarbereich, möglichst auch noch in der Orientierungsstufe sowie den mittleren Klassen der Sekundarstufe I ein Anregungspotential für schichtspezifisch benachteiligte Kinder zu schaffen, das diesen entsprechende Voraussetzungen zu gleichwertigem Wahlverhalten ermöglicht bzw. geschlechtsspezifisches Wahlverhalten durch entsprechende Lernprozesse zu korrigieren.

Inzwischen ist Wahlpflichtunterricht in begrenztem Umfang auch in den Stundentafeln für die traditionellen Schulformen im Bereich der Sekundarstufe I ausgewiesen, dieser ist jedoch zum großen Teil schon schultypspezifisch festgelegt, z.B. eine zweite Fremdsprache für die Klassen 7 und 8 des Gymnasiums. Daneben gibt es etwa im Rahmen der Realschul-Oberstufe Schulversuche mit verschiedenen Wahlpflichtkursmodellen (Thiel-

ke/Kaszemek, 1975), doch hat letztlich Wahldifferenzierung in der Sekundarstufe I nie eine den verschiedenen Formen selektiver Leistungsdifferenzierung vergleichbare Bedeutung gehabt. Seit Beginn der siebziger Jahre steht sie jedoch im Mittelpunkt der Reform der Sekundarstufe II. Nach der »Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe« durch die Kultusministerkonferenz der Länder vom 7.7.1972, die inzwischen fast im gesamten Bundesgebiet und Westberlin wirksam geworden ist, soll der Schüler sowohl durch Option für bestimmte Leistungsfächer ein seinen Begabungsrichtungen und Interessen entsprechendes Profil festlegen, im Rahmen eines Pflichtprogramms zwischen verschiedenen, alternativ angebotenen Fächern, innerhalb der Fächer wiederum zwischen verschiedenen Themen und damit zugleich verschiedenen Lehrern wählen können. Werden die Wahlmöglichkeiten in diesem sog. KMK-Modell einer gymnasialen Oberstufe noch weitgehend begrenzt durch den traditionellen gymnasialen Lehrplan, gehen die Vorschläge zu einer gymnasiale und berufsbildende Schultypen im Bereich der Sekundarstufe II integrierenden Kollegstufe, wie sie vom Deutschen Bildungsrat (1974b) vorgeschlagen und gegenwärtig in Nordrhein-Westfalen zur Erprobung vorbereitet wird, wesentlich weiter, insofern hier die noch in der gymnasialen Oberstufe wirksame Vorstellung von einer durch bestimmte Fächer bzw. Aufgabenfelder zu vermittelnden Allgemeinbildung weitgehend aufgegeben worden ist. »Es gibt keinen abgrenzbaren Bereich von Disziplinen, Fächern oder Sachverhalten, deren Inhalte des Lernens die allgemeine menschliche Bildung fördern, während andere Inhalte und insbesondere jeder unmittelbare Berufsbezug den Lernprozeß zur bloßen Ausbildung werden lassen« (Deutscher Bildungsrat, 1974b, S. 54); es gibt lediglich allgemeine Lernziele, »also Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten, die pädagogisch mit Vorrang erstrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit des Menschen bezeichnen und diese Funktionstüchtigkeit zugleich im Interesse des Subjekts transzendieren.« (Blankertz, 1971, S. 817) Sie werden nach Blankertz bestimmt durch zwei Prinzipien, das der »Wissenschaftspropädeutik« und das der »Kritik«, und lassen sich im Rahmen der verschiedensten, die bisherigen berufsbildenden Fächer einschließenden Bildungsgänge einüben. Damit wird der Wahlspielraum für den Schüler erheblich erweitert, vor allem die un-

terschiedliche Wertigkeit verschiedener Fachgebiete im Hinblick auf die zum Studium berechtigenden Qualifikationen überwunden.

Liegen zu den Auswirkungen von Leistungs-, insbesondere von Fachleistungsdifferenzierung inzwischen eine Reihe wissenschaftlicher Begleituntersuchungen vor (vgl. Keim, 1975b, Fend u.a., 1976a+b), sind die mit der Wahldifferenzierung zusammenhängenden Probleme bislang noch verhältnismäßig wenig erforscht. Ersten Aufschluß über das Wahlverhalten von Schülern, ihre Erwartungen in bezug auf und ihre Erfahrungen mit wahldifferenziertem Unterricht gibt eine am reformierten Oberstufenmodell der Halephagenschule in Buxtehude erhobene Begleituntersuchung von Jörg Schlömerkemper (1974), die zwar nur auf der punktuellen Analyse wahldifferenzierten Unterrichts in einem Fach basiert, dennoch grundsätzliche Erfahrungen durchscheinen läßt. Ausschlaggebende Bedeutung für das Wahlverhalten der Schüler hat nach Schlömerkemper vor allem das Anspruchsniveau der verschiedenen Kurse. »Viele Schüler« bevorzugen »jene Arbeitsgruppen, deren Lehrer nach dem Urteil aller Schüler relativ geringe Anforderungen stellen.« (S. 144) Da die Erhebung Schlömerkempers schon aus dem Jahre 1969/70, also einer Zeit, in der der Numerus Clausus noch relativ gemäßigt gehandhabt wurde, stammt, dürfte anzunehmen sein, daß sich diese Tendenz angesichts verschärfter Hochschulzugangsbedingungen verstärkt hat. Ebenso bedeutsam für die Kurswahl der Schüler ist das emotionale Verhältnis, das sie zu verschiedenen Lehrern zu haben glauben, woraus wesentliche Verbesserungen sowohl bezüglich des Lernklimas als auch des Lernerfolgs resultieren dürften. Dagegen spielt die Kursthematik bei der aktuellen Wahl nur eine untergeordnete Rolle, obwohl die Schüler selbst die Bedeutsamkeit dieses Faktors hoch veranschlagen. Insgesamt sind die Wahlmotive der Schüler sehr unterschiedlich, woraus folgt, daß auch wahldifferenzierte Gruppen keineswegs homogene Einheiten darstellen, vielmehr die Schüler auch dort dem Lehrer und seinem Unterricht die verschiedensten Erwartungshaltungen entgegenbringen, so daß Enttäuschungen kaum vermeidbar sind. Deshalb müßte das Wahlangebot noch weiter nach unterschiedlichen Dimensionen von Schülererwartungen differenziert werden, was allerdings angesichts gegenwärtiger bildungspolitischer Aktivitäten, Noten und Punkte durch Verein-

heitlichung von Curricula vergleichbar zu machen, illusorisch erscheinen muß.

Mit den beschriebenen Formen und Modellen von Wahldifferenzierung wurde durchweg die Umstrukturierung von Aufbau und Organisation des überkommenen, mehr oder weniger starren Schulwesens bzw. einzelner seiner Stufen oder Zweige intendiert (*äußere Wahldifferenzierung*). Daneben haben Schülerinteresse und -neigung seit der Reformpädagogik auch im Rahmen des traditionellen Klassenunterrichts mehr und mehr an Bedeutung gewonnen. Sie spielen vor allem bei verschiedenen Arten von Gruppenarbeit eine Rolle, insofern den Schülern hier die Möglichkeit gegeben wird, auf die Zusammensetzung der Gruppen Einfluß zu nehmen und/oder zwischen der Bearbeitung verschiedener Themen/Teilthemen wählen zu können (*innere Wahldifferenzierung*; vgl. Schittko, 1976, S. 50 ff.; Geißler, 1973, S. 231 ff.). Von hier aus ist es nicht weit zum Teamteaching verschiedener Lehrer eines Faches oder verschiedener Fächer auf Jahrgangsstufenebene. Dabei bietet sich die Möglichkeit, daß die daran beteiligten Lehrer zumindest für einen Teil ihres Unterrichts verschiedene fachbezogene oder fächerübergreifende Projekte anbieten, innerhalb derer dann einzelne Schüler und Schülergruppen wiederum Teilthemen je nach Interesse übernehmen können. »Auf diese Weise läßt sich das, was in größeren Schulsystemen in Form klassenähnlicher Gruppierungen (Wahlkurse) erfolgt, innerhalb bestehender Jahrgangsklassen in der Weise klassenimmanenter Differenzierung wenigstens teilweise erreichen. Da durch diese Differenzierungsform die Klassenformation als Organisationsbasis nicht aufgelöst wird, braucht man weder komplizierte Stundenpläne noch Raumprogramme für Kursdifferenzierung zu entwickeln.« (ebd. S. 236)

Schließlich soll zum Schluß dieses Kapitels noch auf zwei radikale Modelle wahldifferenzierten Unterrichts hingewiesen werden, bei denen weder die traditionelle Klasse noch andere feste Gruppierungsformen wie Kern und Kurs aufrechterhalten werden, nämlich die nach dem Ersten Weltkrieg zuerst in Hamburg und dann auch in anderen Städten zumeist im Rahmen der traditionellen Volksschule entstandenen sog. »Gemeinschaftsschulen« (vgl. Hoof, 1969; Schmid, 1973) und die in den sechziger und siebziger Jahren vor allem in den USA als »Gegenschulen« gegründeten sogenannten »Free Schools«. Typisch für beide

Modelle ist die »Abschaffung aller organisatorischen Einheiten, denen man in der traditionellen Schule eine große Wichtigkeit beigemessen hatte«, vor allem eines vorgeschriebenen Stundenplans sowie einer »Aufteilung der Schüler in Jahrgangsklassen« (Schmid, 1973, S. 16). Hier wie dort trat »an die Stelle der starren Klasse« »die elastische ›Gruppe‹ ..., die sich frei um einen Lehrer scharte. Die Kinder wählten sich selbst die Gruppe, der sie angehören wollten, und sie konnten die Gruppe auch wechseln ... Der Unterricht selbst beruhte vollständig auf dem freien Interesse und der Entscheidung der Kinder.« (ebd., S. 21).

Die *Schwierigkeiten*, die einer derart extremen Individualisierung von Schule und Unterricht entgegenstehen, sind vor allem auf die beschriebene Funktion eines staatlichen Schulwesens als Stätte der Reproduktion des gesellschaftlich benötigten Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften wie auch als Verteilerstelle sozialer Chancen zurückzuführen; die *Problematik* einer solchen Unterrichtsorganisation liegt darin, daß Interessen und Bedürfnisse weitgehend gesellschaftlich bedingt sind, so daß, wenn diese ausschließlich Maßgeblichkeit für Schule und Unterricht erlangen, schichtspezifische Strukturen der Gesellschaft nicht abgebaut, sondern im Gegenteil verfestigt werden. Unter diesem Aspekt müssen zumindest gegenüber Modellen einer völligen Individualisierung, so sehr sie auf den ersten Blick bestechen mögen, Bedenken erhoben werden.

Literaturempfehlungen: *Schlömerkemper*, 1974 (= Analyse der Probleme wahldifferenzierten Unterrichts am Beispiel des Buxtehuder Modells); *Alterhoff u. a.*, 1973 (= Probleme äußerer Wahldifferenzierung an integrierten Gesamtschulen am Beispiel NRW); *Geißler*, 1973, S. 231 ff.; 235 ff.; *Schittko*, 1976 (= Möglichkeiten innerer Wahldifferenzierung).

1.4 Differenzierung nach besonderen Bedürfnissen

Den bisher beschriebenen pädagogischen Ansätzen und Formen einer Individualisierung des Unterrichts durch schulische Differenzierung war gemeinsam, daß ihnen *allgemeine* Kriterien wie Schulreife, Begabung, Leistungsfähigkeit, aufgabenspezifische Lernvoraussetzungen, Neigungen und Interessen zugrundelagen. Es gibt jedoch auch Differenzierungsmaßnah-

men, die nur eine relativ kleine Zahl von Schülern betreffen und durch deren *besondere* Bedürfnisse – zumeist aufgrund von Behinderungen – notwendig werden. Ähnlich wie bei den verschiedenen Formen von Reife-, Begabungs-, Leistungs- und Wahldifferenzierung glaubte man auch bei den verschiedenartigsten Formen von Behinderungen, den betreffenden Schülern am besten durch Bildung homogener Gruppen gerecht werden zu können, was zur Einrichtung von Sonderschulen für Blinde und Sehbehinderte, Gehörlose und Schwerhörige, Körperbehinderte, Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte, Lernbehinderte und Geistigbehinderte führte.

Noch vor ca. zehn Jahren galt die Ausgliederung dieser Schülergruppen in Spezialeinheiten als weitgehend unproblematisch, ja geradezu als für den einzelnen optimale Lösung; problematisch war lediglich, daß zu wenig Sonderschulen zur Verfügung standen. Inzwischen ist aufgrund neuerer Einsichten in Entstehung und Struktur vor allem von Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen sowie die Unzulänglichkeiten der bislang benutzten diagnostischen Instrumente als sicher anzunehmen, daß zumindest für eine große Zahl der von derartigen Segregationsmaßnahmen betroffenen Schüler keine ›Passung‹ zwischen Schülermerkmalen und unterrichtlichem Arrangement hergestellt und damit keine individuelle Förderung dieser Schüler, die doch mit derartigen Einrichtungen bezweckt wird, erreicht werden kann.

Fragwürdig sind in den letzten Jahren vor allem die Kriterien für sonderpädagogische Bedürftigkeit geworden. Relativ eindeutig sind diese in bezug auf Behinderungen, die durch Beeinträchtigungen von Sinnen, Organen und Körperfunktionen verursacht sind. Es läßt sich z. B. leicht ein Konsens darüber herstellen, daß »als blind gilt, wer kein Sehvermögen hat oder in seinem Sehvermögen so stark beeinträchtigt ist, daß er sich auch nach optischer Korrektur nicht wie ein Sehender verhalten kann.« Aus dieser Beeinträchtigung lassen sich ebenso eindeutig therapeutische und pädagogische Schlüsse ziehen, z. B. der, daß »hochgradig Sehbehinderte ... in der Regel in Bildungs- und Ausbildungssituationen auf Medien und Methoden des Blindenunterrichts ... mitangewiesen« sind (Deutscher Bildungsrat, 1974a, S. 36) und damit zumindest eine partielle Ausgliederung der betroffenen Schüler aus dem normalen Unterricht erforderlich ist. Gruppen, Klassen und Schulen mit

blinden Schülern sind jedoch noch lange keine homogenen Gruppen, sie sind homogen nur in bezug auf das ihnen gemeinsame Merkmal des fast oder völlig erloschenen Sehvermögens, heterogen dagegen in bezug auf Leistungsdispositionen und Interessen.

Im Unterschied zu derartigen Beeinträchtigungen der Sinne lassen sich die statistisch mit Abstand häufigsten Behinderungsarten: ›Lernbehinderung‹ und ›Verhaltensstörung‹ weder mit der gleichen Eindeutigkeit diagnostizieren noch für die mit derartigen Attributen versehenen Schüler – ähnlich wie für blinde Schüler – einheitliche Lernhilfen finden, weil die als ›Behinderung‹ diagnostizierten Symptome die verschiedensten Ursachen haben können. Die Unzulänglichkeit der sonderpädagogischen Diagnostik gerade in bezug auf ›Lernbehinderungen‹ und ›Verhaltensstörungen‹ sind lange Zeit verdeckt worden durch Begriffe wie »Normalschulfähigkeit«, »-unfähigkeit«, »Sonderschul-« und »Hilfsschulbedürftigkeit«, mit denen man – seitdem es entsprechende Einrichtungen gab – Schüler einem System von Schultypen zuzuordnen suchte, damit jedoch weniger den individuellen Bedürfnissen dieser Schüler gerecht wurde als vielmehr den als ›Sonderschulen‹ ausgewiesenen »Institutionen eine natürliche Autorität« verlieh, »die ihnen nicht zukommt.« (Möckel, 1976b, S.22) Die Unzulänglichkeit des diagnostischen Instrumentariums bei der Feststellung sog. Lernbehinderungen bzw. sog. Hilfsschulbedürftigkeit läßt sich schon anhand der Kriterien ablesen, nach denen Überweisungen zur Sonderschule für Lernbehinderte bis heute vorgenommen werden. Pädagogen und schulische Richtlinien geben immer noch »das schwere und dauernde Versagen in Grund- bzw. Hauptschule« (Wegener, 1969, S. 528), »schwache Begabung und reduzierte Lernfähigkeit« (Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an Sonderschulen für Lernbehinderte in Hamburg 1971, zit. nach Klein, 1975, S. 158) als ausschlaggebend für die Überweisung an, wobei in der Regel derjenige »schwer« und »dauernd« versagt, der zwei Mal hintereinander sitzen bleibt, derjenige als »schwachbegabt« und »reduziert lernfähig« gilt, dessen IQ-Wert einen bestimmten Minimalwert nicht übersteigt. Wie wenig beide Maßstäbe dazu geeignet sind, zumindest kriterienspezifische homogene Gruppen herzustellen, läßt sich zum einen aus der von Ingenkamp und anderen nachgewiesenen »Fragwürdigkeit der

Zensurengebung« folgern, die sich mehr an der jeweiligen Schülerpopulation bzw. dem Gütemaßstab des jeweiligen Lehrers orientiert als an »objektiven« Normen, zum anderen aber auch an den Intelligenzwerten von an Lernbehindertenschulen überwiesenen Schülern ablesen, die zwischen einem IQ von ≤ 62 (nach der sog. HAWIK-Klassifikation mit Schwachsinn identisch) bis zu einem IQ zwischen 110–117 (hohe Intelligenz) schwankt (Topsch, 1976, S. 328). Selbst wenn es gelänge, »lernbehinderte« Schüler nach einem einheitlichen Gütemaßstab auszusondern, wäre deren gemeinsames Merkmal lediglich das Versagen in bezug auf die von der Schule geforderten Leistungen sowie ein insgesamt ungünstiges Lernpotential, das allerdings sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. So stellen die »Richtlinien für die Lernbehindertenschulen Nordrhein-Westfalens« von 1973 zu Recht fest: »Die Bezeichnung »lernbehindert« dient gegenwärtig als Sammelbegriff für mannigfaltige Formen des schulischen Leistungsversagens, das ätiologisch vielfältig bedingt ist und in verschiedenen Erscheinungsformen auftritt.« (zit. nach Topsch, 1976, S. 328) Die Gruppe der »Lernbehinderten« läßt sich also im Unterschied etwa zu den als blind definierten Schülern nicht einmal in bezug auf *ein* gemeinsames Merkmal als homogen bezeichnen, folglich muß auch ein spezieller Schultyp für diese Schüler vom Gesichtspunkt individueller Förderung her als pädagogisch wenig sinnvoll erscheinen.

Ähnliches gilt für die Definition »verhaltensauffällig« sowie die Separierung von Schülern in Sonderschulen für »Verhaltensgestörte«. Analog zum schulischen »Leistungsversagen«, das die verschiedensten Erscheinungsformen und Ursachen haben kann, bezeichnen auch »Verhaltensstörungen, Anpassungsschwierigkeiten etc. ... nicht einen bestimmten »Behindertentypus«, sondern eine Konfliktlage von vielfältiger Aktualität im Schnittbereich von allgemeiner Schulpädagogik sowie Sonder- und Sozialpädagogik« (Bittner u. a. 1974, S. 15), die die davon betroffenen Kinder »dann für kürzere oder längere Zeit mehr oder weniger ausgeprägt »schwierig« reagieren«, darüber hinaus vielfach auch schulisch versagen läßt. Bittner u. a. schlagen deshalb vor, anstatt von »verhaltensauffälligen« besser von »Problemkindern«, »schwierigen Kindern« bzw. »Kindern in besonderen Lebenslagen« zu sprechen (ebd., S. 18).

»Besondere« Differenzierungsmaßnahmen, die der Bewälti-

gung derartiger Schwierigkeiten dienen sollen, können nur sinnvoll sein, wenn sie mittels medizinischer, psychoanalytischer, lernpsychologischer und sozialwissenschaftlicher Instrumente auf der Basis individueller Diagnosen vorgenommen werden und dementsprechend auf die individuellen Bedürfnisse der betroffenen Schüler zugeschnitten sind. Am häufigsten ergeben sich »besondere« Bedürfnisse von Schülern aus Defiziten im kognitiven Bereich (als Folge von Lernschwierigkeiten, -schwächen, -störungen, -beeinträchtigungen und -ausfällen) wie auch aus individual- und sozialpsychologischen Schwierigkeiten. Beide Arten von Ursachen bedingen sich meistens, so daß die darauf aufbauenden »besonderen« schulischen Maßnahmen für die betroffenen Kinder in der Regel beide Seiten mitberücksichtigen müssen, wobei jedoch der Schwerpunkt der Arbeit einmal mehr auf der Seite der Beseitigung von kognitiven Defiziten, zum anderen Mal mehr in der Verhaltensmodifikation liegen kann.

Erprobt wurden in den letzten Jahren *pädagogisch-therapeutische Gruppen mit dem Ziel der Verhaltensmodifikation*, wobei verschiedene Arten von Spielgruppen starke Beachtung fanden, da sie besonders günstige soziale Lernfelder und gute Möglichkeiten für emotional-korrigierende Erfahrungen bieten (Daublebsky, 1973; Bittner u. a. 1974, S. 86 f.; ders. u. a., 1975; Carl/Hampel, 1975; Reiser, 1976). Das gegenwärtig bekannteste Beispiel einer gezielten *Förderung von Schülern mit spezifischen Ausfällen im kognitiven Bereich* stellen die sog. Legasthenikergruppen für Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwächen bei gleichzeitigen durchschnittlichen oder sogar überdurchschnittlichen Leistungen in anderen Lernbereichen dar. Sie sind zumindest für den Bereich der Grundschule gesetzlich verankert, und zwar in der Form eines zusätzlichen, auf regionaler Ebene durchgeführten Förderunterrichts in Gruppen von höchstens zwölf Schülern (vgl. Menz, 1975, S. 171 ff.). Sie werden gelegentlich im Bereich der Sekundarstufe I fortgeführt, und zwar nicht nur an Haupt- und Gesamtschulen, sondern auch an Gymnasien. So läuft z. B. am Gymnasium in Köln-Weiden seit 1970/71 ein Legasthenikerversuch, bei dem Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwäche in Kleinklassen von höchstens 15 Schülern unter besonderer Berücksichtigung ihrer spezifischen Ausfälle unterrichtet werden. Im Unterschied zu entsprechenden Einrichtungen an Grund-, Haupt- und Gesamt-

schulen kommen dabei jedoch nur solche Kinder in den Genuß einer derartigen gymnasialen Sonderbehandlung, bei denen »der Grad der Lernstörung im Verhältnis zur Allgemeinintelligenz Aussicht für einen weiteren Verbleib auf dem Gymnasium« bietet, und das heißt, daß nur Kinder mit einem IQ ab 120 dafür vorgeschlagen werden (Erläuterung zu unserem Antrag auf Genehmigung eines Schulversuchs zur Förderung von Legasthenikern v. 20.4.1971, hekt. Mskr., S. 3). Eine *Synthese von Verhaltensmodifikation und Kompensation von Lerndefiziten* erstreben beispielsweise die im Rahmen der Integrierten Schulischen Erziehungshilfe an der Grund- und Hauptschule in Köln-Bocklemünd/Mengenich eingerichteten Aktivierungs- und Motivationsgruppen. Während die Adressaten ersterer besonders schüchterne, ängstliche und gehemmte Schüler sind, und die Arbeit in der Gruppe auf Angstabbau und aktive Teilnahme dieser Schüler am Unterricht zielt, werden in letzterer vor allem Schüler mit extremen Motivations-, Konzentrations- und Arbeitsstörungen zusammengefaßt, wobei versucht wird, durch gezielte Strategien eine überdauernde Motivation bei diesen Schülern aufzubauen. Hier wie dort wird der Erfolg entsprechender Maßnahmen sowohl in Abhängigkeit vom Ausgleich schulischer Lerndefizite als auch von gelungener Verhaltensmodifikation gesehen, z. B. im Angstabbau, der Vermittlung von Selbstbewußtsein in ersterem, der Erlernung von Techniken der Selbstkontrolle und Selbstverstärkung, dem Abbau motorischer Unruhe, der Überwindung von Ausweich- und Ablenkungstaktiken in letzterem Beispiel (Integrierte Schulische Erziehungshilfe, 1975; Arbeitsgruppe Sonderpädagogik, 1975a, S. 217 ff.).

Die Ursachen von Lern- und Verhaltensstörungen liegen jedoch nicht ausschließlich im Verhalten bzw. in der Umwelt des Individuums, sie lassen sich vielmehr auch erklären aus dem administrativ gesteuerten Normensystem sowie der daraus resultierenden Sanktionsmacht der Schule, aufgrund derer jeder, der diesen Normen nicht entspricht, zum »Abweichler« gestempelt wird. Wer z. B. den schulischen Leistungs- und Verhaltensanforderungen nicht genügt, wird auf eine Sonderschule, in einen A(nschluß)- oder C-Kurs bzw. in eine Hauptschulklasse für überalterte Schüler eingewiesen, ohne daß die derartigen Differenzierungsentscheidungen zugrundeliegenden Kriterien selbst hinterfragt würden. Eben dies aber wäre die Voraussetzung da-

für, daß auch Schüler mit von den in der Schule gesetzten Normen abweichenden Lern- und Verhaltensweisen in die »Normalschule« integriert werden können. Ähnliches gilt für die Verhaltensweisen des Lehrers, die flexibel und differenziert sein müssen, wenn der »Schüler Räume für subjektive Interpretationen und Interaktionen, Möglichkeiten der individuellen Ausgestaltung seiner Regeln und seiner »Welt« – als Voraussetzung für eine adäquate Selbstrepräsentation« erhalten soll (Homfeldt, 1974b, S. 59). Nicht zuletzt verlangt die Unterrichtung von Schülern mit unterschiedlichen Lern- und Verhaltensweisen die Abstimmung von Inhalten und Methoden auf spezifische Schülerbedürfnisse und -interessen, wozu vor allem die verschiedenen Formen von Projektunterricht Ansatzpunkte bieten (vgl. AG Sonderpädagogik, 1975b, S. 44–59). Wichtig scheint, daß kompensatorische Maßnahmen nicht einfach auf Anpassung der betroffenen Schüler an Mittelschichtnormen hinauslaufen, vielmehr dabei die von den Schülern in die Schule mitgebrachten Verhaltensweisen ernst genommen, als kontext-gebunden verstanden und – soweit möglich – akzeptiert werden.

In jedem Fall sollte die Segregation sog. behinderter Jugendlicher in eigens für sie eingerichteten Institutionen die ultima ratio sein, d. h. nur dann vorgenommen werden, wenn alle anderen Maßnahmen der gezielten Individualisierung versagt haben, da Sonderschulen kein Mittel zur besseren Individualisierung darstellen, sondern nur zur Entlastung der sog. »Normalschulen« dienen. Älter noch als die Beschulung »lernbehinderter« und »verhaltensgestörter« Schüler in Sonderschulen ist die Einrichtung von Kleinklassen im Rahmen der »Normalschule« (Möckel, 1976a+b), worin man in jüngster Zeit wieder einen sinnvollen Weg zur besseren schulischen Förderung von Problemkindern sieht, da hier die Absonderung nicht endgültig, sondern zeitlich begrenzt wäre (vgl. Tschampa, 1971, AG Sonderpädagogik, 1975a, S. 206 ff.). Allerdings haben auch Versuche mit »Kleinklassen« gezeigt, »daß die Entstehungsbedingungen von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten ... so vielfältig ..., das Alters-, Entwicklungs-, Bildungs- und Leistungsgefälle ... so groß« sind, »daß die notwendigen Gruppierungen und Individualbetreuungen auch in einer Kleinklasse nicht durchgeführt werden können« (AG Sonderpädagogik, 1975a, S. 208 f.). Dies gilt selbstverständlich in noch stärkerem Maße

für fachübergreifende als für fachspezifische Kleinklassen. Wo z. B. spezifische Lernstörungen wie Lese-Rechtschreib-Schwächen zur Bildung von fachübergreifenden Kleingruppen führen, wie in dem erwähnten Kölner Beispiel, muß gefragt werden, ob die Auswirkungen dieser ›Behinderung‹ z. B. auch in den nichtsprachlichen Fächern so groß und umgekehrt das Lernverhalten der Schüler auch in diesen Fächern so ähnlich ist, daß die fachübergreifende Gruppierung auch dort der Individualisierung des Lernens dient. Es steht zu vermuten, daß z. B. in mathematischen Lernbereichen andere Schüler mit andersartigen Lernaussfällen bzw. Lernstörungen von derartigen Kleingruppen besser profitieren könnten als Schüler mit Lernstörungen in sprachlichen Fächern. Selbst eine umfassende Sonderbeschulung lese-rechtschreib-schwacher Kinder in Kleinklassen für die sprachlichen Fächer muß aufgrund der dargestellten Grundlagen und Erfahrungen mit egalisierender Leistungsdifferenzierung problematisch erscheinen.

Vom Gedanken der Individualisierung ausgehend wird gegenwärtig eine Beschulung ›lernbehinderter‹, ›verhaltensgestörter‹, selbstverständlich auch anderweitig behinderter Kinder im Rahmen eines sog. Klinikunterrichts als optimal angesehen, wie er schon seit längerer Zeit in Schweden (Teschner, 1972, S. 92 ff.; Muth/Topsch, in: Biermann, 1976, S. 166 ff.), England (Strobel, 1974, S. 192 f.), teilweise auch der BRD (Integrierte Schulische Erziehungshilfe, 1976; Sarges/Würtl, 1975; AG Sonderpäd., 1975a + b; 1976) praktiziert, in letzter Zeit auch vom Deutschen Bildungsrat ausdrücklich empfohlen worden ist (1974a, S. 78 f., 83 ff. u. a.; in bezug auf die Eingangsstufe: Schwab, 1975, S. 179 ff.). Klinikunterricht bedeutet dabei die partielle, auf spezifische Defizite bezogene und zeitlich begrenzte Sonderbehandlung von Schülern, die ansonsten »so lange und in so vielen Unterrichtsfächern wie möglich dem Unterricht in der Normalklasse beiwohnen.« (Teschner, 1972, S. 93). Voraussetzung für diese Form einer flexiblen Differenzierung nach aktuellen Sonderbedürfnissen ist neben bestimmten räumlichen und stundenplantechnischen Auflagen die personelle Integration von Sonder- und Sozialpädagogen in die Normalschule, wie sie etwa in dem erwähnten Beispiel der Integrierten Schulischen Erziehungshilfe (1976) in Köln-Bocklemünd realisiert ist (AG Sonderpäd., 1975b, S. 20 f.; 1976, S. 47 ff.), wo seit 1969 in der dort bestehenden Grund- und

Hauptschule je ein Sonderpädagoge im Kollegium arbeitet. Damit ergibt sich nicht nur die Möglichkeit zur regelmäßigen, die gesamte Jahrgangsstufe umfassenden individuellen Diagnostizierung von Lern- und Verhaltensbehinderungen, zur Einzelfallhilfe sowie zur Zielgruppenarbeit in dem beschriebenen Sinne, sondern auch zur Zusammenarbeit mit den Regelschullehrern, etwa in Form von Partnerteaching, so daß Differenzierungsmaßnahmen beispielsweise zum Zweck der Verhaltensmodifikation auch im Normalunterricht stattfinden können. Zugleich lassen sich durch die engen Kontakte von Regel- und Sonderschullehrern die sonderpädagogischen Strategien für bestimmte Schüler in den Normalunterricht hinein verlängern. So dienen die erwähnten Aktivierungs- und Motivationsprogramme für bestimmte Schülergruppen nicht nur als Basis für die Stunden der sonderpädagogischen Betreuung, sondern werden zugleich den Lehrern der Regelschule mit entsprechenden Hinweisen in den Normalunterricht mitgegeben. Das Partnerteaching gibt dann dem Sonderpädagogen die Gelegenheit, Erfolg und Mißerfolg seiner Strategien in der »Normalsituation« des Unterrichts zu überprüfen. Schließlich bietet die integrative Betreuung, vor allem die gemeinsame Unterrichtung von Schülern durch zwei Lehrer wesentlich bessere Voraussetzungen für differenziertere Lehr- und Lernstrategien bzw. zu differenzierterem Lehrerverhalten gegenüber Schülern beispielsweise unterschiedlicher Herkunft, wodurch die Gefahren einer Verfestigung abweichender Verhaltensweisen zumindest reduziert werden.

Klinikunterricht im Sinne einer integrativen sonderschulischen Betreuung bietet jedoch nicht nur optimale Bedingungen in bezug auf eine Individualisierung des Unterrichts für »behinderte« und von »Behinderungen« bedrohte Kinder, sondern zugleich auch die von allen bisher erprobten sonderpädagogischen Beschulungsmaßnahmen günstigsten Voraussetzungen für eine soziale Integration dieser Kinder, und das bedeutet zugleich für den Erwerb und Aufbau einer personalen und sozialen Identität. Damit aber kommen wir auf einen letzten zentralen Aspekt von Differenzierungsmaßnahmen zu sprechen, der zwar erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit diskutiert und untersucht wird, trotzdem jedoch mindestens ebenso bedeutsam bei der Entscheidung für diese oder jene Form von Differenzierung ist und sein sollte wie der der Individualisierung.

Literaturempfehlungen: Möckel, 1976a (= Verhältnis von ›Sonder-‹ und ›Normalschule‹ in historischer Sicht); *Deutscher Bildungsrat*, 1974a (= Formen und Definitionen verschiedener Behinderungsarten – Möglichkeiten unterschiedlicher Differenzierungsmaßnahmen); AG *Sonderpädagogik*, 1975b + 1976 (= Erklärungsansätze für abweichendes Lern- und Sozialverhalten; Kriterienraster sowie Modelle zur integrativen Förderung davon betroffener Schüler).

2. Differenzierung und Soziales Lernen

Daß Maßnahmen schulischer Differenzierung nicht nur individuelle Leistungen kognitiver Art beeinflussen, sondern auch soziale Einstellungen und Verhaltensmuster von Schülern, haben wir schon im Zusammenhang mit den latenten politischen Sozialisationseffekten verschiedener inter- und innerschulischer Gruppierungsformen festgestellt. Da mit bestimmten Differenzierungskriterien zugleich bestimmte Normen und Werte für die in der Schule ablaufenden Interaktionsprozesse, und zwar formeller wie informeller Art, festgelegt werden, hängt von ihnen in ganz entscheidendem Maße die Art und Weise schulischer Sozialisation ab. Die Gruppierung der Schüler primär nach dem Vermögen und der sozialen Stellung der Eltern verfestigt – wie wir bereits sahen – soziale Klassen und Schichten, die nach dem Leistungsprinzip fördert die Ausbildung entsprechender Wertstandards. Sie stehen, wie ebenfalls deutlich geworden sein dürfte, zumeist in engem Zusammenhang mit allgemeingesellschaftlichen Wert- und Normensystemen, wie z. B. die Gruppierung nach Besitz und Herkunft mit dem einer Ständegesellschaft, die nach Leistung mit dem einer individualistischen Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft, wobei sich in der Regel verschiedene Gruppierungsprinzipien mit entsprechenden handlungsleitenden Normen überlagern.

Für die im gegenwärtigen Schulsystem ablaufenden Sozialisationsprozesse ist die Dominanz selektiver Leistungsdifferenzierung von fundamentaler Bedeutung. Das Leistungsprinzip ist – wie wir sahen – nicht nur konstitutiv für den äußeren (Schulorganisation) und inneren Aufbau schulischer Institutionen (Klassen-, Kurssysteme), sondern prägt auch die Erwartungshaltungen von Lehrern und Eltern, so daß die Unterscheidung von Schülern nach ihrer Leistung in gute, mittelmäßige und schlechte, Haupt-, Real- und Gymnasial-, A-, B-, C- und

D-Schüler als ein wesentliches Strukturmerkmal von Schule gelten kann. Da den in der Schule erwarteten Leistungsschichtspezifische Standards zugrundeliegen, bedeutet die Unterscheidung von Schülern nach ihrer Leistung – wie ebenfalls schon dargestellt – zugleich eine Unterscheidung von Schülern nach ihrer Herkunft.

Die mit selektiver Leistungsdifferenzierung verbundenen Sozialisationseffekte sind von Pädagogik und Psychologie bis auf Extremfälle wie z. B. die sog. Sitzenbleiber (Frommberger, 1955; Schmidt-Stein, 1963), Sonderschüler bzw. allgemein sog. »schlechte« Schüler (Höhn, 1973) kaum beachtet worden, nicht zuletzt deshalb, weil die Pädagogik das Interesse der Gesellschaft an maximaler Qualifikation der Heranwachsenden bei gleichzeitig minimalem Einsatz finanzieller Mittel weitgehend unreflektiert übernommen, teilweise sogar mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer die »Realsituation der außerschulischen Bereiche« vorbereitenden und damit zugleich desillusionierenden »Leistungserziehung« pädagogisch legitimiert hat (Teschner, 1971, S. 31 f.). Erst in jüngster Zeit entstand eine Reihe zumeist am symbolischen Interaktionismus orientierter Arbeiten, die die sozialpsychologischen Auswirkungen schulischer Leistungsdifferenzierung, vor allem auf die von den in der Schule erwarteten Normen abweichenden Schüler, in den Mittelpunkt ihres Interesses rückten (Brusten/Hurrelmann, 1973; Homfeldt, 1974a). In die gleiche Richtung ging die Kritik an der Fachleistungsdifferenzierung an Hauptschulen (Hurrelmann, 1973) und Gesamtschulen (Bernhardt u. a., 1974).

Kennzeichnend für die Situation des den schulischen Leistungsnormen nicht oder nur unzureichend entsprechenden Schülers ist dessen Außenseiterposition. Diese zeigt sich rein äußerlich im Besuch einer Sonderschule, eines C- oder D-Kurses, einer E(ntlaß)-Klasse für überalterte Schüler oder im Phänomen des Sitzenbleibens, wobei schon die institutionelle Separierung Stigmatisierungseffekte zur Folge hat. Die betroffenen Schüler erleiden eine Einbuße an Beliebtheit bei den Mitschülern, vor allem bei den nach schulischen Normen »guten«, woraus in der Regel Kontaktschwierigkeiten resultieren. Der »Sitzenbleiber« im System der Jahrgangsklasse erfährt das Odium seines Scheiterns beim Übertritt in die tiefere Klasse doppelt, hat er doch in den Augen der neuen Mitschüler nicht nur »versagt«, sondern gilt er zugleich auch als überaltert. In eine ähnli-

che Außenseiterposition wie der Sitzbleiber im System der Jahrgangsklasse gerät der »schlechte« Schüler im Rahmen von Kern-Kurs-Systemen mit Fachleistungsdifferenzierung (Geißler/Krenzer/Rang, 1969, S. 103 ff.; Hurrelmann, 1973; Bernhardt u. a., 1974), allerdings ganz im Gegensatz zu deren Intention. Sollten doch durch die individuelle fachübergreifende oder fachspezifische Zuweisung der Schüler zu unterschiedlichen Kursniveaus in den traditionellen Hauptfächern das Sitzenbleiben mit seinen negativen sozialpsychologischen Folgen gerade vermieden und durch die Unterrichtung der Schüler in heterogenen Gruppen in den übrigen Fächern Kontakte zwischen Schülern unterschiedlicher Leistungsfähigkeit ermöglicht werden. Offensichtlich werden jedoch die Sozialkontakte der Schüler im Kernunterricht in ganz entscheidender Weise durch ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kursniveaus in den Fächern mit leistungsdifferenziertem Unterricht determiniert (Geißler/Krenzer/Rang, 1969, S. 103 ff.; Bernhardt u. a., 1974, S. 80 ff.).

Im Anschluß an Wellendorf (1973) lassen sich die verschiedenen Maßnahmen von Leistungsdifferenzierung im Makro- und Mikrobereich der Schule als szenisches Arrangement kennzeichnen, dessen Sinn Schülern und Lehrern durch typische Szenen in Form schulischer Rituale ständig vermittelt wird. Als typische Szenen in diesem Sinne fungieren die Vergabe unterschiedlicher Abschlußzeugnisse am Ende der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I und II mit unterschiedlichen Berechtigungen zum Besuch weiterführender Schulen bzw. Hochschulen, die Versetzung bzw. Nichtversetzung am Ende einer Jahrgangsstufe, die Zuweisung zu unterschiedlichen Kursniveaus am Ende eines Schulhalbjahrs, die Rückgabe von Klassenarbeiten, Tests etc. mit unterschiedlichen Noten usw. Derartige Szenen *definieren* die schulische Situation, indem sie anzeigen, worauf es in der Schule ankommt, nämlich auf die Erlangung symbolischer Gratifikationen in Form von Noten, Punkten, Abschlüssen und Berechtigungen. Sie *verdeutlichen* zugleich, welche Eigenschaften in der Schule und später in der Gesellschaft honoriert werden, nämlich individuell erbrachte Leistungen, damit aber zugleich, daß ein Nichterbringen dieser Art von Leistungen zum schulischen Mißerfolg führen muß. Von hier aus ist die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler nach ihrem Leistungsstatus, wie sie durch zahlreiche empiri-

sche Untersuchungen belegt wird, kaum verwunderlich. Je deutlicher Erfolg und Mißerfolg des einzelnen Schülers schon aus der äußeren Unterrichtsorganisation sichtbar werden (etwa durch die Sitzordnung oder die Plazierung im Kurssystem), um so nachdrücklicher erschließt sich für Schüler und Lehrer dieser Sinn von Leistungsdifferenzierung und damit von Schule überhaupt. Je mehr die Verfahren zur Feststellung der individuellen Leistung »objektiviert«, d. h. der subjektiven Willkür einzelner Lehrer entzogen sind, desto weniger Möglichkeiten verbleiben dem einzelnen Schüler, aber auch Lehrer, diesen im szenischen Arrangement der Schule festgelegten Sinn umzudeuten bzw. andere Definitionen einzubringen.

Diese negativen Auswirkungen der unterschiedlichsten Formen selektiver Leistungsdifferenzierung auf die Sozialisation der Schüler, insbesondere die Art ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen haben seit der Jahrhundertwende einzelne Reformpädagogen nach Differenzierungsformen suchen lassen, die derartigen Sozialisationseffekten entgegenwirkten, indem sie den Schüler nicht primär auf seinen individuellen Leistungsfortschritt, sondern – wie wir heute sagen würden – im »Sozialen Lernen« auf die Bedürfnisse einer Gruppe hin in Anspruch nahmen. Dementsprechend zieht sich durch die reformpädagogische Literatur seit der Jahrhundertwende der in seinem Bedeutungsgehalt aus heutiger Sicht sicherlich sehr problematische Begriff der »Gemeinschaftsbildung«, wobei »Gemeinschaft« im Anschluß an Ferdinand Tönnies zumeist als ein auf Prinzipien von Mitmenschlichkeit basierender personaler Verband der rein zweckrational ausgerichteten und deshalb negativ bewerteten »Gesellschaft«, der »sozialen Gruppe« und dementsprechend der »Schulklasse« als positives Leitbild für die geforderte Veränderung menschlichen Zusammenlebens entgegengesetzt wird. »Menschen, die auf Gemeinschaft miteinander leben«, »stehen« »zueinander wie Brüder, wie Kameraden gleicher Gesinnung ... Wollen wir ... hinaus über die »Klasse«, wollen wir mehr als eine soziale Gruppe, dann müssen wir unsere Gruppen so gestalten und nun auch so leben lassen, daß in ihnen Raum ist für das *zwischen-menschliche* Geschehen und damit für eine wirkliche Gemeinschaftsbildung.« (Petersen, 1972, S. 11 f.).

Diesem Ziel sollten zunächst eine Reihe von Versuchen dienen, das schulische Zusammenleben der Schüler über den Un-

terricht hinaus auszudehnen, um den Schülern Gelegenheit dazu zu geben, sich in anderen Lebenssituationen von anderen Seiten kennen und verstehen zu lernen. Solche Versuche reichen von der vollständigen Aufhebung der Trennung von Unterricht und Freizeit, von Schule und Lebenszusammenhang im Rahmen von Landerziehungsheimen, Schulfarmen etc. bis hin zu Arbeits- und Produktionsschulmodellen, die Hand- und Kopfarbeit zu verbinden suchen, um auf diesem Wege Schüler unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und unterschiedlicher Interessenrichtung einander näher zu bringen. Grundgedanke ist dabei hier wie dort, daß Schüler, die im Unterricht verschiedenartige Interessen, Leistungsschwerpunkte etc. haben, außerhalb des Unterrichts kollektive Lernprozesse erfahren, die dann auf den Unterricht zurückwirken sollten. Darüber hinausgehend hat es jedoch auch mehr oder weniger radikale Versuche gegeben, die gesamte Unterrichtsorganisation an derartigen kollektiven Lernprozessen zu orientieren, wie beispielsweise den Projektplan, oder doch zumindest diesem Gruppierungsprinzip zu entsprechender Geltung neben dem der Individualisierung der Schüler nach Leistung und Interesse zu verhelfen, wie etwa die Jena-Plan-Schulen Peter Petersens.

Anstatt von »Klasse, Schulklasse, Pensum, Lehrplan, Stundenplan« spricht Petersen bewußt von »Gruppe, Schulwohnstube, Umkreise zu bearbeitender Wirklichkeiten, Richtlinien, Wochenarbeitsplan.« (Petersen, 1969, S. 153) Die wichtigste Gruppierungsform der Jena-Plan-Schule ist die »Stammgruppe«, die – entsprechend dem Ziel der »Gemeinschaftsbildung« – möglichst nach Alter, Geschlecht und Begabung heterogen zusammengesetzt sein soll, damit die Schüler hier ein entsprechendes soziales Lernfeld vorfinden. Sie ist als Gegenmodell zur Jahrgangsklasse konzipiert und faßt jeweils die Schüler mehrerer Jahrgänge zusammen, so daß insgesamt vier Arten von Stammgruppen entstehen: die sog. »Untergruppe« mit den Schülern des 1. bis 3., die »Mittelgruppe« mit denen des 4. bis 6., die »Obergruppe« mit denen des 6./7. bis 8. und die »Jugendlichengruppe« mit denen des 8./9. bis 10. Schuljahrs. Im Verlaufe eines Jahres rückt jeweils ein Drittel der Schüler einer Stammgruppe in die nächst höhere, so daß jeder Schüler einmal in der Rolle des älteren und des jüngeren Gruppenmitgliedes, in der Rolle des helfenden und der des sich helfen lassenden Mitschülers ist.

Darüber hinaus bleibt auf diesem Wege die Gruppe ständig erhalten und ist nur allmählichen Wandlungen unterworfen. Kriterium für den Wechsel von einer Gruppe zur nächst höheren ist nicht nur die Leistung, sondern vor allem auch der soziale Entwicklungsstand eines Schülers, wobei jeder Schüler die Möglichkeit hat, über seine Gruppenzugehörigkeit mitzubestimmen. Vorherrschende Arten des Unterrichts in der Stammgruppe sind die ›Freie Arbeit‹ bei den Kleinen sowie fachübergreifender projektartiger Unterricht in den Stammgruppen der älteren Schüler, wobei der Gruppenarbeit eine überragende Bedeutung zukommt. Die sich dabei bildenden heterogenen Kleingruppen – von Petersen als ›Tischgruppen‹ bezeichnet, stellen neben den Stammgruppen den wichtigsten Ort für die Gemeinschaftserziehung der Schüler dar, insofern sie auf dem Prinzip gegenseitiger Hilfe basieren (ebd., S. 135). Die Kooperation einzelner Kleingruppen während der Gruppenarbeitsphasen findet bei Besprechungen der gesamten Stammgruppe ihre Fortsetzung im sog. ›Kreisgespräch‹, bei dem die Schüler nicht frontal dem Lehrer gegenüber sitzen, sondern mit diesem als gleichberechtigtem Partner im Kreis die Gruppenergebnisse austauschen bzw. auftauchende inhaltliche oder kommunikative Probleme besprechen.

Allerdings sind auch in der Jena-Plan-Schule Petersens nicht alle Arbeitsformen am Gedanken Sozialen Lernens orientiert, sondern gibt es auch hier neben den beschriebenen andere, die der Individualisierung der Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit dienen sollen wie z. B. die Niveaueurse, die Petersen mit dem dritten Schuljahr für Rechnen und deutsche Sprachlehre beginnen ließ und denen er mit fortschreitender Schulzeit immer stärkeres Gewicht beimaß. Hier werden die Schüler nach ihrem Alter und ihrer Leistungsfähigkeit zusammengefaßt, also nach dem Prinzip der Fachleistungsdifferenzierung, wenngleich in lockerer Form.

Damit erhebt sich jedoch die Frage, inwieweit sich Petersens Jena-Plan-Schule von den beschriebenen Kern-Kurs-Systemen bundesrepublikanischer Förderstufen und Gesamtschulen unterscheidet, deren Unterricht ja ebenfalls in einigen Fächern in heterogenen Kern-, in anderen in leistungshomogenen Niveaugruppen stattfindet. Ein wesentlicher Unterschied dürfte zunächst darin liegen, daß die Jena-Plan-Schule Petersens sich nicht darauf beschränkt, Schüler unterschiedlicher Leistungs-

fähigkeit in einigen Fächern in heterogenen Gruppen zu unterrichten, sondern derartige Gruppen nach Kriterien Sozialen Lernens zusammensetzt (Stammgruppen), untergliedert (Tischgruppen) und auch die Arbeitsformen des Unterrichts sowie das Lehrerverhalten genau darauf abzustimmen versucht. Darüber hinaus stellte Petersen die auf ›Gemeinschaftsbildung‹ zielenden Aktivitäten der Schüler in den Mittelpunkt, während sich die verschiedenartigen Kursformen, darunter auch die Niveaugruppen, darum gruppieren sollten, wohingegen im Zentrum der Gesamtschule von Anfang an der Fachleistungsunterricht in den traditionellen Hauptfächern gestanden hat. Dabei gilt es allerdings zu berücksichtigen, daß die Jena-Plan-Schule ein Schulversuch im Rahmen der traditionellen Volksschule war, in der die Frage von Abschlüssen bis vor kurzem kaum eine große Rolle gespielt hat, während die Gesamtschule von Anfang an unter dem Zwang stand, sich mit dem dreigliedrigen Schulsystem, insbesondere dem Gymnasium vergleichen lassen zu müssen. Abgesehen davon, hat die Gesamtschule zumindest in der ersten Phase bis zum Ende der sechziger Jahre nicht das Soziale Lernen, sondern die Möglichkeit individuellen Aufstiegs für Schüler bislang benachteiligter Schichten in den Mittelpunkt ihres Interesses gestellt, was zur Folge hatte, daß in der Gesamtschuldiskussion bis vor kurzem Fragen der gerechten Schülerschichtung, speziell im fachleistungsdifferenzierten Unterricht, größeres Gewicht als Probleme Sozialen Lernens besaßen.

Das hat sich allerdings mit der seit Beginn der siebziger Jahre verstärkt einsetzenden Kritik an der Fachleistungsdifferenzierung zu ändern begonnen, durch die eine Diskussion alternativer Differenzierungsmodelle auslöst wurde, die zunächst einmal auf Abbau der negativen sozialpsychologischen Begleiterscheinungen leistungsdifferenzierten Unterrichts zielten. Vielfach erhob sich die Forderung, ganz auf Fachleistungsdifferenzierung zu verzichten und diese durch Wahldifferenzierung zu ersetzen, ohne allerdings dabei zu bedenken, daß Wahldifferenzierung – wie z. B. in Schweden – leicht zu einer verdeckten Form von Leistungsdifferenzierung führt, mit höchstwahrscheinlich ähnlichen sozialpsychologischen Auswirkungen. Andere Überlegungen gingen dahin, an die Stelle fachleistungsdifferenzierter Niveauebene Unterricht in heterogenen Gruppen mit gelegentlicher Binnendifferenzierung zu

setzen, wobei jedoch unberücksichtigt blieb, daß auch dieser, wie die Erfahrungen mit der traditionellen Jahrgangsklasse zeigen, noch lange nicht zu weniger leistungsorientierter Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler führen muß (Ingenkamp, 1969, S. 41).

Das meistdiskutierte, vor allem an der Gesamtschule Fröndenberg erprobte Alternativmodell zur Fachleistungsdifferenzierung mit halbjährlich neu gebildeten Niveauekursen war ein Modell flexibler Differenzierung, nach dem die Schüler grundsätzlich in Großgruppen von 90 bis 100 Schülern und dann jeweils kurzfristig für bestimmte Abschnitte einer Unterrichtseinheit in leistungshomogenen Gruppen verschiedener Größenordnung zusammengefaßt wurden. Neben den im Zusammenhang mit egalisierender Leistungsdifferenzierung diskutierten lerntheoretischen Vorzügen dieses Modells sollten durch den häufigen Wechsel zwischen heterogener Großgruppe und homogenen Niveaugruppen sowie die Kurzfristigkeit der homogenen Unterrichtsphasen eine Fixierung der Schüler auf bestimmte Kursniveaus und damit die beschriebenen negativen sozialpsychologischen Auswirkungen von Leistungsdifferenzierung vermieden werden. Abgesehen davon, daß Begleituntersuchungen zu diesem Differenzierungsmodell noch nicht vorliegen und deshalb über seine Auswirkungen auf die sozialen Einstellungen der Schüler noch wenig gesagt werden kann, haben erste Beobachtungen jedoch gezeigt, daß der mit diesem Modell verbundene häufige Wechsel der Bezugsgruppen sich negativ auf die Sozialbeziehungen der Schüler auswirkt, insofern damit ein zumindest zeitweises stabiles soziales Lernfeld, in dem überhaupt erst einmal Beziehungen aufgebaut und entwickelt werden können, verlorengeht (Lorentz/Metzler, 1976). Darüber hinaus zwingt die häufige Umgruppierung der Schüler auf der Grundlage einheitlicher Leistungstests zu wenig flexibel, Bedürfnissen einzelner Schüler und Schülergruppen kaum berücksichtigendem lehrerzentriertem Unterricht.

Den beschriebenen Alternativen zur Fachleistungsdifferenzierung ist gemeinsam, daß hier zwar mögliche negative Auswirkungen auf den Sozialisationsprozeß mitbedacht worden sind, die gesamte Unterrichtsstruktur jedoch nicht an sozialen, sondern kognitiven Lernprozessen orientiert ist. Dies fällt vor allem auf, wenn man sie mit Peter Petersens Jena-Plan vergleicht, in dessen Mittelpunkt Arbeitsformen standen, die pri-

mär Sozialem Lernen, erst in zweiter Linie der Vermittlung kognitiven Wissens dienen sollten. Zu einer dem Ansatz Petersens vergleichbaren, wenn auch anders begründeten Konzeption kam vor einigen Jahren eine Arbeitsgruppe der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, die die unterrichtsorganisatorischen Voraussetzungen zu analysieren versuchte, unter denen Soziales Lernen in der Gesamtschule möglich werden könnte (vgl. AG ›Soziale Organisation‹, 1975). Sie schlug den Aufbau stabiler heterogener Kleingruppen von etwa 5 bis 7 Schülern vor, »die in möglichst allen Unterrichtsfächern fest zusammenbleiben sollten. Die Kleingruppe selbst ist Bestandteil eines größeren Schülerverbandes (Klasse, evtl. auch Großgruppe) und darin als Untergruppe fest eingegliedert.« (ebd., S. 62) Der Vergleich dieser neugeschaffenen sozialen Lerneinheit mit Petersens Tischgruppe liegt auf der Hand, wobei allerdings die Gesamtschularbeitsgemeinschaft den Charakter der Stabilität dieser Kleingruppen stärker betont als Petersen: Sie sollen sich nicht nur fach- oder gar aufgabenspezifisch zusammenfinden (Petersen, 1972, S. 28), sondern möglichst in allen Fächern zusammenarbeiten, wenn auch nicht ausgeschlossen wird, daß kurzfristig »aus mehreren Kleingruppen in flexibler Art bestimmte Schüler mit bestimmten Defiziten in besonderen Gruppen« zum Zweck einer egalisierenden Leistungsdifferenzierung zusammengefaßt werden (AG ›Soz. Org.‹, 1975, S. 62). Denkbar ist jedoch auch, daß der Ausgleich von Defiziten einzelner Schüler von der Kleingruppe selbst unter Anleitung des Lehrers sowie durch Bereitstellung entsprechender Materialien vorgenommen wird. Dafür allerdings ist Voraussetzung, daß die Gruppe heterogen vor allem hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Schüler ist und das Lehrerverhalten kooperative Tendenzen bei den Schülern stärkt, segregative dagegen abbaut. Derartige heterogene Gruppenbildungen, die sich nicht nur in Gesamtschulen, sondern auch in traditionellen Schulformen, z. B. auch der Hauptschule realisieren lassen, bieten vor allem die Chance, daß sich Schule für den Schüler nicht mehr nur von den Abschlüssen und den dort zu erzielenden symbolischen Gratifikationen her definiert, sondern daß darin auch soziale Verhaltensweisen ihren Platz finden.

Zur Umsetzung des skizzierten Kleingruppenmodells in die Schulpraxis sind eine Reihe von strukturellen Veränderungen des Unterrichts erforderlich. Neben dem weitgehenden Ver-

nicht auf Fachleistungsdifferenzierung mit halbjährlichem Wechsel bzw. in flexibler Form, durch die die Kleingruppen jeweils zerstört würden, scheint auch ein weitgehender Verzicht auf Frontal- bzw. lehrerzentrierten Unterricht notwendig zu sein, damit die Schüler überhaupt Gelegenheit dazu haben, soziale Beziehungen in der Gruppe aufzubauen und zu entfalten. In zwei Kölner Gesamtschulen, die bewußt an Jena-Plan-Traditionen anknüpfen, hat man deshalb ähnlich wie seiner Zeit Petersen fachübergreifende Projekte in den Mittelpunkt schulischer Arbeit gestellt und Kurse darum gruppiert, wobei Projektunterricht zum Abbau von Konkurrenz bzw. zur Einübung gegenseitiger Hilfe besonders geeignet zu sein scheint. Darüber hinaus hat man zumindest für die Zeit der Orientierungsstufe auf selektive Formen von Leistungsdifferenzierung ganz verzichtet. Um auch die Lehrer in den sozialen Lernprozeß einzubeziehen, sind diese in Teams zu 5 bis 6 Lehrern organisiert, die jeweils drei Kerngruppen betreuen (Planungsbericht für die IGS Köln-Holweide, hekt. Mskr. 1975).

Es ist zu überlegen, ob sich dieses zunächst für den Bereich der Sekundarstufe I konzipierte Kleingruppenmodell nicht auch mit entsprechenden Modifikationen für Elementar-, Primar- und vor allem den Sekundarstufen-II-Bereich umsetzen ließe. Gerade in letzterem ist seit der Auflösung der Jahrgangsklasse zugunsten eines reinen Kurssystems in Verbindung mit der durch den verschärften Numerus Clausus forcierten Leistungs- und Konkurrenzorientierung der Schüler die Frage nach »Stabilisatoren der sozialen Organisation« virulent geworden. Vorgeschlagen wurde in diesem Zusammenhang z. B. die Organisation von Projekten in dem für alle Schüler »obligatorischen« Lernbereich des Kollegstufenmodells NW bzw. dem gesellschaftswissenschaftlichen und literarisch-musisch-ästhetischen Aufgabenfeld im KMK-Modell der gymnasialen Oberstufe (Rolff, 1972, S. 109 f.).

Hat mit dem Modell der »stabilen heterogenen Kleingruppen« die Petersen'sche »Tischgemeinschaft«, wenn auch in intentional und organisatorisch modifizierter Form, neue Bedeutung erlangt, so sind auch die nach Alter heterogenen »Stammgruppen« Petersens außerhalb von Jena-Plan-Schulen adaptiert worden, vor allem im »family grouping« – gelegentlich auch »multiage« oder »vertical grouping« genannt – der englischen Grundschule (Palmer, 1974; Strobel, 1974; dies., 1975), wobei schon die Be-

zeichnung darauf hinweist, daß hier – nach dem Vorbild der Familie – in jeder Klasse Kinder verschiedener Altersgruppen sind. Ähnlich wie in den Petersen'schen ›Stammgruppen‹ spielt dabei der Gedanke Sozialen Lernens zwischen Schülern unterschiedlichen Alters, das Helfen und Sichhelfen-lassen eine zentrale Rolle (Strobel, 1975, S. 387). Als besonders günstig erweist sich ›family grouping‹ für die in England im Alter von 5 Jahren zu verschiedenen Terminen eingeschulten Anfänger, die in schon bestehende Klassengemeinschaften aufgenommen und so leicht durch die älteren Mitschüler in die neue Umgebung der Schule eingeführt werden können. Voraussetzung für die Durchführung des ›family grouping‹ ist der Verzicht auf das mit dem Jahrgangsklassenprinzip verbundene gleichmäßige Fortschreiten aller Schüler anhand vorgegebener Lehrpläne, auf regelmäßige einheitliche Leistungskontrollen sowie damit verbunden das Sitzenbleiben bei Nicht-Erfüllung des Jahrgangs-Solls. Statt dessen wird ein breitgestreutes Lernangebot notwendig, aus dem die Schüler je nach Interesse auswählen können, ganz im Sinne der ›Freien Arbeit‹ Petersens. Unabdingbare Voraussetzung ist aber auch ein Lehrer, der Schülerinteressen und -bedürfnisse erkennt und dementsprechend bestimmte Lernangebote vermitteln kann (Strobel, 1974, S. 202).

Unser kurzer Überblick über Gruppierungsformen, die Soziales Lernen intendieren und dementsprechend zu fördern geeignet sind, zeigt, daß hier durchaus Alternativen zu den verbreiteten Formen selektiver Leistungsdifferenzierung bestehen. Wir müssen uns nun zum Schluß den Realisierungschancen derartiger Modelle zuwenden; das aber heißt, das Spannungsfeld zwischen politischen und pädagogischen Funktionen schulischer Differenzierung noch einmal im Zusammenhang aufzuzeigen, die Bedingungen konkreter Veränderungen und strategische Ansatzpunkte für ihre Durchsetzung zu benennen.

Literaturempfehlungen: *Hurrelmann*, 1973; *Bernhardt* u. a., 1974 (= Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation); *Arbeitsgruppe ›Soziale Organisation‹*, H. 1 (1975), H. 2 (1976) (= Modell ›stabiler heterogener Kleingruppen‹)

IV. Schulische Differenzierung im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik

Die Analyse einzelner Funktionen, Formen und Auswirkungen von Differenzierungsmaßnahmen hat die schon eingangs vermutete Abhängigkeit der schulischen Lernorganisation von gesellschaftlich-politischen Interessen sowie deren nachträgliche Legitimierung durch pädagogische Theoriebildungen bestätigt. Eine an technischen und militärischen Vorbildern orientierte Verwaltung hat das System einheitlich aufsteigender Jahrgangsklassen mit allen beschriebenen Konsequenzen durchgesetzt; viel später erst ist dieses System dann mit Phasen- und Schulreifetheorien pädagogisch-psychologisch »abgesichert« und d. h. ideologisch überhöht worden. Ebenso ließ sich die Entstehung eines nach unterschiedlicher Höhe und Richtung verzweigten Schulsystems aus Qualifikationsbedürfnissen erklären und zeigen, wie wenig stichhaltig dementsprechende pädagogische Rechtfertigungstheorien, etwa die unterschiedlicher Begabungstypen oder die vom Vorteil homogener Begabungs- und Leistungsgruppen, unter begabungs- und lerntheoretischem Aspekt sind. Nicht zuletzt ist auch die auf systemkonforme Verhaltensweisen hin angelegte Sozialisationsfunktion selektiver Leistungsdifferenzierung pädagogisch begründet worden, z. B. mit der Notwendigkeit begabungsspezifischer Bildungsangebote bzw. einer »realitätsorientierten« »Leistungserziehung« (Teschner, 1971, S. 31 f.), obwohl der anti-pädagogische Charakter derartiger Gruppierungsmaßnahmen anhand ihrer Auswirkungen, z. B. Neurosen, Stigmatisierungseffekte etc., kaum zu übersehen war.

Daß Jahrgangsklassensystem und selektive Leistungsdifferenzierung bis heute – trotz wissenschaftlicher Widerlegung ihrer angeblich pädagogischen Prämissen – ihr Monopol mehr oder weniger behauptet haben und unser Schulsystem nach wie vor prägen, verdeutlicht, wie wenig noch so gut begründete und wissenschaftlich abgesicherte pädagogische und didaktische Theorien ohne gleichzeitige gesellschaftliche Veränderungen vermögen. Die Einsicht in die multifaktorielle Bedingtheit individueller Dispositionen, insbesondere deren unterschiedliche Ausprägung durch verschiedenartige Umwelteinflüsse, und die

daraus abzuleitende Ersetzung des starren Jahrgangsklassensystems durch eine offenere Lernlandschaft mit vielfältigen individuellen Lernangeboten hätte eine Lockerung der bestehenden administrativen Kontrolle zur Voraussetzung. Eine nach unterschiedlichen Dimensionen von Schülerinteressen strukturierte Wahl-, evtl. auch Projektdifferenzierung anstelle einer Verzweigung des Schulsystems in der herkömmlichen Form, wie sie sich aus den bisherigen Erfahrungen mit Wahldifferenzierung aus pädagogischer Sicht anbieten, ist ebenso wie die sich aus dem gegenwärtigen Stand der lerntheoretischen Diskussion ergebende Forderung nach Ersetzung von Streaming- und Settingmodellen durch Formen einer flexiblen, auf Individualisierung hin angelegten Differenzierung nicht denkbar ohne zumindest eine partielle Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Qualifikationen sowie damit verbunden den Verzicht auf schulische Selektion. Das gleiche gilt für die auf Soziales Lernen hin angelegten Modelle »stabiler heterogener Kleingruppen«, die, um voll wirksam werden zu können, langfristig den Abbau von Klassen, Schichten sowie Konkurrenzorientierung in der Gesellschaft erfordern.

Das politisch-pädagogische Spannungsfeld, in dem schulische Differenzierungsmaßnahmen in unserer Gesellschaft stehen, läßt sich graphisch wie folgt veranschaulichen, wobei jeweils die obere Reihe horizontal die Entwicklung schulischer Differenzierungsformen aus entsprechenden gesellschaftlichen Bedürfnissen und Interessen sowie deren nachträgliche Legitimierung durch pädagogische (Pseudo-) Theorien aufzeigt, die untere dagegen – Kursivdruck – die vom heutigen Stand pädagogisch-psychologischer Forschung aus naheliegenden Differenzierungsformen mit entsprechenden Konsequenzen für die Veränderung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft (vgl. Tab. 3, S. 118).

Die in unserem Schulsystem dominanten Differenzierungsformen entsprechen zweifelsohne nicht der seit der Französischen Revolution aus den Menschenrechten und dem Gedanken der Brüderlichkeit abgeleiteten Einheitsschulidee, wie wir sie einleitend skizziert hatten, diese würde vielmehr die in der Tabelle kursiv gedruckten, aus begabungs-, lerntheoretischen und sozialpsychologischen Forschungsergebnissen abgeleiteten Differenzierungsmaßnahmen erfordern, da nur sie verschie-

Tab. 3

Gesellschaftliche Funktionen	Differenzierungsformen	Pädagogische Theorien
Zentrale Organisation	→ Jahrgangsklasse	↔ Phasen- und Schulreifetheorien
Schulinterne Freiräume	← Offene Schule	← Multifaktoriell bedingte individuelle Dispositionen
Qualifikation	→ Zweige, Kurse	↔ Begabungsrichtungen
Gleichwertigkeit verschiedenartiger Qualifikationen/ partielle Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem	← Wahldifferenzierung nach unterschiedlichen Dimensionen von Schülerinteressen/Projektdifferenzierung	← Interessen, Neigungen
Selektion	→ Streaming, Setting	↔ Verschiedenheit der Veranlagungen/ Vorteil homogener Begabungs- und Leistungsgruppen
Verzicht auf Auslese	← Flexible Differenzierung/ Individualisierung	← Verschiedenheit der Lernvoraussetzungen/ Vorteil heterogener Leistungsgruppen mit zielerreichenden Lernstrategien
Systemkonforme klassen-/schichtspezifische Sozialisation	→ Getrennte Schulen/Klassen/ Kurse	↔ Theorie begabungsspezifischer Bildungsangebote/Theorie der Leistungserziehung
Abbau von Klassen/Schichten und Konkurrenzorientierung	← 'Stabile heterogene Kleingruppen'	← Soziales Lernen

denartige und unterschiedlich entwickelte Dispositionen und Lernvoraussetzungen durch verschiedenartige, wenn auch gleichwertige Lernangebote wie auch Formen kompensatorischer Leistungsdifferenzierung berücksichtigen können und darüber hinaus Gelegenheit bieten, dem Gedanken der Brüderlichkeit entsprechend Solidarität und gegenseitige Hilfe in heterogenen Gruppen einzuüben.

Wie unser Überblick über pädagogisch begründete Differenzierungsmaßnahmen gezeigt hat, werden entsprechende Modelle nicht nur diskutiert, sondern z. B. im Rahmen von Schulversuchen auch erprobt. Wenn eine Umstrukturierung der gesamten Lernorganisation nach pädagogischen Gesichtspunkten unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen auch kaum realisierbar erscheint, so muß doch wenigstens überlegt werden, welche dieser Ansätze im bestehenden Schulsystem durchsetzbar sind, wie es beispielsweise die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in ihrem abschließenden »Bericht '75« (1975) versucht hat. Faßt man die gesellschaftlich-politischen Funktionen der Lernorganisation einmal grob unter dem Begriff »Verteilung« zusammen, die pädagogischen unter dem der »Förderung«, heißt dies zu fragen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit »zumindest« »eine Verteilung dem Gesichtspunkt einer pädagogisch begründeten Förderung nicht« widerspricht (ebd., S. 25), wobei »pädagogisch begründete Förderung« im Sinne unserer Darlegungen heißen müßte, von den ungleichen individuellen Lernvoraussetzungen auszugehen, mit der Absicht, diese zu kompensieren (egalisierende Leistungsdifferenzierung) bzw. ihnen durch spezielle Lernangebote zu entsprechen (Wahldifferenzierung), benachteiligten, behinderten und von Behinderung bedrohten Schülern besondere Lernmöglichkeiten zu gewähren, ohne sie vollständig zu separieren und damit zu stigmatisieren, und nicht zuletzt Schülern unterschiedlicher Herkunft und Befähigung Möglichkeiten zu Sozialem Lernen z. B. in Form »stabiler heterogener Kleingruppen« einzuräumen. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates sieht die wichtigste Voraussetzung zu Recht in einer Veränderung der Struktur von Schuleingang, -übergängen und -abschlüssen, insofern sie die neuralgischen Punkte sind, von denen her sich »die Frage nach Förderung und Verteilung der Schüler am deutlichsten stellt« (ebd., S. 20), was gegenwärtig besonders

anschaulich die Rückwirkung des Numerus Clausus auf die vorangehenden Stufen des Bildungssystems zeigt, in ähnlicher Weise aber auch für den Zusammenhang von dreigeteilten Abschlüssen und Lernprozessen der Sekundarstufe I, von Übergangsauslese nach der 4. oder 6. Klasse und Differenzierungsformen der Primar-, insbesondere der Orientierungsstufe, schließlich von Einschulungsverfahren und individuellen Förderungsmöglichkeiten der Schulanfänger gilt. Insofern die bestehende Struktur von Schuleingang, -übergängen und -abschlüssen – wie dargestellt – primär an Verteilungsgesichtspunkten orientiert ist, d. h. der Selektion und Allokation dient, was aus der Koppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem resultiert, ergibt sich eine Entkoppelung beider Bereiche als notwendige Voraussetzung für die optimale Förderung von Schülern, wobei eine solche in unteren Bildungsstufen leichter durchsetzbar ist als in höheren, wie die Schulreformbemühungen des letzten Jahrzehnts bestätigt haben.

Am leichtesten durchsetzbar erscheint deshalb eine am Prinzip der Förderung orientierte Umstrukturierung des Einschulungsverfahrens, dessen erhebliche Mängel aufgrund unzureichender pädagogisch-psychologischer Prämissen wir ausführlich zeigen konnten. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates schlägt zur Behebung dieser Mängel ganz im Sinne unserer Überlegungen die Ersetzung selektiver Einschulungsverfahren durch die Einrichtung einer der Primarstufe vorangehenden, für alle Fünf- und Sechsjährigen obligatorischen zweijährigen Eingangsstufe vor, deren Anforderungen – im Unterschied zur »gegenwärtigen Struktur des Anfangsunterrichts« – stärker an den Bedürfnissen des Kindes, »seinem Entwicklungsstand und seiner Individuallage« orientiert sein sollen (ebd., S. 51), die – frei von Leistungsdruck – von einem mehr spielerischen zu einem stärker systematischen Lernen hinführt und deren Arbeitsformen nicht konkurrenzorientiert sind, sondern Soziales Lernen intendieren.

Kindliche Individuallage, spezifische Lernvoraussetzungen und -dispositionen sollen ebenso wie sozialintegrative, auf gegenseitige Hilfe und Kooperation hin angelegte Arbeitsformen auch für das Lernen in der sich an die Eingangsstufe anschließenden Primarstufe maßgeblich sein, wofür allerdings eine Verschiebung der Übergangsauslese zumindest bis zum Abschluß der auf der Primarstufe aufbauenden zweijährigen

Orientierungsstufe Voraussetzung ist. Die mit der Durchsetzung dieser Forderung verbundenen Schwierigkeiten, insbesondere die damit einhergehende Einschränkung der soziale Selektion begünstigenden Elternentscheidung beim Übergang auf weiterführende Schulen zeigen die Kämpfe um die Einführung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe in verschiedenen Bundesländern ebenso wie die um die Durchsetzung der Gesamtschule als Regelschule.

Die schulformunabhängige Orientierungsstufe *ohne* darauf aufbauende integrierte Bildungsgänge im Bereich der Sekundarstufe I entlastet wenigstens die Primarstufe vom Selektionszwang, bedeutet allerdings für die Jahrgangsstufen 5 und 6 zumindest partiell die Strukturierung der Lernorganisation in Form selektiver Leistungs- und Wahldifferenzierung. Erst die Verschiebung der Auslese bis zum Ende der Sekundarstufe I im Rahmen integrierter Gesamtschulen würde einen zeitlich relativ ausgedehnten (Frei-)Raum für egalisierende Leistungs-, profilierende Wahldifferenzierung sowie Soziales Lernen begünstigende Gruppierungsformen schaffen, wobei allerdings – wie die Gesamtschulentwicklung der vergangenen zehn Jahre zeigt – die Tatsache, daß am Ende der Sekundarstufe I gestufte, verschiedene Berechtigungen vermittelnde Abschlüsse stehen, prägend auf die Struktur der vorangehenden Lernprozesse einwirkt, insofern sie dazu zwingt, das Prinzip des Leistungsvergleichs und damit der Konkurrenzorientierung zumindest in die Lernorganisation der den Abschlüssen vorangehenden zwei Jahrgangsstufen aufzunehmen bzw. verschiedenwertige Fächer und Fachkombinationen den Schülern zur Wahl zu stellen. Deshalb ist schon auf dem Gesamtschulkongreß der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule 1973 in Leverkusen zu Recht darauf hingewiesen worden, »daß der Zwang, drei wertunterschiedliche Abschlüsse am Ende des 10. Schuljahres zu geben, die Realisierung der Gesamtschulziele« verhindere, und »ein gleichwertiger, nach Profilen gruppiert Sekundarabschluß I angestrebt« worden, der erst Wahlentscheidungen aufgrund von Interesse und Neigung anstatt von Abschlußaspirationen gewährleistet (Gesamtschule 1973, S. 41 f.). Ähnliche Folgerungen zieht auch der Deutsche Bildungsrat (1975), der vorschlägt, den Zugang zu »bestimmten Bildungsgängen der Sekundarstufe II« zwar von »bestimmten Profilen des Sekundarabschlusses« mit entsprechenden »inhaltlichen und fachli-

chen Voraussetzungen«, nicht jedoch »bestimmten Abschlüssen mit formalen Berechtigungen« abhängig zu machen, und darüber hinaus fordert, die Durchlässigkeit unterschiedlicher Bildungsgänge durch »die Möglichkeit« aufrechtzuerhalten, »fehlende Teilqualifikationen nachzuholen (und) dadurch das Profil zu erweitern« (S. 204).

Bedingung für eine derartige Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem im Bereich der Sekundarstufe I wäre wiederum die Integration studien- und berufsbezogener Bildungsgänge in der Sekundarstufe II, wie sie ebenfalls von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1974b) vorgeschlagen und gegenwärtig in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Kollegstufenversuchs vorbereitet wird, darüber hinaus die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Fächer und Fachbereiche hinsichtlich von Studienberechtigungen und späteren gesellschaftlichen Positionen. Jedoch selbst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sein sollten, lassen sich Leistungswettbewerb und Konkurrenz in der Sekundarstufe II, bis zu einem gewissen Grad sicherlich auch in der Sekundarstufe I nicht vermeiden, solange das Berufs- und Gesellschaftssystem hierarchisch strukturiert ist und den Inhabern unterschiedlicher Positionen ein derart unterschiedliches Maß an Mitwirkung, damit auch Selbstverwirklichung sowie an Macht, Einfluß, Ansehen und materieller Entlohnung gewährt wird.

Die völlige Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem wäre allerdings unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen nicht einmal eine wünschenswerte Lösung, da dann entweder ererbte Privilegien eine noch größere Bedeutung erhalten oder/und »Verwaltungsinstitutionen und Wirtschaftsbetriebe noch unpädagogischer vorgehen und punktuelle Prüfungen noch stärker in den Vordergrund treten würden« (Ingenkamp, 1975, S. 16; vgl. Fend u. a., 1976a, S. 198 ff.). Deshalb kann eine über die beschriebenen Ansätze hinausreichende Förderung im Schulsystem und d. h. zugleich der Abbau von selektiver Leistungsdifferenzierung sowie damit verbundener Konkurrenzorientierung nur durch gesellschaftliche Veränderungen in Richtung auf eine demokratischere Gesellschaftsstruktur, vor allem bezüglich einer Teilhabe der gesamten werktätigen Bevölkerung an Entscheidungen im Produktions- und Distributionsbereich sowie einer gerechteren Verteilung gesellschaftlicher Macht und materieller Entlohn-

die
Selektion
bleibt

nung erreicht werden. Allerdings sind die Möglichkeiten zu systemimmanenten Strukturveränderungen des Schulsystems, mit Hilfe derer sich der Spielraum der Pädagogen für eine Realisierung des von ihnen selbst immer wieder reklamierten Bildungsauftrages der Schule erheblich vergrößern ließe, noch lange nicht ausgeschöpft.

Literaturverzeichnis

Abkürzungen

AG	Arbeitsgruppe
b:e	betrifft:erziehung
DDS	Die Deutsche Schule
GGG	Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
WPB	Westermanns Pädagogische Beiträge
ZfPäd	Zeitschrift für Pädagogik

Die mit einem * gekennzeichneten Schriften werden von der GGG, Geschäftsstelle: 463 Bochum, Im Dohlenbruch 1, herausgegeben und können von dort kostenlos bezogen werden.

Aebli, H.: *Psychologische Didaktik*. Stuttgart 1970⁴

Alterhoff, G. u. a.: Wahldifferenzierung an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. In: *Bildung und Erziehung* 26 (1973), S. 451–470

AG ›Sonderpädagogik‹: Arbeitspapiere und Berichte. In: *Gesamtschule* 75. Bundeskongreß der GGG 1975. Arbeitspapiere-Berichte-Materialien. Bochum o. J. (1975), S. 194–236 (a)*

Dies.: *Zur integrativen Förderung von Schülern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten*. Teil I + II, Bochum 1975 (b)* u. 1976*

AG ›Soziale Organisation‹: *Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung*. Arbeitspapiere der Kongresse in Kassel (1974) und Wetzlar (1975). Bochum o. J. (1975)*

Dies.: *Soziale Organisation ...*, Heft 2. Bochum 1976*

Autorenkollektiv: *Revolutionäre Erziehung im Kapitalismus und Sozialismus*. Köln 1973

Autorenkollektiv: *Einheitlicher Unterricht – individuelle Förderung aller Schüler*. Berlin-Ost 1975

Bergius, R.: Entwicklung als Stufenfolge. In: *Hdb. der Psychologie*, Bd. III: *Entwicklungspsychologie*. Göttingen 1959, S. 104–195

Bernhardt, M. u. a.: *Soziales Lernen in der Gesamtschule*. München 1974

Biermann, R. (Hrsg.): *Schulische Selektion in der Diskussion*. Bad Heilbrunn/Obb. 1976

Bittner, G. u. a.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Sonderpädagogik 4* (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 35). Stuttgart 1974, S. 13–102

Ders. u. a.: *Spielgruppen als soziale Lernfelder*. München 1975²

Blankertz, H.: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover 1969

- Ders.: Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. In: *ZfPäd* 17 (1971) S. 809–821
- Bloom, B. S.: Alle Schüler schaffen es. In: *b:e* 3 (1970) H. 3, S. 15–27
- Ders. (Hrsg.): *Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim/Basel 1972
- Ders.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: Edelstein, W./Hopf, D. (Hrsg.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart 1973, S. 251–270
- Bönsch, M.: *Differenzierung des Unterrichts. Methodische Aspekte*. München 1972²
- Ders. (Hrsg.): *Funktionen und Formen von Lernmaterialien*. Ravensburg 1976
- Bruner, J. S.: *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin/Düsseldorf 1974
- Brusten, M./Hurrelmann, K.: *Abweichendes Verhalten in der Schule*. München 1973
- Carl, Th./Hampel, D.: Beratung in Aktion – »Spielkurse« an der Gesamtschule Bruchköbel. In: *WPB* 27 (1975) S. 307–314
- Carroll, J. B.: Ein Modell schulischen Lernens. In: Edelstein, W./Hopf, D.: *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart 1973, S. 234–250
- Comenius, J. A.: *Große Didaktik*, übers. u. hrsg. v. A. Flitner. Düsseldorf/München 1966³
- Daublebsky, B.: *Spielen in der Schule*. Stuttgart 1973
- Deutsche Schulkonferenzen*, Bd. 1 (1890), Bd. 3 (1920). Glashütten i. Ts. 1972 (Reprints)
- Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen: *Empfehlungen und Gutachten*. Stuttgart 1960 (Folge 3); 1965 (Folge 6, Nachdruck); 1968 (Folge 7/8, Nachdruck)
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission:
- *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Stuttgart 1969 (a)
 - *Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen*. Stuttgart 1969 (b)
 - *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart 1970
 - *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*, Teil I. Stuttgart 1973
 - *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart 1974 (a)
 - *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Stuttgart 1974 (b)
 - *Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen*. Stuttgart 1975
- Dolch, J.: *Lehrplan des Abendlandes*. Ratingen 1965²
- Edelhoff, Ch.: Bewegliche Differenzierung – Beispiel Englischunterricht. Bericht aus der Gesamtschule Fröndenberg. In: *Keim*, 1976 a, S. 226–235
- Essen, E.: *Praxis der Differenzierung im Deutschunterricht*. Heidelberg 1973
- Feldhoff, J.: Schule und soziale Selektion. In: *DDS* 61 (1969) S. 676–689

- Fend, H. u. a.: *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Stuttgart 1976 (a)
- Dies.: *Sozialisierungseffekte der Schule*. Weinheim/Basel 1976 (b)
- Fischer, M.: *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*. Weinheim/Basel 1972¹⁰
- Dies./Michael, B.: (Hrsg.): *Differenzierung im Schulunterricht*. Weinheim/Basel 1973
- Flammer, A.: *Individuelle Unterschiede im Lernen*. Weinheim/Basel 1975
- Flößner, W.: *Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule*. Schwalbach 1974
- Ders.: Abschlüsse an den Berliner Gesamtschulen. In: *Gesamtschul-Informationen*, 8 (1975) H. 1, S. 74-93; H 3, S. 73-82
- Ders.: Ansatz, Entwicklung und Ergebnisse der Fachleistungsdifferenzierung an der Walter-Gropius-Schule in Berlin. In: *Keim*, 1976a, S. 166-195
- Ders./Hauff, S.: *Deutschunterricht in der 10. Jahrgangsstufe*. Braunschweig 1973
- Freytag, H.-P.: *Zur Problematik mittlerer Bildungsqualifikationen*. Marburg 1968
- Frommberger, H.: *Das Sitzenbleiberproblem*. Dortmund 1955
- Führ, Ch.: *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik*. Weinheim 1972²
- Furck, C.-L.: *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim/Basel 1975⁵
- Gagné, R. M.: *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover 1973³
- Geißler, E. E.: *Analyse des Unterrichts*. Bochum 1973
- Ders./Krenzer, R. Ph./Rang, A.: *Fördern und Auslesen*. Frankfurt/M./Berlin/Bonn/München 1969²
- Geissler, G.: Das System des Klassenunterrichts. In: Ders./Wenke, H. (Hrsg.): *Erziehung und Schule in Theorie und Praxis*. Weinheim 1960, S. 55-65
- Gesamtschule 1973*. Bundeskongreß der GGG v. 31. 5. - 2. 6. 1973. Arbeitspapiere, Materialien, Resolutionen, hrsg. v. d. GGG. o. O. u. J. (1973)*
- Giese, G.: *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*. Göttingen 1961
- Glogauer, W.: *Neue Konzeptionen für individualisierendes Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn/Obb. 1976
- Gstettner, P./Seidl, P.: *Sozialwissenschaft und Bildungsreform*. Köln 1975
- Guilford, J. P.: Drei Aspekte der intellektuellen Begabung. In: Weinert, F. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Köln/Berlin 1972², S. 118-136
- Hartfiel, Günter: *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart 1972

- Herrlitz, H. G. (Hrsg.): *Hochschulreife in Deutschland*. Göttingen 1968
- Ders.: *Studium als Standesprivileg*. Frankfurt/M. 1973
- Ders./Titze, H.: Überfüllung als bildungspolitische Strategie. In: *DDS* 68 (1976), S. 348–370
- Hettwer, H. (Hrsg.): *Lehr- und Bildungspläne 1921–1974*. Bad Heilbrunn/Obb. 1976
- Höhn, E.: *Der schlechte Schüler*. München 1973⁵
- Homfeldt, H. G.: *Stigma und Schule*. Düsseldorf 1974 (a)
- Ders.: *Wie Ali und Werner vom Schulbesuch ausgeschlossen wurden*. Essen 1974 (b)
- Hoof, D.: *Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jhdts*. Bad Heilbrunn/Obb. 1969
- Hopf, D.: *Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung*. Frankfurt/M./Berlin/München 1970
- Ders.: *Differenzierung in der Schule*. Stuttgart 1974
- Hüske, H.: Soziales Lernen als Psychohygiene. Vermittlung emotionalkorrigierender Erfahrungen im Englischunterricht der Gesamtschule. In: *Keim*, 1976 a, S. 343–357
- Hurrelmann, K.: *Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation*. Weinheim/Basel, 1973²
- Ders.: *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek 1975
- Ingenkamp, K.: *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim/Berlin/Basel 1969
- Ders.: *Pädagogische Diagnostik*. Weinheim/Basel 1975
- Integrierte Schulische Erziehungshilfe: *Arbeitsmodell der ISE an der Grund- und Hauptschule Görlinger Zentrum*. Hekt. Mskr. 1976⁵
- Jeismann, K.-E.: *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Stuttgart 1974
- Jüttner, E./Glowka, D.: Schulreform und Gesellschaft in Schweden 1940–1970. In: Robinsohn, S. B. u. a. (Hrsg.): *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß*. Bd. II, Stuttgart 1975, S. 303–598
- Kasper, H. (Hrsg.): *Differenzierungsmodelle für die Grundschule*. Stuttgart 1974
- Keim, W.: Lerntheoretische und sozialpsychologische Aspekte leistungsdifferenzierten Unterrichts. In: *DDS* 67 (1975) S. 393–405 (a)
- Ders.: Literaturbericht zum Thema: Leistungskurse und Kernunterricht. In: *WPB* 27 (1975) S. 497–504 (b)
- Ders. (Hrsg.): *Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis*. Hamburg 1976² (a)
- Ders.: Das Verhältnis von Pädagogik und Politik – dargestellt am Beispiel des Kampfes um die Einheits- und Gesamtschule. In: Berg u. a.: *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Köln 1976, S. 41–66 (b)
- Kern, A. (Hrsg.): *Die Schulreife in pädagogischer und psychologischer Sicht*. Frankfurt/M. 1970

- Kienitz, W. u. a.: *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen*. Berlin(Ost) 1971
- Klafki, W.: Differenzierung. In: Groothoff, H.-H./Stallmann, M.: *Neues pädagogisches Lexikon*. Stuttgart/Berlin, 1971⁵, Sp. 237-241
- Ders./Stöcker, H.: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: *ZsfPäd* 22 (1976) S. 497-523
- Klauer, K. J.: *Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse*. Düsseldorf 1974
- Klein, G.: Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Sonderpädagogik I* (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 25). Stuttgart 1975², S. 151-186
- Klein, H.: Die Entwicklung und Förderung von Begabungen. In: Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.): *Beiträge zur ganztägigen Bildung und Erziehung*. Berlin(Ost) 1966, S. 35-52
- König, H.: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*. Berlin(Ost) 1960
- Körner, A.: *Die englische Comprehensive School*. Bad Heilbrunn/Obb. 1973
- Lange, H.: *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit*. Weinheim/Berlin 1967
- Leschinsky, A./Roeder, P. M.: *Schule im historischen Prozeß*. Stuttgart 1976
- Lorentz, F.-M./Metzler, H.: Praxis und Probleme flexibler Differenzierung im Großraumunterricht. In: *Keim*, 1976a, S. 236-256
- Loser, F.: Methodische Differenzierung des Unterrichts durch Differenzierung von Unterrichtsmethoden. In: Menck, P./Thoma, G. (Hrsg.): *Unterrichtsmethode*. München 1972, S. 43-64
- Maskus, R. (Hrsg.): *Zur Geschichte der Mittel- und Realschule*. Bad Heilbrunn/Obb. 1966
- Mastmann, H. u. a.: *Gesamtschule. Ein Handbuch*. Schwalbach 1968 (Teil 1) u. 1975 (Teil 2)
- Menz, H.-E. (Hrsg.): *Schulrecht für Schüler und Eltern in Nordrhein-Westfalen 1975/76*. Düsseldorf 1975
- Mies, W.: Die experimentelle Mittelstufe. In: Oestreich, P. (Hrsg.): *Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau*. Berlin 1924, S. 139-146
- Möckel, A.: *Die besondere Grund- und Hauptschule*. Rheinstetten 1976 (a)
- Ders.: Die Legitimität der Schule für Lernbehinderte – ein Beitrag zur Theorie der Schule. In: Sander, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik in der Regelschule*. Berlin 1976, S. 11-26 (b)
- Möller, Ch.: *Technik der Lernplanung*. Weinheim/Basel 1976⁵
- Müller, W./Mayer, K. U.: *Chancengleichheit durch Bildung?* Stuttgart 1976
- Nuber, F. (Hrsg.): *Informeller Unterricht – Modell für die Grundschule*. München/Wien/Baltimore 1977

- Oestreich, P.: *Die Schule zur Volkskultur*. München/Leipzig 1923
- Offe, C.: *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*. Frankfurt/M. 1973³
- Ortmann, H.: Überlegungen zum Begriff Chancengleichheit. In: *Keim*, 1976a, S. 115–128
- Palmer, R.: Differenzierung an englischen Grundschulen. In: *Kasper*, 1974, S. 204–237
- Paulsen, F.: *Gesammelte Pädagogische Abhandlungen*, hrsg. v. E. Spranger. Stuttgart/Berlin 1912
- Ders.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. 2 Bde. Berlin/Leipzig 1919–1921³ (Nachdruck 1965)
- Pedley, R.: *Die englische Gesamtoberschule*. Bad Heilbrunn/Obb. 1966
- Petersen, P.: *Führungslehre des Unterrichts*. Weinheim/Berlin/Basel 1969⁸
- Ders.: *Der kleine Jena-Plan*, Weinheim/Basel 1972 (^{52/53})
- Planungsbericht für die integrierte Gesamtschule Köln-Holweide*, Hekt. Mskr. 1975
- Preuss-Lausitz, U.: Von der Hauptschule zur Restschule. In: *b:e* 8 (1975) H. 1, S. 46–51
- Reiser, H.: Heilpädagogische Spielgruppen. In: *Die Grundschule* 8 (1976) H. 1, S. 20–27
- Roeder, P. M./Treumann, K.: *Dimensionen der Schulleistung*. 2 Bde. Stuttgart 1974
- Rolff, H.-G.: Soziale Organisation. In: Frommberger, H./Rolff, H.-G./Spies, W. (Hrsg.): *Die Kollegstufe als Gesamtoberstufe*. Braunschweig 1972, S. 96–111
- Ders.: *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg 1972⁵
- Rüdiger, D. u. a.: *Schuleintritt und Schulfähigkeit*. München 1976
- Rumpf, H.: Schuladministration und Lernorganisation. In: *DDS* 63 (1971) S. 134–151
- Sander, T./Rolff, H.-G./Winkler, G.: *Die demokratische Leistungsschule*. Hannover 1971³
- Sarges, E./Würtl, I.: Sonderschule ohne Aussonderung. In: *Psychologie Heute* H. 4/1975, S. 53–57
- Scheckenhofer, H.: Funktion und Merkmale von diagnostischem Lernmaterial. In: *Bönsch*, 1976, S. 70–90
- Schelsky, H.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg 1961³
- Schenk-Danzinger, L.: *Schuleintrittsalter, Schulfähigkeit und Lesereife*. Stuttgart 1974³
- Schittko, K.: Wahldifferenzierter Unterricht und Lernmaterialien. In: *Bönsch*, 1976, S. 49–69
- Schleiermacher, F. D. E.: *Pädagogische Schriften*, hrsg. v. C. Platz. Langensalza 1902³
- Schlömerkemper, J.: *Lernen im wahldifferenzierten Unterricht*. Frankfurt/M. 1974
- Schmeding, O.: *Die Entwicklung des realistischen höheren Schulwesens*

- in Preußen bis zum Jahre 1933 mit besonderer Berücksichtigung der Tätigkeit des Deutschen Realschulmännervereins.* Köln. o. J. (1956)
- Schmid, J. R.: *Freiheitspädagogik.* Reinbek 1973
- Schmidt-Stein, G.: *Die Jahreshklasse in der Volksschule.* Stuttgart 1963
- Schwab, M.: Differenzierender und individualisierender Unterricht in der Eingangsstufe – unter besonderer Berücksichtigung sozial benachteiligter und lernschwacher Kinder. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Die Eingangsstufe des Primarbereichs*, Bd. 3, S. 145–189
- Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hrsg.): *Adaptiver Unterricht.* München 1975
- Sienknecht, H.: *Der Einheitsschulgedanke.* Weinheim/Berlin/Basel 1970²
- Skowronek, H.: *Lernen und Lernfähigkeit.* München 1974⁵
- Strobel, H.: Lerngestörte Grundschüler im System der Jahrgangsklasse. Probleme und Alternativen. In: *Kasper*, 1974, S. 180–196
- Dies.: Family Grouping – eine »unzeitgemäße« Organisationsform für den Primarbereich. In: *Kasper*, 1974, S. 197–203
- Dies.: Über altersheterogene Lerngruppen in der Schule. In: *WPB* 27 (1975) S. 382–387
- Teschner, W. P.: Differenzierungskriterien und Differenzierungsmodelle. In: Mastmann, H. (Hrsg.): *Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule.* Schwalbach 1971, S. 15–33
- Ders.: (Hrsg.): *Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts.* Göttingen 1971
- Ders.: *Pädagogische Innovation in Schweden. Eine Fallstudie über die Region Malmö.* Stuttgart 1972
- Tewes, U.: *Einführung in die Unterrichtspsychologie.* Stuttgart u. a. 1976
- Tews, J.: Klassenorganisation der Volksschule. In: *Encyklopäd. Hdb. der Pädagogik*, hrsg. v. W. Rein, Bd. 5. Langensalza 1906², S. 1–12
- Thielke, W./Kaszemek, H. J.: *Differenzierung der Realschul-Oberstufe.* Hannover 1975
- Tillmann, K. J.: *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld.* Frankfurt/M. 1976
- Titze, H.: Zur Analyse des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. In: *DDS* 63 (1971) S. 419–434
- Ders.: *Die Politisierung der Erziehung.* Frankfurt/M. 1973
- Ders.: Erziehung, Selektion und Berechtigung. In: *DDS* 67 (1975) S. 378–392
- Topsch, W.: Zur Problematik, Lernbehinderte in Sonderschulen zu fördern. In: *WPB* 28 (1976), S. 327–331
- Tschampa, H.: Verhaltens- und lerngestörte Kinder in einer Kleinklasse einer Gesamtschule, der Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt/M. In: *Gesamtschul-Informationen* 4 (1971) H. 2, S. 74–88
- Wasna, M. u. a.: *Wahlpflichtdifferenzierung an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen.* Hekt. Mskr. Münster 1974

- Weber, N.: *Privilegien durch Bildung. Über die Ungleichheit der Bildungschancen in der BRD*. Frankfurt/M. 1973
- Wegener, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. In: Roth, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart 1969⁴ (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4), S. 505–549
- Weinert, F. E. u. a.: *Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie*. 2 Bde. Frankfurt/M. 1974
- Wellendorf, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim/Basel 1973
- Winkeler, R.: *Schulformen und Schulorganisation*. Ravensburg 1973
- Ders.: *Differenzierung. Funktionen, Formen und Probleme*. Ravensburg 1976²
- Winter, H.: Vorstellungen zur Entwicklung von Curricula für den Mathematikunterricht in der Gesamtschule. In: *Beiträge zum Lernzielproblem* (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NRW. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, H. 16). Ratingen 1972, S. 67–95
- Zinnecker, J.: *Sozialgeschichte der Mädchenbildung*. Weinheim/Basel 1973

Namensregister

- Aebli, H. 85
Alexander de Villa Dei 17
Alterhoff, G. 92, 96
- Bergius, R. 56 f.
Bernhardt, M. 106 f., 115
Biermann, R. 41 f., 103
Bittner, G. 99 f.
Blankertz, H. 24 ff., 33, 34, 93
Bloom, B. S. 77 ff., 86
Bönsch, M. 9
Breunig, W. 58
Bruner, J. S. 82
Brusten, M. 106
Bühler, K. 56
- Carl, Th. 100
Carroll, J. B. 86
Comenius, J. A. 16, 84
- Daublebsky, B. 100
Dolch, J. 17
Donat 17
- Edelhoff, Ch. 84
Essen, E. 74, 86
- Falk, A. 30
Feldhoff, J. 39 f.
Fend, H. 42, 44, 52 f., 94, 122
Fischer, M. 9, 65 ff., 70, 72
Flammer, A. 81
Flößner, W. 45, 71, 74, 92
Francke, A. H. 17 ff., 66, 68
Freytag, H.-P. 24 ff.
Frommberger, H. 106
Führ, Ch. 46 ff., 65
Furck, C.-L. 17, 22
- Gagné, R. 77 ff., 86
Geißler, E. E. 15, 23, 70, 75, 95 f., 107
Geissler, G. 17, 23
Giese, G. 17, 29
Glaser, R. 82
Glogauer, W. 84, 86
Glowka, D. 90 f.
Groß, J. G. 25
Gstettner, P. 23
Guilford, J. P. 73
- Hampel, D. 100
Hartfiel, G. 10 f.
Hauff, S. 74
Hecker, J. J. 25 f.
Herrlitz, H. G. 35, 45, 49
Hettwer, H. 50 f.
Hillebrand, M. J. 57
Höhn, E. 106
Homfeldt, H. G. 102, 106
Hoof, D. 76, 95
Hopf, D. 68, 73 ff.
Hüske, H. 81
Humboldt, W. von 17, 33
Hurrelmann, K. 9, 11, 106 f., 115
- Ingenkamp, K. 17, 23, 62 f., 73, 84, 112, 122
- Jeismann, K.-E. 45
Jüttner, E. 90 f.
- Kaszemek, H. J. 93
Keim, W. 10, 13, 51, 75, 83, 85, 94
Kern, A. 57 f., 62
Kerschensteiner, G. 59, 88 f.

- Kienitz, W. 8, 11, 13, 40
 Klafki, W. 9, 82, 86
 Klauer, K. J. 79
 Klein, G. 98
 Klein, H. 76
 König, H. 45
 Körner, A. 68 ff.
 Krenzer, R. Ph. 70, 75, 107
 Kroh, O. 56 f.

 Lachmann, C. L. F. 45
 Lange, H. 18 f., 23
 Leschinsky, A. 24 ff.
 Lorentz, F.-M. 20 f., 112
 Loser, F. 86

 Maskus, R. 25, 30, 33
 Mastmann, H. 32, 45, 73, 76
 Mayer, K. U. 39
 Menz, H.-E. 76, 100
 Metzler, H. 20 f., 112
 Michael, B. 65 ff., 70, 72
 Mies, W. 89
 Möckel, A. 98, 102, 105
 Möller, Ch. 79
 Müller, W. 39
 Muth, J. 41, 103

 Niemeyer, A. H. 17
 Niethammer, F. J. 87 f.
 Nuber, F. 23

 Oestreich, P. 88 f.
 Offe, C. 52
 Ortmann, H. 42

 Palmer, R. 114
 Paulsen, F. 17 f., 22, 45, 66, 68, 87 f.
 Pedley, R. 68
 Petersen, P. 55, 108 ff.

 Piaget, J. 85
 Preuss-Lausitz, U. 38

 Rang, A. 70, 75, 107
 Reiser, H. 100
 Roeder, P. M. 24 ff., 73 f., 80, 83, 86
 Rolff, H.-G. 35, 42, 44, 114
 Rüdiger, D. 57 f., 61 ff.
 Rumpf, H. 9

 Sander, T. 44
 Sarges, E. 103
 Scheckenhofer, H. 80, 86
 Schelsky, H. 35
 Schenk-Danzinger, L. 63
 Schittko, K. 95 f.
 Schleiermacher, F. D. E. 35 ff., 87 f.
 Schlömerkemper, J. 94, 96
 Schmeding, O. 26, 45 f.
 Schmid, J. R. 95
 Schmidt, M. 52
 Schmidt-Stein, G. 106
 Schulze, J. 87
 Schwab, M. 103
 Schwarz, S. 76
 Schwarzer, R. 82 f.
 Seckendorff, V. L. von 45
 Seidl, P. 23
 Sickinger, A. 65 ff., 71 f.
 Sienknecht, H. 89
 Skinner, B. F. 79
 Skowronek, H. 78
 Steinhagen, K. 82 f.
 Stern, W. 71 f.
 Stöcker, H. 82, 86
 Stöcker, K. 40
 Strobel, H. 103, 114 f.
 Sturm, J. 17

Teschner, W. P. 9, 73, 103, 106, 116	Weber, N. 38, 42, 72
Tewes, U. 73	Wegener, H. 98
Tews, J. 17, 59	Weinert, F. E. 62
Thielke, W. 92 f.	Wellendorf, F. 10, 107 f.
Tillmann, K.-J. 51 ff.	Winkeler, R. 9, 33
Titze, H. 11, 37, 42, 45 ff., 49, 54	Winkler, G. 44
Tönnies, F. 108	Winter, H. 82
Topsch, W. 99, 103	Wolf, F. A. 17
Trapp, Ch. 70	Würtl, J. 103
Treumann, K. 73 f., 80, 83, 86	
Tschampa, H. 102	Zedlitz, K. A. Frhr. von 45
	Zeller, W. 57
Wasna, M. 92	Zinnecker, J. 31

Sachregister

- Abitur 30, 35, 39 ff., 42 f., 45 f., 91 f.
- Abschlüsse s. Schulabschlüsse
- Addita 19, 70 f.
- Allokation 42 ff., 120
- Alter/-sdifferenzierung 8, 12, 17, 55-63, 115
- Arbeiterkind 37 ff., 49
- ATI (aptitude-treatment-interaktion) 81 f.
- Aufnahmeprüfungen siehe Prüfungen
- Aufstieg, sozialer 35, 51 f., 111
- Auslese, schulische 11 f., 33, 34-42, 53, 64, 84, 117 f.
 - , gerechte 36 ff., 111
 - , schichtspezifische 36 ff., 42, 53
- Bedarf, wirtschaftlicher 24-33, 41, 42-49, 52, 96, 116
- Begabung(s)
 - differenzierung 9, 12, 55, 59 f., 63 ff., 71 ff., 76, 96, 116
 - reserven 42
 - typen 56, 64 f., 116, 118
- Berechtigungen 34 ff., 46 ff., 90, 107, 121 f.
- Berechtigungswesen 34, 39, 89, 92
- Bericht '75 7, 119 ff.
- Beschäftigungssystem 9, 11, 42, 117 f., 120 ff.
- Behinderungen siehe Lern-
- Bildung(s)
 - , allgemeine 12 f., 25 f., 33, 36, 51, 93
 - anforderungen, wirtschaftliche 24-33
 - , individuelle 87 ff.
 - , ›literarisch-geistige‹ 35, 40
 - , volkstümliche 40, 50 f.
 - , wissenschaftliche/wissenschaftsorientierte 40, 50 f.
- Binnendifferenzierung 18, 83, 111
- Brüderlichkeit 12, 119
- Chancengleichheit 13, 36 ff., 39, 42, 51, 53, 61
- Chancenverteilung, gesellschaftliche 11, 34-42, 53
- Comprehensive School 68 ff., 90
- Curriculum/-reform 7, 15, 24, 39, 41, 50 f., 56, 65 f., 69, 87 ff., 93 f., 115

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 31, 33, 40, 59 f.

Deutscher Bildungsrat 7, 22, 24, 32 f., 41, 91, 93, 103, 105, 119 ff.

Differenzierung(s)

-begriff 8

–, didaktische 9 f., 12 f.

–, flexible 43, 52, 60, 64, 83 f., 103, 112, 117 f.

-instrumente 40 f., 42 f., 45 ff., 62, 99 f.

–, interschulische 51, 52, 65, 68

–, intra-(inner-)schulische 43 ff., 52 f., 68

-kriterien 9, 48, 55, 96 f., 101 f., 105, 110

–, organisatorische 10, 15, 18, 38 ff., 108

Durchlässigkeit 36, 42, 44, 65, 68 ff., 90, 122

Egalisierung 13, 64, 75-86

Eingangsstufe 7, 60, 62, 103, 120

Einheitsschul(e) 36 ff., 51, 59

–, elastische 88 f.

-idee 12 f., 117

Einjähriges 34

Einschulung 16, 41, 55 ff., 115, 119 f.

Elementarstufe 7, 64, 92, 114

Elternrecht 72, 121

Entschiedene Schulreformer 76, 88 f.

Fachklassensystem 17 ff., 66, 68 ff., siehe auch Setting

Fachleistungs(kurs-) (FLK-)Differenzierung 10, 19, 52 f., 91, 105 ff., 110 ff., siehe auch Setting, FEGA-System, Kurs-

Fachschulen 28 f., 46, 48

Fächerprinzip, schulisches 15, 17 ff., 22, 43, 47, 66, 87 ff., 93 f., 122

Family grouping 114 f.

FEGA-System 70 f., 73 f., 77, 90

Förderung 8, 38, 55, 71, 75, 97 ff., 102, 119 ff.

Förderstufe siehe Orientierungsstufe

Förderunterricht 76, 100

Free School 95 f.

Fröndenberger Modell 19 ff., 83 f., 112

Frontalunterricht 18, 20, 114

Fundamentallehrplan/Fundamentum 19, 45, 69 ff., 91

Geburtsprinzip 34 f.

Gemeinschaftsbildung 108 ff.
 Gesamtschule 7, 10, 19, 22, 32 f., 38 f., 42, 43 ff., 52 ff., 64, 70 ff., 76,
 83, 90 ff., 106, 110 ff., 121
 Gratifikationen, schulische 51, 107
 Großraumsystem 19 ff.
 Grundschule 13, 38, 75
 –, bundesrepublikanische 38, 41, 58 f., 75 f., 83, 98, 100
 –, englische 68, 114 f.
 –, schwedische 90 f.
 Gruppe(n)
 –arbeit 18, 21, 95
 –, heterogene 22, 70 f., 74 f., 83, 107, 109, 111, 113, 118 f.
 –, homogene 50 f., 65, 68, 71, 73 ff., 83, 97 ff., 116, 118
 –wechsel 52
 Gymnasium 16 f., 24, 29 f., 31 f., 35 ff., 39 f., 43 f., 45 ff., 50 f., 65,
 87 f., 92 f., 100 f., 111

 Hauptschule 32, 38, 40, 48 f., 49, 98, 106, 113
 Hausaufgaben 77
 Hauslehrerunterricht 76
 Hochschule 34 f., 45 ff., 90, 94, 107, siehe auch Technische Hochschule

 Individualisierung 12, 17, 55-105, 110
 Integration, soziale 52, 104
 Integrierte Schulische Erziehungshilfe Köln-Bocklemünd 101, 103 f.
 Intelligenz/-quotient 55, 63, 65, 68, 73, 87, 98 f., 101
 Interesse siehe Schüler-

 Jahrgangsklasse 8, 15 ff., 55, 63 f., 89, 95 f., 106, 112, 114 f., 116 ff.
 Jena-Plan(-Schule) 55, 109 ff.

 Kanalisierung, schulische 11, 24, 41, 42-49
 Kern-Kurs-System 89, 107, 110 f.
 Klassen
 –arbeiten 18, 41, 43, 107
 –frequenzen siehe Kursfrequenzen
 –lehrer 18
 –system 17 ff., 41
 –zimmer 18
 Kleingruppenmodell der GGG 113 f., 115, 117 ff., siehe auch Jena-
 Plan-Schule

Klinikunterricht 103 f.

Kollegstufe NW 32 f., 93 f., 114, 122

Kommunikationsformen, schulische 19, 21, 105 ff.

Konkurrenz/Konkurrenzorientierung 53, 114, 117 f., 120, 122

Kurs(e)

- frequenzen 66, 70 f.

- zuweisung 19, 44, 71, 107

Legasthenikergruppen 80, 100 f., 103

Lehrer

- rolle 10, 15, 18 ff., 61, 82 f., 85, 87, 94, 102 ff., 105, 111, 113 ff.

- urteil 72, 75

Lehrplan siehe Curriculum

- , heimlicher 13, 85

Leistung(s)

- bereiche 73, 80, 83 f.

- differenzierung 8, 22, 52 f., 63-86, 90 ff., 105 ff., 118 ff.

- dimensionen 73, 80, 83 f.

- erziehung 106, 116, 118

- fähigkeit, allgemeine 55, 58, 60, 63, 68, 70 ff.

- fähigkeit, fachspezifische 55, 66, 69, 71, 73 f.

- messung siehe Test

- orientierung 53, 105 ff., 114, 122

- prinzip 34 f., 53, 105

- profile 73 f.

Lern(en)

- behinderungen 97 ff., 119

- defizite 80

- geschwindigkeit 70, 73, 77

- gruppen siehe Gruppen

- hilfen 74, 80, 98

- mittel(freiheit) 37, 42

- organisation 9 f., 15, 119 ff.

- voraussetzungen 7, 55 f., 60, 77 ff., 96, 118 f.

- , zielerreichendes 8, 83 ff., 118

Mädchenschulwesen 30 f., 47, 59

Mannheimer Leistungsklassen 65 ff., 72

Mannheimer Reifeklassen 58, 60

Mastery learning siehe Lernen, zielerreichendes

Medieneinsatz, differenzierter 74, 82

Mittelschule 26, 30, 33, 40, 42, 45 ff., 65 f., siehe auch Realschule
Mittlere Reife 47 f., siehe auch Einjähriges
Mündigkeit 33

Nachhilfestunden 76

Noten, schulische 43 ff., 51, 94, 107

Numerus Clausus 43, 47, 94, 114, 120

Oberrealschule 29, 31, 46 f., 76, 88

Ordnung/-sprinzipien, schulische 11, 15-23

Organisation siehe Schul-

Orientierungsstufe 7, 10, 19, 38, 43, 59 f., 64, 70, 75, 76, 83, 110, 120 f.

Phasenlehre 56, 60 ff., 118

Primarstufe 7, 64, 92, 114, 120 f.

Projektunterricht 22, 95, 102, 109 f., 114, 117 f.

Prüfungen 40 f., 43, 47, 51, 72, 89, 122

Qualifikation/Qualifizierung 10 ff., 24-33, 34 f., 49 f., 106, 117 f.

Rahmenplan 31 f., 33

Realgymnasium 29, 31, 45 ff., 88

Realschule 24 ff., 32, 33, 92

Reife siehe Schulreife

Schüler

-beurteilung 19 f., 22

-beziehungen, informelle 53, 105 ff., 112

-interessen 9, 12, 22, 55, 77, 81, 86 f., 92 f., 95 f., 102, 115, 117 f.,
121

-merkmale 13, 81 ff.

-rolle 10, 15, 52, 85

-, schlechter/schwacher 8, 65 ff., 70 f., 74, 81, 101 f., 106 f.,

-zahlen 16, 42-49

Schul(e)

-abschlüsse 31 f., 34, 39, 41, 44 ff., 64, 66 f., 92, 107, 111, 119 ff.

-administration 10, 15, 17 f., 22, 41, 43, 101, 117

-bau 18 ff.

-geld 37, 47

-gesetze und -erlasse 11, 15, 43

-, offene 22, 117 f.

- organisation 7 f., 11, 15-23, 38 f., 105, 108, 119 ff.
- reife/-differenzierung 12, 41, 55-63, 96, 116 ff.
- system, dreigliedriges 31 f., 42, 44, 53 f., 64, 69, 72, 111
- Sekundarstufe I 7, 13, 39, 44, 64, 90, 92 f., 114, 120 ff.
- Sekundarstufe II 7, 13, 22, 39, 44, 91, 93 f., 114, 121 ff.
- Selektion siehe Auslese
- Setting 7, 68 ff., 71, 117 f., siehe auch Fachklassensystem, Fachleistungs(kurs)-Differenzierung
- Sitzenbleiberproblem 8, 41, 43, 58, 63, 70, 106, 115
- Sitzordnung, schulische 18 ff., 22, 108
- Sonderschul(e) 97 ff., 106
 - klassen 65 ff., 69, 101 ff.
 - überweisung 8, 41, 98 f., 101
- Soziales Lernen 12 f., 19, 75, 104, 105-115, 117 ff.
- Sozialisation(s) 12, 49-54, 105, 108, 116, 118
 - effekte 49 ff., 53, 75, 106
 - politische 49-54
 - , schichtspezifische 36, 51
- Spielgruppen 100
- Stammgruppen 109 f., 114 f.
- Stigmatisierung 75, 106, 116
- Streaming 7, 68 ff., 71, 117 f.
- Strukturplan 7

- Technische Hochschulen 28 f.
- Tests 19, 45, 56, 71 ff., 89, 107
 - , diagnostische 60, 62, 80, 83 f.
 - , Informelle 71
 - , prognostische 38, 41, 64
 - , psychologische 72 f.
- Tischgruppen 110 f., 113 f.

- Übergänge 7, 36 ff., 41, 43 ff., 47, 55, 119 ff.
- Übergangsauslese 37 ff., 41, 63, 72, 120
- Unterricht(s)
 - , individualisierender 81 ff.
 - methoden 74, 81 ff., 87, 104, 111 f.

- Verhalten(s)-
 - , abweichendes 101 f.
 - modifikation 100 f., 104

-orientierungen 50 ff., 105

-störungen 97 ff.

Versetzung 16, 40 f., 43, 47, 51, 107

Volksschule 17, 24, 31, 36 ff., 40, 46, 48, 49 ff., 65, 95, 111

–, allgemeine siehe Einheitsschule

Vorschulen 37, 57, 83

Wahldifferenzierung 32 f., 86-96, 111, 117 ff.

Zusatzstoffe siehe Addita

pocket wissenschaft

die gelben Reihen von k&w

Pädagogik

Herausgeber:

Wolfgang Keim, Köln

Paul Röhrig, Köln

Berg / Gaebe / Keim / Koch /

Kracht / Röhrig

Einführung in die

Erziehungswissenschaft

144 Seiten

Broweleit / Eckhardt /

Helmers / Meyer

Grundlagen der Reform

des Deutschunterrichts

128 Seiten

Arno Combe /

Hans-Joachim Petzold

Bildungsökonomie

144 Seiten

Hildegard Feidel-Merz

Erwachsenenbildung

seit 1945

unter Mitarbeit von

Dr. Wilma Grossmann,

Frankfurt/M.

160 Seiten

Harry Friebe

Initiativ- und Aktionsgruppen

144 Seiten

Peter Gstettner / Peter Seidl

Sozialwissenschaft und

Bildungsreform

144 Seiten

Hubert Hettwer

Das Bildungswesen

in der DDR

144 Seiten

Wolfgang Keim

Schulische Differenzierung

144 Seiten

Margarita Wittoch

Unterricht mit

Schulversagern

144 Seiten

k&w
Verlag Kiepenheuer & Witsch

pocket wissenschaft

die gelben Reihen von k&w

Psychologie

Herausgeber:

Heiko Deters, Köln

Klaus R. Scherer, Gießen

Dorothee Bierhoff-Alfermann

**Psychologie der
Geschlechtsunterschiede**

144 Seiten

Hermann Huber-Weidmann

**Schlaf, Schlafstörungen,
Schlafentzug**

144 Seiten

Lohmann / Prose

**Organisation und Interaktion
in der Schule**

144 Seiten

Helmut E. Lück

Prosoziales Verhalten

128 Seiten

Wolfgang Michaelis

Verhalten ohne Aggression?

**Versuch zur Integration
der Theorien**

144 Seiten

Schmidtchen / Erb

Analyse des Kinderspiels

144 Seiten

Werner Seifert

**Gruppendynamik –
Veränderung durch
Selbsterfahrung**

144 Seiten

Max Steller

**Sozialtherapie statt
Strafvollzug**

144 Seiten

k&w
Verlag Kiepenheuer & Witsch