

Text 13:

Protokoll eines Evaluationsgesprächs einer Gesamtschule ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung bis Klasse 8 - Erfahrungen bei der Umsetzung von heterogenitätsorientiertem Unterricht

[Stand: 15.5.2008]

Dr. Michael Wildt, Münster
(Kontakt: miwildt@freenet.de)

Die Gesamtschule, deren Erfahrungen mit heterogenitätsorientiertem Unterricht hier vorgestellt werden, hat sich mehrere Jahre an einem in NRW durchgeführten Projekt zur individuellen Förderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht beteiligt (SINUS-Transfer). **Das Anliegen der Schule im Projekt war, heterogenitätsorientierte unterrichtliche Verfahren kennen zu lernen und zu erproben. Die Verfahren sollten in einem nicht leistungsdifferenzierten Mathematikunterricht bis zur Klasse 8 allen Schülerinnen und Schülern¹, leistungsschwächeren und -stärkeren, angemessene Lernmöglichkeiten in einem Unterricht zu bieten, der den Gesamtzusammenhang der Lerngruppe erhält.** Die Absicht war also, individuelles Lernen innerhalb von kooperativen Lernformen zu realisieren.²

Ich hatte im Rahmen des Projekts die Aufgabe, die Schule bei ihrem Vorhaben zu beraten und zu unterstützen. Nach Ablauf der Projektphase habe ich mit den in der schulischen Projektgruppe aktiven Kollegen (Klasse 7 und 8) ein Evaluationsinterview geführt. **Dieses Papier skizziert - als Anregung für alle Schulen, die Ähnliches vorhaben - die wesentlichen Ergebnisse des Gesprächs.** Der Text ist nach dem Gespräch von den Kollegen durchgesehen, an wenigen Stellen verändert und inhaltlich bestätigt worden. Die hier vorliegende Fassung der Evaluationsergebnisse ist aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert.

¹ Bei geschlechtsgebundenen Begriffen wird zwecks Straffung des Textes im Folgenden die einfachere Form gewählt. Das andere Geschlecht ist stets auch gemeint.

² Wie bei den meisten Texten dieser Textsammlung stammen die Inhaltsbezüge aus dem Mathematikunterricht. Fachdidaktische Bezüge sind beim Nachdenken über didaktische und methodische Fragen meiner Ansicht nach unvermeidbar; dennoch sind die Überlegungen auf die meisten anderen Fächer der Sekundarstufe I, insbesondere Deutsch, Fremdsprachen, Natur- und Gesellschaftswissenschaften, problemlos übertragbar.

1. Vorbereitete Evaluationsfragen/-interessen des Interviewers, basierend auf den Protokollen aus der Zeit der Projektarbeit:

Zur Leistungsproblematik und zum fachlichen Lernen

- In welchen Klassen wird derzeit Mathematik im Klassenverband unterrichtet? Gibt es leistungsdifferenzierte Lerngruppen, die im Klassenverband unterrichtet werden?
- Wie haben sich die Leistungen in den Lerngruppen mit individualisierenden Arbeitsformen entwickelt? Ist die Unterrichtsentwicklung der Schule in dieser Hinsicht als erfolgreich anzusehen?
- Leidet (immer noch [wie zu Beginn der Projektarbeit beklagt]) der formale Aspekt der Mathematik (nachlassende Fähigkeit der SuS, die Begrifflichkeit zu nutzen)? Oder waren Ansätze erfolgreich, der Begrifflichkeit prozessbezogen oder kommunikationsbezogen praktische Relevanz zu geben? Gibt es andere Lösungen des ‚Begrifflichkeitsproblems‘?
- Anfang 2006 wurde von einigen Kollegen problematisiert, dass Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden bei individualisierendem Arbeiten besonders transparent werden. Was ist daraus geworden?
- Hat sich die Praxis der Klassenarbeiten geändert? Werden die Arbeiten nach wie vor im Jahrgang einheitlich geschrieben? Wie verträgt sich das mit den individuellen Lernverläufen?

Zu sozialen Aspekten des Unterrichtsgeschehens:

- Wie haben sich die Probleme mit den unmotivierten Schülern [aus der Problembeschreibung zu Beginn der Projektphase] entwickelt, z.B. in Klasse 8?
- Gibt es Unterrichtsstörungen, weil schwache Schüler mit selbstständigen Lernformen nicht klar kommen? Wie erfolgreich sind die lernschwächeren Schüler?
- Welche positive pädagogischen Effekte des länger andauernden Unterrichts im Klassenverband werden nun, nach mehreren Jahren, gesehen?

Zur Arbeit und Rolle der Lehrkräfte:

- Wie sieht inzwischen die ‚Effizienz‘ bei der Vorbereitung des Unterrichts aus? Treten auf Dauer ‚Routinegewinne‘ oder ‚Kooperationsgewinne‘ ein?
- Hat sich das berufsbezogene Selbstverständnis der beteiligten Lehrkräfte gewandelt?

2. Ergebnisse des Evaluationsgesprächs: Angaben zur Schule und zum ‚gemeinsamen Unterricht‘ in Klasse 7 und 8:

Die evaluierende Gesamtschule ist eine in Klassen 5 bis 10 sechszügige Schule mit einem Integrationszweig (zwei Integrationsklassen je Jahrgang). Sie verfügt darüber hinaus über eine zweizügige gymnasiale Oberstufe.

Die Schule hat, zunächst als Schulleitungsmaßnahme ohne expliziten Konsens mit der Fachkonferenz Mathematik, ab dem Beginn des Schuljahres 2004/05 in den beiden bisher außendifferenzierenden Fächern (Mathematik und Englisch) die in Klasse 7 einsetzende Fachleistungsdifferenzierung vom System der äußeren auf das System der inneren Differenzierung umgestellt. Die Schüler/innen der Klasse 7 werden seitdem gemäß des Leistungsstandes am Ende der Klasse 6 in die zwei Lernniveaus Grundkurs (GK) und Erweiterungskurs (EK) eingestuft und gemäß APO differenziert unterrichtet. Der Unterricht findet jedoch im Klassenverband statt, so dass beide Lernniveaus gemeinsamen Unterricht erhalten.³

Der erste nach diesem System gebildete Jahrgang wurde - unter Neubildung der Lerngruppen - zu Beginn der Klasse 8 auf die übliche Unterrichtsform in äußerer Leistungsdifferenzierung unterrichtet. Die folgenden Jahrgänge bleiben bis zum Ende der Klasse 8 im binnendifferenzierten Klassenverband, so dass derzeit in Klasse 9 auf äußere Differenzierung umgestellt wird. Es gibt Überlegungen, den gemeinsamen Unterricht auch in Klasse 9 fortzuführen.

Grundsätzlich wird die Einführung des gemeinsamen Unterrichts von den in den Jahrgängen unterrichtenden Kollegen als sinnvoll und pädagogisch ergiebig eingeschätzt. Eine Reihe positiver Effekte ist eingetreten. Doch hat das neue Verfahren auch spezifische Probleme mit sich gebracht. Die Details werden im folgenden ausgeführt; eine Zusammenfassung folgt am Schluss.

Zur Leistungsbewertung - Art der Klassenarbeiten:

Während der Unterricht in den Klassen 7 und 8 mit vielfältigen Formen der Unterrichtsgestaltung und mit nur kurzfristigen Differenzierungen je nach Lernnotwendigkeit der Schüler arbeitete, wurden die Klassenarbeiten leistungsdifferenziert gestellt. In der ersten Zeit der Erprobung wurden teilweise für GK- und EK-Schüler die gleichen Klassenarbeiten entwickelt; die nur für den EK bestimmten Abschnitte der Arbeit wurden spezifisch gekennzeichnet.

Grundsätzlich erweist sich das als die ideale Form der Klassenarbeit, weil so GK-Schüler über die Anforderungen bei einem ‚Aufstieg‘ informiert werden. Die Leistungsanforderungen für einen Kurswechsel sind sehr transparent. Auch haben GK-Schüler die Möglichkeit, bei einer Klassenarbeit, wenn sie ihren GK-Teil schon bewältigt haben, auch Abschnitte der EK-Arbeit zu bearbeiten und damit einen Kurswechsel anzubahnen.

Es trat aber das Problem auf, dass schwache Lerner bei diesen Formen der Arbeit Orientierungsprobleme haben. Für die Erfordernisse einer ‚guten Orientierung‘ bei gemeinsamen GK-/EK-Arbeiten hat die Schule noch keine praktikable Lösung gefunden. Daher werden derzeit überwiegend für beide Kursarten getrennte Arbeitsbögen erstellt und ausgegeben, die - genau wie bei einer gemeinsamen Arbeit - teilweise gleich sind.

Fazit: Grundsätzlich sind ‚gemeinsame Arbeiten‘ die bessere Lösung - vorausgesetzt, es wird ein klares Orientierungssystem für die Schüler bei der

³ Wenn im Folgenden von ‚gemeinsamem Unterricht‘ gesprochen wird, ist gemeinsamer Unterricht von GK- und EK-Schülern gemeint. Wenn von ‚Integration‘ gesprochen wird, geht es um gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern.

Bearbeitung der Arbeit entwickelt. An dieser Frage sollte weiter gearbeitet werden.

Zur Leistungsbewertung - Aufwand für die Erstellung der Arbeiten

Eine der wesentlichen Elemente der Projektbeteiligung war ist die Zielsetzung, die individuelle Belastung der Lehrkräfte - nach einer unvermeidlichen Umstellungsphase - nicht höher zu halten als beim bisherigen Unterricht. Daher wird im Rahmen der Evaluation auch die Frage des Mehraufwandes beim integrierten Unterricht angesprochen, konkretisiert am Beispiel der Zusammenstellung von Klassenarbeiten.

Nach Angaben der Kollegen ist der Aufwand für die Stellung einer gemeinsamen Klassenarbeit auf zwei Niveaus (GK und EK) etwa 50% höher als der Aufwand für die Entwicklung einer Arbeit auf nur einem Niveau. Also haben Lehrkräfte, die alleine, ohne Kooperationspartner, arbeiten, einen deutlich höheren Arbeitsaufwand für das Stellen der Arbeit. Der Korrekturaufwand richtet sich dagegen vor allem nach der Schülerzahl; er wird durch den gemeinsamen Unterricht kaum beeinflusst (vgl. hierzu die Evaluation des ‚Lehrereinsatzes‘).

Der Mehraufwandseffekt wird jedoch durch Kooperation vollständig aufgefangen. Schon wenn zwei Kollegen kooperieren, so ist der auf jeden entfallende Aufwand bereits geringer, als wenn, wir früher, der eine Kollege einen EK und der andere einen GK unterrichtet. Wenn im gesamten Jahrgang kooperiert wird, so besteht kein Mehraufwand des gemeinsamen Unterrichts gegenüber der äußeren Differenzierung, denn die Notwendigkeit der Anpassung einer gemeinsam zu schreibenden Arbeit an die Belange der einzelnen Lerngruppe stellt sich stets - unabhängig vom Organisationsmodell.

Fazit: Gemeinsamer Unterricht von GK und EK im Klassenverband ist mit Mehraufwand verbunden - genau dann, wenn die Effizienzgewinne durch gute Kooperation der Kollegen nicht realisiert werden. Der Übergang zu gemeinsamen Unterricht sollte daher mit einer Stärkung der fachbezogenen kollegialen Kooperation verknüpft werden.

Zur Leistungsbewertung - Gesamtergebnisse:

Nach Angaben der Kollegen haben sich die Leistungen der Schüler der Schule - z.B. ausweislich der Lernstandserhebungen - tendenziell verschlechtert. Das gilt insbesondere für die Schüler mit höherem Leistungsvermögen. Die beabsichtigte Förderung insbesondere dieser Schülergruppe, eine der wesentlichen Zielsetzungen, mit der sich die Schule am Projekt beteiligt hat, ist damit nach wie vor nicht befriedigend gelöst.

Die Ursache für die Schwierigkeit, die leistungsfähigen Schüler angemessen zu fördern, liegt darin, dass nunmehr - beim Unterricht im Klassenverband - in allen Lerngruppen mit ‚starken Schülerinnen‘ auch Schüler mit erheblichen Problemen beim selbstständigen Arbeiten sitzen. Diese ‚Problemschüler, die bei äußerer Fachleistungsdifferenzierung in den Grundkursen verbleiben, absorbieren einen hohen Teil der Aufmerksamkeit der Lehrkraft. Dieser fehlt dann für die Förderung der leistungsfähigen Schüler.

Auf der anderen Seite führt aber die gleichmäßige Verteilung der ‚Problemschüler‘ auf alle Lerngruppen dazu, dass sich in den Lerngruppen in der Regel kein so hohes Problempotential zusammenballt und - wie beim alten Modell geschehen - nahezu ‚ununterrichtbare‘ Lerngruppen entstehen. Mit teilweise erheblichem Aufwand und kräftezehrenden Bemühungen der unterrichtenden lassen sich in allen Lerngruppen kontinuierliche Lernprozesse gewährleisten, so dass auch die ‚langsam lernenden‘ Schüler mit einem akzeptablen Lernangebot versorgt werden können.

Den größten Gewinn ziehen die Schüler im mittleren Leistungsfeld aus dem gemeinsamen Unterricht. In den Grenzbereichen zwischen GK und EK kommt es verhältnismäßig oft zu Kurswechseln, insbesondere vom GK- zum EK-Niveau. Die hohe Transparenz der Lernanforderungen beim Kursaufstieg, verbunden mit dem beim Wechsel erhalten bleibenden lerngruppenbezogenen Kooperationsstrukturen („Lernpartner“) und dem Entfall des Lehrerwechsels motiviert viele Schüler, den ‚Aufstieg‘ in den Blick zu nehmen.

Das insgesamt eher rückläufige Leistungsniveau der Schüler wird von den Kollegen der Schule übereinstimmend nicht als Wirkung des Modells der integrierten Fachleistungsdifferenzierung gesehen. Es scheint sich eher um ein allgemeines Problem der Schule zu handeln, das nicht durch die Struktur der inneren Lernprozessgestaltung beeinflusst wird. Das Modell des gemeinsamen Unterrichts sollte daher in Klasse 7 und 8 beibehalten bleiben, weil die Wirkungen insgesamt positiv sind.

Fazit: Die skizzierten Probleme hinsichtlich des generellen Leistungsniveaus der Schüler ist wohl vor allem eine Problematik, die auf noch unzureichende Entwicklung der Selbstständigkeit und Selbststeuerungsfähigkeit der Lernenden zurück zu führen ist. Offensichtlich gelingt es noch nicht im erforderlichen Maße den Unterricht so zu gestalten, dass hinreichend dezentralisiert gearbeitet wird: Formen zu wählen, in denen die leistungsstärkeren Schüler in passenden Arbeitsformen kooperativ arbeiten, während die Lehrkraft, von der Prozesssteuerung bei den leistungsstärkeren Lernenden weitgehend entlastet, den Rücken frei hat, sich angemessen den Schüler zuzuwenden, die ein höheres Maß an Orientierung für das eigene Lernen benötigen.

Zur Leistungsbewertung: Wahrnehmung von Leistungen durch die Lehrkraft

Bei der Frage nach der Entwicklung der Leistungen der Schüler zeigt die Diskussion, dass für die Kollegen die Situation der eigenen Schule kaum transparent ist. Es fehlen verlässliche Zahlen. Auch der Blick auf die Verteilung der Schüler auf GK und EK zu Beginn der Klasse 9 - dem Beginn der äußeren Differenzierung - gibt kein trennscharfes Bild.

Welche Auswirkung der Übergang zum gemeinsamen Unterricht in Klasse 7 und 8 auf die Leistungsentwicklung systembezogen besitzt, erweist sich im Grunde als gar nicht bekannt. Es fehlt an auswertbaren Zahlen, die insbesondere auch einen Vergleich zwischen verschiedenen Jahrgängen erlauben. Die Einschätzungen der Kolleg, die beim Evaluationsgespräch kommen, haben daher nach eigenen Angaben einen relativ hohen ‚subjektiven‘ Charakter.

Diese Beobachtung verweist auf ein Phänomen, das für Schulen typisch ist, die ihren Unterricht auf stärker individualisierende Lernformen umstellen: Mit der

Aufhebung der lehrergesteuerten Kommunikation verliert die Lehrkraft den traditionellen ‚sinnlichen Eindruck‘ von den tatsächlich ablaufenden Arbeitsprozessen der Lernenden. Damit wächst die Unsicherheit der Lehrkraft, ob die Schüler wirklich ‚zielführend‘ lernen.

Ein Kollegin der Evaluationsgruppe berichtet, dass sie immer wieder erstaunt ist, wie gut die Leistungen ihrer Schüler beim individualisierenden Arbeiten sind - teilweise zu ihrer Verblüffung, weil sie selbst aufgrund der unterrichtlichen Situation gar nicht damit gerechnet hat.

Möglicherweise ist es so, dass in individualisierenden Lernformen durchaus und in unerwartet hohem Maße ‚vernünftig‘ gelernt wird, wenn die Schüler selbstgesteuert arbeiten -obwohl der Lehrkraft die üblichen ‚Krisenindikatoren aus Lehrersicht‘ wie Unruhe, Abschalten einzelner Schüler, anscheinend ‚nicht zur Sache gehörende‘ Gruppengespräche u.ä. ins Auge stechen! Die Frage stellt sich, ob diese ‚Krisenindikatoren‘, die aus dem ‚Lehrerzentrierten Unterrichtsfilm‘ resultieren, möglicherweise die Situation in selbstgesteuerten Lerngruppen nicht angemessen erfassen.

Es könnte daher ein ‚unerwartetes‘ Problem deutlich werden: Wenn die Lehrkraft die zentrale Prozesssteuerung zugunsten dezentraler Steuerungslogiken aus der Hand gibt, verschafft sie sich selbst Freiräume zu Schülerbeobachtung. Möglicherweise nimmt sie in diesen Freiräumen Diskfunktionalitäten im Lerngeschehen deutlicher wahr, als sie es könnte, wenn sie sich selbst mit der Prozesssteuerung auslastet. Die Gefahr droht, dass Lehrkräfte (vor allem in der ‚Umstellungsphase‘) daher die Ergiebigkeit ‚dezentraler‘ Lernprozesse im Vergleich zum Lernen in einem ‚lehrerzentrierten‘ Unterricht systematisch unterschätzen (und daher unpassende Konsequenzen ziehen).

Fazit: Die Gewinnung einer leistungsbezogenen Einschätzung einer Lerngruppe, die in dezentralisierten Arbeitsformen arbeitet, ist aus der Perspektive der Lehrkraft nicht leicht zu gewinnen. Die Indikatoren für ‚Lernerfolg‘, die Lehrkräfte aus der herkömmlichen lehrerzentrierten Praxis mitbringen, sind wenig geeignet, über den Lernfortschritt einer individualisierend und kooperativ arbeitenden Lerngruppe valide Aussagen zu treffen.

Es dürfte wohl von hoher Bedeutung sein, Formen der kompetenzbezogenen Diagnostik für dezentral unterrichtete Lerngruppen zu entwickeln und zu kultivieren - ansonsten besteht die Gefahr, dass mangels passender Wahrnehmung der tatsächlichen Entwicklung einer Lerngruppe unangemessene Steuerungsmaßnahmen (vor allem ein rascher ‚Rückfall‘ in eine lehrerzentrierte Unterrichtslogik) erfolgen. Dieser Aspekt müsste innerhalb des Bereichs ‚Unterrichtsentwicklung‘ besondere Beachtung finden.

Der formale Aspekt des Mathematikunterrichts

Eines der Ziele, die von der Schule beim Eintritt in die Projektarbeit genannt worden sind, ist die Stärkung der Kompetenz der (leistungsfähigeren) Schüler, mit dem formalen Aspekten der Mathematik problembezogen und angemessen umzugehen.

Das Auswertungsgespräch zeigt, dass die Schule mit diesem Anliegen im Rahmen der Projektarbeit bzw. der schulischen Unterrichtsentwicklung bisher nicht weiter

gekommen ist. Lernkontexte, die - auf der Grundlage binnendifferenzierten Arbeitens - bei einem Teil der Schüler die formal-mathematischen Kompetenzen steigern, sind nicht entwickelt worden. Ob durch den gemeinsamen Unterricht die formal-mathematischen Kompetenzen der Schüler insgesamt gesunken sind, lässt sich allerdings auch nicht feststellen - auch vor dem Beginn der Projektarbeit waren sie nicht berauschend.

Fazit: Das Problem der Förderung des formal-mathematischen Verständnisses der Lernenden im gemeinsamen Unterricht wartet (noch) auf eine ‚gute‘ Lösung. Ansätze gibt es dazu durchaus: Die bei dezentralen Lernformen erforderliche (schriftliche und mündliche) Prozesskommunikation erfordert den Gebrauch der Fachsprache bei der Verständigung über sinnvolle Lerninhalte, über auszuwählende Aufgaben usw. Das ist ein Aspekt, der entwickelt werden könnte.⁴

Förderkonzept:

Zentrale Überlegung des integrierten Unterrichts ist, dass auf externe („ausgliedernde“) Fördermaßnahmen⁵ weitgehend verzichtet wird. Individuelle Förderung findet nach dem Konzept innerhalb des Fachunterrichts statt bzw. wird durch den Fachunterricht gesteuert. Gemäß der Konzeptüberlegungen gibt es an der evaluierenden Gesamtschule keine außerunterrichtliche Fachförderung; es wird lediglich der Mathematikunterricht im Klassenverband mit der regulären Wochenstundenzahl 4 Stunden/Woche) erteilt.

Damit ist die Form, in der der Mathematikunterricht an der Schule erteilt wird, ein ausgesprochenes Sparmodell. Schulen mit äußerer Differenzierung bilden im Regelfall (mindestens) eine Lerngruppe mehr als die Zahl der vorhandenen Jahrgangsklassen (oft wäre die Umsetzung einer 1:1-Differenzierung wegen der tatsächlichen Leistungsverteilung der Schüler aufgrund der Überschreitung der Lerngruppen-Grenzgröße gar nicht zulässig). Auch bilden viele Schulen zusätzliche Förderkurse für einzelne Schüler der Jahrgänge (gemäß einem Förderkonzept mit „ausgliedernder“ Förderung). Im Vergleich dazu investiert die hier evaluierende Schule für den Mathematikunterricht nur die minimale Zahl an Unterrichtsstunden.

Dieser Zustand ist aus Sicht der an der Evaluation beteiligten Kollegen sehr unbefriedigend: pädagogisch sinnvolle Strukturen sollten nicht zum „Entzug von anteiliger Lehrkraft je Schüler“ führen. Es wäre eine gute Lösung, die eingesparten Mathematikstunden nicht für die Einrichtung von ausgliedernden Förderkursen, sondern für die Einrichtung einer zeitweisen Doppelbesetzung im Klassenunterricht (1 Stunde/Woche) zu nutzen. So könnte flexibel individuelle Förderung in kleinen, jeweils zu bildenden Teilgruppen erfolgen, ohne den Lerngruppen-Zusammenhang aufzulösen.

⁴ Die Fachsprache ist in heterogenitätsorientiertem Unterricht wichtig, um die Kommunikation über den Lernprozess zwischen den Beteiligten beim kooperativen Arbeiten effektiv zu gestalten - also genau dazu, wozu sie ja auch tatsächlich da ist! Den Gedanken erörtert der „Text 14: Sachrechengeschichten schreiben und Fachtexte lesen - Sprachförderung im und durch heterogenitätsorientierten Unterricht“ in dieser Textsammlung.

⁵ Vgl. hierzu auch den „Text 2: Fördern von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I innerhalb des Lerngruppenverbandes - Überlegungen zur Gestaltung schulischer Lernräume“ in dieser Textsammlung

Beispielsweise könnte die reguläre Lehrkraft mit einer kleinen Gruppe von Schülern Stärkenförderung oder Defizitabbau betreiben. Damit wird sicher gestellt, dass die jeweilige Fördermaßnahme optimal in den Unterricht der Lerngruppe passt und damit die Förderung tatsächlich lernwirksam bzw. leistungssteigernd ist - das ‚Abstimmungsproblem‘ zwischen Fachlehrkraft und Förderlehrkraft entfällt. Währenddessen würde die zusätzliche Lehrkraft den Unterricht mit der Restgruppe nach Absprache mit der Fachlehrkraft weiterführen. Das hat den Vorteil, dass es zu echter Kooperation der Lehrkräfte hinsichtlich des zu erteilenden Unterrichts nicht nur auf Planungsebene, sondern auch im ‚praktischen Einsatz‘ kommt.

Darüber hinaus sollten in den Klassen ‚Arbeitsstunden‘ eingerichtet werden, in denen die Schüler im Klassenverband fach-unabhängig an individuellen Lernmaterialien aus verschiedenen Fächern arbeiten. Die Bearbeitung der ‚Sinnfrage‘, die Auswahl der Lernmaterialien und die Auswertung der Arbeitsergebnisse erfolgt im Fachunterricht, insbesondere in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik. Betreut werden sollten diese Stunden durch den Klassenlehrer; er gibt Lernberatung, greift aber in die fachspezifischen Lernprozesse i.d.R. nicht ein.

Fazit: Zeitweise Doppelbesetzungen zeichnen sich im gemeinsamen Unterricht als die optimale Fördermöglichkeit ab. Sie lassen sich durch fach-unabhängige (Klassenlehrer-)Arbeitsstunden ergänzen, deren ‚Management‘ Bestandteil und Aufgabe des jeweiligen Fachunterrichts ist. An der Entwicklung derartiger Strukturen sollte die Schule, insbesondere unter dem Eindruck der insgesamt unbefriedigenden Leistungsentwicklung im Fach Mathematik, verstärkt arbeiten. (Zu bemerken ist, dass dieses Modell Kollegen zur unterrichtsbezogenen Kooperation verpflichtet - das ist aus schulentwicklungsspezifischer Sicht wünschenswert, wird aber durchaus nicht von allen Kollegen an allen Gesamtschulen positiv gesehen⁶).

Weiterführung des gemeinsamen Unterrichts in Klasse 9 (und ggf. 10)

Verschiedene Gesamtschulen spielen mit dem Gedanken, den gemeinsamen Unterricht auch in Klasse 9, in Einzelfällen sogar bis zur Klasse 10 weiter zu führen. Diese Erprobungen werden derzeit von den Schulaufsichten in NRW im allgemeinen genehmigt. Sichertgestellt muss dabei sein, dass eine für Schüler (und Eltern!) im Prozess transparent nachvollziehbare Zuordnung zu den nach APO Sek I vorgeschriebenen, abschlussbezogenen Kurseinstufungen in GK bzw. EK erfolgt. Praktische Erfahrungen damit sind im Land NRW allerdings bisher rar.

Angesichts der durchaus (noch) großen Probleme des gemeinsamen Unterrichts in den Klassen 7 und 8, die dieser Evaluationsbericht ausweist, ist es nach Ansicht aller Evaluations-Beteiligten zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sinnvoll, über eine Weiterführung des gemeinsamen Unterrichts in Klasse 9 an der evaluierenden Gesamtschule nachzudenken.

In den Klassen 9 und 10 sind die Lerninhalte der Fachleistungskurse, anders als in den Klasse 7 und 8, teilweise verschieden. In diesen Jahrgängen muss ein gemeinsamer Unterricht daher nicht nur heterogenitätsorientiert, sondern

⁶ Vgl. auch den ‚Text 9: Vom Umgang mit ‚Widerständen‘, auf die man stößt, wenn man sich daran macht, individuelles Arbeiten im Unterricht einzuführen - Erfahrungen aus der Workshoparbeit mit Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulformen‘ in dieser Textsammlung.

zeitweise fachbezogen zweisträngig durchgeführt werden. Das stellt insbesondere an die Kompetenz der Lernenden zur selbstständigem Arbeiten sehr hohe Anforderungen. Wenn diese Kompetenzen zum Zeitpunkt des Eintritts in Klasse 9 nicht entwickelt ist, so ist dort der gemeinsame Unterricht nicht durchführbar.

Fazit: Vor einer möglichen Auswertung des gemeinsamen Unterrichts sollte die (Um-)Orientierung der Schüler auf dezentrale und selbstständigkeits-erfordernde Lernformen weiter verfolgt werden. Unterrichtsentwicklung in dieser Hinsicht, insbesondere in den Klassen 5 und 6 (anknüpfend an die meist guten Eingangsvoraussetzungen aus der Grundschulzeit) ist also vorrangig zu betreiben. Erst dann, wenn die unterrichtliche Situation sich in den gemeinsamen Lerngruppen der Klasse 7 und 8 deutlich positiver darstellt als jetzt, kann über die Ausweitung des Unterrichtskonzepts nachgedacht werden. Das müsste jedoch in engem Benehmen mit den Fachkonferenzen erfolgen, keinesfalls als Schulleitungsmaßnahme.

Erfahrungen der Kollegen mit dezentralen Unterrichtsformen

Im Rahmen des Evaluationsgesprächs werden, eher streiflichtartig, konkrete Erfahrungen von Kollegen aus dem Unterricht transparent. Es zeigt sich, dass wesentliche Elemente einer dezentralen Unterrichtsgestaltung (noch) nicht in der Praxis ‚laufen‘.

Ein Beispiel ist die Arbeit der Lehrkraft mit einer kleinen Gruppe von Schülern mit konkretem Gesprächsbedarf, während die ‚normale Lerngruppe‘ selbstständig an einem Arbeitsplan in Tischgruppen oder Einzelarbeit arbeitet: Schüler/innen, die mit der Lehrkraft in kleinen Gruppen gemäß artikulierter eigener Lernbedürfnisse an der Tafel arbeiten, lassen sich durch die übrigen Schüler/innen im Klassenraum oft stark ablenken, so dass das Kleingruppen-Unterrichtsgespräch nicht gelingt - mit der Folge, dass diese, eigentlich sehr sinnvolle Arbeitsform nicht (mehr) praktiziert wird.

Im Evaluationsgespräch wird deutlich, dass inzwischen viele Kollegen mit dezentralen Arbeitsformen experimentiert haben. Dort, wo diese Arbeitsformen ‚funktionieren‘, ist das Lernklima gut und - besonders bemerkenswert - die ‚Lernzuversicht der Schüler hoch. Andererseits sammeln Lehrkräfte aber auch immer wieder Misserfolgserlebnisse. Sie führen dazu, dass eigentlich gute, aber noch nicht konsequent umgesetzte Ansätze wieder verworfen werden. Das ist bedauerlich: Gute Ansätze, die vielleicht noch nicht perfekt sind, gehen wieder verloren.

Dahinter steckt ein typisches Lernproblem beim ‚Lernen in der Praxis‘. Wenn eine unterrichtliche Innovation nicht so gelingt, wie es von der ihr innewohnenden logischen Analyse her (also ‚theoretisch‘) zu erwarten ist, so kann das unterschiedliche Ursachen (und damit verschiedene zu ziehende Konsequenzen) haben:

Scheitert die Innovation an Problemen der praktischen Umsetzung (z.B. wenn die Schüler den Sinn einer Arbeitsform noch nicht verstanden haben und sich infolgedessen nicht funktional verhalten können), so lohnt es, an der am jeweiligen Störphänomen ansetzenden Optimierung zu arbeiten. Erweist sich die Innovation jedoch als für die Praxis strukturell unpassend, so sollte sie aufgegeben werden.

Das im Einzelfall zu beurteilen ist für den Kollege ohne Beratung durch ‚Außenstehende‘ sehr schwierig.

Fazit: Gerade weil an der evaluierenden Gesamtschule bereits vielfältige Praxiserprobungen stattfinden und damit ein Erfahrungsprozess seit längerem im Gange ist, bedarf es geeigneter Formen der Praxisreflexion und -beratung bei der Evaluation und ggf. Verbesserung der Unterrichtspraxis. Einerseits benötigen die Kollegen weitere Anregungen, andererseits aber auch die Gelegenheit, die eigenen, schon gemachten Erfahrungen zur reflektieren und konstruktiv bzw. positiv weiter zu entwickeln.⁷

Als Rückmeldung an den Verantwortlichen für Lehrerfortbildung der Schule bleibt die Botschaft: Je mehr sich Kollegen einer Schule ‚auf den Weg machen‘ innovative Unterrichtskonzepte in der Praxis umzusetzen, desto ‚kritischer‘ ist die Situation, dass dabei etwas ‚schief‘ geht und letztlich die gegenteiligen Effekte erzielt werden. Also ist, je innovationsbereiter eine Schule ist, umso mehr der Ausbau der geeigneten Unterstützungssysteme erforderlich (Praxisberatung/Fortbildungen)!

Interdependenzen zum Unterricht in anderen Fächern

Das Evaluationsgespräch zeigt, dass es an der Schule Lerngruppen gibt, in denen heterogenitätsorientierte Lernkonzepte gut umsetzbar sind. In anderen Lerngruppen erweisen sich die gleichen Konzeptideen jedoch als schwer realisierbar.

Sicherlich hängt das u.a. mit der jeweiligen Umsetzung des Konzepts durch die Lehrkraft zusammen - und ist damit wahrscheinlich vor allem ein Effekt der ‚Überzeugtheit‘ der Lehrkraft - sie sorgt dafür, dass das Lehrerhandeln im Sinne des Konzepts ausdauernd, nachhaltig und konfliktlösend ist.

Doch dürfte eine zweite Ursache für das Phänomen auch in der Lernsituation der jeweiligen Lerngruppe zu suchen sein. Dieser Ursache-Typ ist dann unabhängig von den konkreten Handlungsmustern der jeweiligen Lehrkraft. Man kommt ihr auf die Spur, wenn dieselbe Lehrkraft - mit dem gleichen Unterrichtskonzept - einmal in einer ‚gut funktionierenden‘ und einmal in einer ‚schlecht funktionierenden‘ Lerngruppe unterrichtet.

Eine Ursache dafür, dass auf Selbstständigkeit setzende Lernformen in einzelnen Lerngruppen schwerer umzusetzen sind als in anderen Lerngruppen, liegt im ‚lernbezogenen Umfeld‘ des Mathematikunterrichts in den jeweiligen Lerngruppen des gemeinsamen Unterrichts. In den Integrationsklassen sind die Schüler die Arbeit mit dezentralen Arbeitsformen (z.B. Arbeitsplänen) eher gewöhnt als in den

⁷ Diesen Aspekt betont eine Kollegin besonders bei der Durchsicht des Evaluationsprotokolls. Sie schreibt: „Ich bin der Meinung, dass die Arbeit im Jahrgangsteam noch nicht so gut funktioniert, dass man wirklich von einem merklich reduzierten Aufwand sprechen kann. ... Es ist in den meisten Teams doch so, dass jeder erst mal einen Schwerpunkt setzen möchte. Es ist oft nicht einfach, sich auf eine gemeinsame Vorgehensweise und auf eine gemeinsame Arbeit zu einigen. ... Und auch die älteren Kollegen bekommt man nur schwer ins Boot. Am besten funktioniert es im Siebener-Team, wo Frau ... und ich zusammen arbeiten. Das ist sicherlich das Ergebnis einer jahrelangen intensiven Kooperation, die in der Zeit angefangen hat, als die Kollegin bei uns ihre Ausbildung gemacht hat.“

regulären Klassen. Daher klappen - so die Beobachtung der Kollegen - diese Arbeitsformen dort auch auffällig besser als in den Regelklassen.

Wenn dagegen in Lerngruppen einzelne Kollegen in anderen Fächern sehr stark lehrerzentriert arbeiten, so geraten die Schüler in Handlungskonflikte: Die jeweils erforderlichen Selbststeuerungsmuster der Unterrichtslogiken des dezentralen Unterrichts einerseits und des lehrerzentrierten Unterrichts werden von Schülern als gegensätzlich erlebt. Daher sind Lernende, die in beiden Unterrichtsformen unterrichtet werden, besonders schwierigen Lernbedingungen ausgesetzt.

Auf Dauer wird eine Schule sich daher für einen der beiden Unterrichtstypen entscheiden oder mit der skizzierten Diskunktionalitäten leben müssen. Das macht den Beteiligten (den Lehrkräften und den Lernenden) aber das Leben schwer - das ständige ‚Gegeneinander‘ der Lernformen erschwert es, erfolgreiche Handlungsmuster auszubilden.

Fazit: Das zentrale zu lösende Problem scheint daher die weitere Entwicklung des Unterrichts an der ganzen Schule mit Blick auf die generelle Stärkung selbstständiger Arbeitsformen als Baustein einer dezentralen Unterrichts-Prozesslogik zu liegen. Dazu ist Kooperation mit anderen Fachgruppen (z.B. D, E) wünschenswert (ggf. mittels gemeinsamer Fortbildungen). Darüber hinaus muss ein ‚systemischer Konsens‘ im Kollegium entwickelt werden, gemäß dem auch in anderen Fächern schülerzentrierte Lernformen zunehmend eingesetzt werden.

Positiver pädagogischer Effekt des gemeinsamen Unterrichts?

Die positiven pädagogischen Effekte des gemeinsamen Unterrichts werden von den Kollegen deutlich gesehen. Das gilt vor allem für die Fachlehrkräfte, die gleichzeitig die Funktion des Klassenlehrers in der Lerngruppe ausüben.

Zwar werden die gerade in Klasse 7 und 8 heftig auftretenden Konflikte innerhalb der Lerngruppe beim gemeinsamen Unterricht ‚ungebrochen‘ in den Mathematikunterricht übertragen. Insofern reduziert das Verfahren nicht die Probleme der Gruppendynamik von Lerngruppen in der Pubertätsphase. Das Verfahren hält die in der Klassengruppe sowieso vorhandenen Konflikte ‚am Leben‘, weil die Gruppenstruktur erhalten bleibt. Damit steht jedoch für die Bearbeitung und Klärung der vorhandenen Probleme mehr Zeit zur Verfügung, weil der Mathematik-Fachunterricht Klassengruppenzeit bleibt.

Selbstverständlich nehmen Konflikte - wenn sie auftreten - einen größeren Raum im Fachunterricht ein als bei äußerer Differenzierung - jeder Fachunterricht ist ja bei gemeinsamem Unterricht auch Klassenunterricht. Infolgedessen wird der Unterricht insgesamt ‚pädagogik-lastiger‘. Die ‚Pädagogikarbeit‘ wird in die ‚Facharbeit‘ hineingetragen; die unterrichtenden Kollegen werden damit in die pädagogische Verantwortung (in einer zu mindestens für E-Kurse unüblichen Form) eingebunden. Das kann die fachliche Arbeit bisweilen belasten oder überlagern.

Eindeutige Erfahrung der Schule ist jedoch, dass die Menge der sozialen Konflikte, denen die Lernenden in der Schule ausgesetzt sind, durch den gemeinsamen Unterricht nicht zunehmen. Wahrscheinlich nehmen sie tendenziell ab - auch wenn die subjektive Wahrnehmung der Kollegen, die sich damit beschäftigen, anders

aussieht, da sie sich intensiver als früher den tatsächlich vorhandenen Konflikten ihrer Schüler stellen.

Ein klarer pädagogischer Vorteil des gemeinsamen Unterrichts ist, dass die Zahl der in Klassenkonflikte involvierten Kollegen bei gemeinsamem Unterricht kleiner wird. Damit wird ein zwischen den Beteiligten abgestimmtes pädagogisches Handeln erheblich erleichtert (die Zahl der erforderlichen kommunikativen Akte wächst stets überproportional zur Zahl der Beteiligten).

Auch werden beim gemeinsamen Unterricht zu mindestens keine neuen gruppenspezifischen Konflikte induziert, anders als bei äußerer Differenzierung mit deren ständig erfolgenden Gruppenumbildungen im Lernalltag. Das ist vor allem für Schüler mit Orientierungsproblemen (einer der wesentlichen Ursachen für Lernproblemen) ein gewichtiger Vorteil des gemeinsamen Unterrichts: Es fällt ihnen leichter, stabile Lernpartnerschaften aufzubauen und zu halten; damit also für sich geeignete Unterstützungssysteme zu aktivieren.

Fazit: Der gemeinsame Unterricht stärkt die pädagogische Arbeit der Schule, weil er einen größeren Teil der Lernzeit in den ‚pädagogisch zugänglichen Bereich‘ verlagert. Etwas zynisch ausgedrückt könnte man sagen, dass der einzige pädagogische Nutzen der Außendifferenzierung darin liegt, für eine Teilgruppe von Schülern einen ‚fachbezogenen Lernraum‘ zu schaffen, in dem sie, von den lernbezogenen Problemen der ‚schwächeren Lernenden‘ abgeschottet, ein höheres Augenmerk auf den Fachaspekt legen können. Doch dieser Nutzen hat im ‚systemischen Komplement‘ (der ‚Gruppe der Anderen‘) erhebliche negative Wirkungen: Im Kleinen repliziert wird damit die Grundtendenz des selektiven Schulwesens.

Gesamteinschätzung:

Nach zwei Stunden Evaluationsgespräch ist ein plastisches Bild der Erfahrungen aus der Arbeit der Schule entstanden - ganz herzlichen Dank an die beteiligten Kollegen, die offen und solidarisch über ihre Arbeit berichten und so ihre Erfahrungen teilen! Nicht alle Evaluationsfragen ließen sich klären - die Arbeit geht weiter. Ich versuche eine Gesamteinschätzung:

Fazit: Gewinner eines Unterrichts mit Außendifferenzierung mögen vielleicht die durch sie privilegierten E-Kurs-Schüler sein, doch dazu bieten die Erfahrungen der Schule kaum stützenden Argumente. Gewinner der Außendifferenzierung sind sicherlich Fachlehrer, soweit sie ihre Aufmerksamkeit stärker auf fachliche Vermittlung als auf pädagogisches Arbeiten richten bzw. den Wunsch haben, diese beiden Aspekte im alltäglichen Geschäft zu trennen - das zeigen die Gespräche deutlich.

Verlierer des Unterrichts in Außendifferenzierung sind auf der einen Seite die schwachen Schüler. Sie leiden besonders durch die ständigen Umstrukturierungen der Lerngruppe - das verstärkt Orientierungsschwierigkeiten, eine der Wurzeln vieler fachlicher Lernprobleme. Auch wird ihnen der direkte Kontakt mit leistungsfähigeren Lernsubjekten (z.B. als Modell, als Lernpartner und als Unterstützer) entzogen - entgegen der ‚üblichen Meinung‘ stellt das eine Belastung, und nicht etwa eine ‚Entlastung‘ der langsam lernenden Schüler dar.

Die stärksten Verlierer des Unterrichts in Außendifferenzierung sind aber wohl die Schüler im mittleren Leistungsbereich, die im Grundkursniveau arbeiten. Die stärkere Durchlässigkeit von Grundkurs zum Erweiterungskurs im gemeinsamen Unterricht zeigt sich bei der evaluierenden Schule deutlich. Dagegen hat in der Außendifferenzierung ein Grundkursschüler praktisch kaum die Chance, das Niveau zu wechseln und damit einen höheren Schulabschluss anzustreben, weil sich die höheren fachlichen Anforderungen paaren mit der Erschwernis, sich neu in den Lernprozess einer anderen Lerngruppe, mit anderen Lernpartnern und einer anderen Lehrkraft hineinzufinden.

Der gemeinsame Unterricht bietet für schwächere, aber ‚aufstiegswillige‘ Lernende eine wirkliche Verbesserung der Lernchancen, wenn sie ihr Leistungsniveau steigern wollen: Wer wechseln will, weiß (weil Lerngruppe und Lehrkraft gleich bleiben) genau, was auf ihn zukommt und wer die potentiellen Lernpartner sind; daher ist der ‚Aufstieg‘ aus Schülersicht erheblich leichter plan- und damit machbar.

Verlierer der Außendifferenzierung sind außerdem die Lehrkräfte in GK-Gruppen. Dort ballen sich so viele ‚Problemfälle‘ von Schülern mit gestörter Lernmotivation zusammen (wahrscheinlich sogar durch die äußere Fachleistungsdifferenzierung verstärkt) zusammen, dass fachbezogener Unterricht kaum mehr möglich ist - es ist ein ‚offenes Geheimnis‘ in Gesamtschulen, dass der Unterricht in diesen Gruppen besonders wenig beliebt ist.

Die Erfahrungen der evaluierenden Schule zeigen, dass der Übergang zu gemeinsamen Unterricht diese Bevorteilungs-Benachteiligungs-Relation tendenziell umkehrt. Der Übergang ist eher ‚Revolution‘ als ‚Evolution‘, kann aber bei zielgerichtetem gemeinsamen Handeln der Beteiligten zur ‚Synthese‘ in Form einer gemeinsamen neuen (heterogenitätsorientierten) Lernkultur führen. Er ist damit wahrscheinlich eine notwendige Voraussetzung für Veränderungsprozesse. Doch es wird deutlich: Wenn eine Schule daran arbeitet, kommt viel auf sie als Ganzes und die Beteiligten zu.

Wie weiter?

Die Analyse zeigt zwei zentrale Ansatzpunkte für die weitere Arbeit:

- Stärkung der Selbststeuerungskompetenz der Schüler beim eigenen Lernen in allen Fächern, so viel wie möglich und vor allem so früh wie möglich⁸. Beobachtung der Schüler bei diesem Prozess. Geben von Hilfen nur mit Zustimmung der Lernenden und dosiert, stets mit der Perspektive der Stärkung der Autonomie der Lernenden.
- Weiterqualifikation der gegenüber heterogenitätsorientiertem Unterricht ‚eher skeptischen‘ Lehrkräfte, ausgehend von der Annahme, dass sie es ‚einfach noch nicht so gut können‘, also dabei Anregungen, Praxisberatung bei der Bewertung der eigenen Erfahrungen und Hilfen geben. Das ist ohne Schaffung von

⁸ Diesen Aspekt betont eine Kollegin bei der Durchsicht des Evaluationsprotokolls besonders. Sie schreibt: „Besonders am Herzen liegt mir, dass der Unterricht in allen Klassen von Anfang an selbstgesteuerter werden muss, um damit auch im Einzelnen etwas zu erreichen“.

Verbindlichkeiten durch systemische Abklärung beim derzeitigen Prozesstand wohl nicht möglich. Gezieltes Agieren der Schulleitung ist also erforderlich.

Bedingungen zur Nutzung der Texte der Textsammlung!

Die Texte der Textsammlung gelten als online publiziert. Die Rechte liegen bei den Autoren bzw. bei den benannten Institutionen. Jeder einzelne Text ist unter Angabe der URL mit Datum zitationsfähig. Er darf für wissenschaftliche Zwecke sowie zum Zwecke der Lehre unter Angabe von Verfasser, Quelle und Publikationsbedingungen als Ganzes oder auszugsweise vervielfältigt oder weiter gegeben werden (in Papierform oder als pdf-Datei).

Auch Online-Publikationen sind mit Aufwand verbunden. **Das Institut für pädagogische Beratung in Münster (IfpB) freut sich daher über einen kleinen Kostenbeitrag Publikationsarbeit (Bankverbindung: Konto 509257 bei der Sparkasse Münsterland-Ost, BLZ 400 605 60, IBAN DE46 4005 0150 0000 509257; BIC: WELADED1MST).**

Wie viel könnte das sein? Einfach nur lesen, kostet nichts - denke ich. Wenn Sie aber einen Text nutzen, ihn ausdrucken und damit arbeiten - z.B. in ihrer Schule - und er also für Ihre Berufsarbeit wichtig ist, freut sich das IfpB über eine Beitrag von 5 €!