

***De-Tracking* im Fach Englisch an einer Gesamtschule – Ein Experiment im Umgang mit Heterogenität**

Matthias Trautmann /Cornelia Scherer

Der vorliegende Beitrag berichtet von einem Versuch einer Gesamtschule, ihre Organisation von Lerngruppen in einem Fach – Englisch – zu ent-differenzieren, d.h. die Schüler über den Jahrgang 6 hinaus weiter im leistungsheterogenen Klassenverband zu unterrichten. Er kann aus drei Gründen von Interesse sein: Erstens rücken Organisationsstrukturen *innerhalb* von einzelnen Schulen in den Fokus der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die bisher von der Diskussion um das gegliederte System noch weitgehend überschattet werden; zweitens verweist der Beitrag auf die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung bestehender Strukturen auch und vor allem im fachdidaktischen Bereich; ähnliche Probleme und Herausforderungen der Gruppierung von SchülerInnen könnten drittens bei den aktuellen Reformen der Sekundarstufen-I-Schulen in vielen Bundesländern wieder auftauchen.

1 Differenzierungsmodelle in der Diskussion

Eine der nicht nur hierzulande besonders kontrovers diskutierten schulpädagogischen Grundfragen betrifft die Ein- und Zuteilung von Lerngruppen im Kontext von Schule und Unterricht, oder allgemeiner formuliert: die Frage nach Modus und Gestaltung schulischer Differenzierungsmaßnahmen. Bereits in den 1970er Jahren wurde diesbezüglich in Deutschland starke Kritik an separativen Schulformen, die eine schulbezogene, fachübergreifende Trennung von SchülerInnen nach Leistungsfähigkeit vornehmen bzw. anstreben, geübt. Als Alternative wurden in den neu geschaffenen Gesamtschulen meist Formen *schulinterner*, organisatorischer Differenzierung wie z.B. die Fachleistungsdifferenzierung institutionalisiert und auch empirisch untersucht (vgl. z.B. Fend 1980, 1982; Sattler 1981). Die Diskussion zu den Effekten organisatorischer Gruppierungen von SchülerInnen auf ihre ‚Leistungen‘ versandete jedoch Mitte der 1980er Jahre im Gewirr unterschiedlicher Organisationsmodelle und der ungelösten Konkretisierung von Additum und Fundamentum (vgl. für das Fach Englisch Edelhoff 1975, Berg 1976, Nuhn 1977; zum Überblick über die zahlreichen Differenzierungsmodelle und ihre praktischen Probleme insbesondere Mottok 1983). Eine angemessene Bearbeitung des Problems der Leistungsheterogenität, insbesondere der leistungsschwachen SchülerInnen, wurde fortan nicht mehr in der Organisation von Lerngruppen, sondern in einem veränderten – binnendifferenzierenden – Unterricht gesehen und den Lehrkräften als Aufgabe angetragen. Als Ideal wird heutzutage der (alters-, leistungs-)heterogene Klassenverband propagiert, in dem Lehrpersonen und SchülerInnen binnendifferenziert oder individualisiert arbeiten.

In der Praxis der meisten Gesamtschulen bestehen allerdings Formen der schulinternen Differenzierung bis heute fort: Bei der *Fachleistungsdifferenzierung* werden SchülerInnen innerhalb der Einzelschule nach dem Gesichtspunkt der Leistungsfähigkeit (bzw. genauer den Schulnoten) (nur) in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache in unterschiedliche und unterschiedlich viele Leistungsgruppen eingeteilt. Seit 2007 ist die für NRW bestehende Regelung, dass an Gesamtschulen für die erste Fremdsprache zwei Kursniveaus vorgehalten werden müssen, dergestalt liberalisiert worden, dass Schulen lt. schulinternem Beschluss (und für die Klassen 9/10 auf Antrag an die obere Schulaufsichtsbehörde) eine Trennung in E-(Erweiterungs-) und G-(Grund)Kurse aussetzen und nach Klasse 6 weiter im bisherigen Klassenverband unterrichten können. Dabei sind Vorgaben für die zentralen Lernstandserhebungen zu beachten: Bei fester klasseninterner

Zuordnung der SchülerInnen als E- oder G-SchülerInnen müssen im Test die jeweiligen Kursniveaufaufgaben bearbeitet werden; falls eine solche Zuordnung nicht erfolgt, bearbeiten alle SchülerInnen Aufgaben des G-Niveaus.

Wie sich der Verlauf dieses *De-Tracking* an einer Gesamtschule gestaltet hat, mit welchen Hemmnissen umzugehen war, welche Argumente zur Entscheidung geführt haben, die äußere Fachleistungsdifferenzierung ab dem Schuljahr 2011/12 in den Jahrgängen 7 und 8 auszusetzen, und welche Ergebnisse dieses Versuchs bisher vorliegen, soll im Folgenden beschrieben werden.

2 De-Tracking im Fach Englisch an der Gesamtschule Rosenhöhe/Bielefeld

Wir beginnen mit einer kurzen Darstellung der Schule und schildern dann den Verlauf der Diskussion in der Fachkonferenz Englisch sowie die dort gefassten Beschlüsse. Ein weiterer Abschnitt geht auf Veränderungen des Unterrichts ein, bevor Ergebnisse zentraler Lernstandserhebungen berichtet werden. Im Ausblick werden aktuelle Herausforderungen beschrieben.

2.1 Die Schule und ihr Umfeld

In der vierzügigen Gesamtschule werden etwa 930 SchülerInnen von 92 Lehrkräften, ReferendarInnen und Lehramtsanwärtern, davon 62 weiblichen, unterrichtet. Die Anmeldezahlen für die jeweils neuen fünften Klassen bewegen sich zwischen 150 und 200 Anmeldungen pro Jahr, erfreulich hohe Zahlen bei einer Kapazität von maximal 120 SchülerInnen im fünften Jahrgang. Die Übergangsempfehlungen weisen neben der Empfehlung für die Gesamtschule zu etwa gleichen Teilen die Hauptschule oder die Realschule als empfohlene Schulformen aus; SchülerInnen mit Empfehlung oder eingeschränkter Empfehlung für das Gymnasium machen etwa 2-4% der Schülerschaft aus. Von der eigenen Schülerschaft liegen die Übergangszahlen in die Sekundarstufe II bei etwa 25% eines zehnten Jahrganges.

Das überwiegende Einzugsgebiet liegt in Stadtteilen mit einem hohen Anteil von Familien mit Migrationshintergrund. Die Wurzeln der SchülerInnen liegen neben Deutschland hauptsächlich in der Türkei, in Russland oder Kasachstan, in Polen, Spanien, Italien, Serbien und Bosnien, im Irak und in Afghanistan. Im Sinne der Definition Kinder „mit Migrationshintergrund“ (mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren) schwankt der Anteil in den Jahrgängen zwischen 28-59%. Der Anteil von Familien, die Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch II oder XII erhalten, liegt durchschnittlich bei 21%.

2.2 Entstehung und Verlauf der Diskussion

Der schulinterne Prozess der Aufschiebung bis hin zur Aufhebung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung in Englisch begann *nicht* mit der Überzeugung der FachlehrerInnen, dass Schüler in leistungsheterogen Gruppen mit den Methoden der Binnendifferenzierung besser lernen, sondern wurde 2007/08 von denjenigen KollegInnen angestoßen, die als Fach- und gleichzeitig Klassenlehrer ihre Schützlinge nach zwei Jahren Fachunterricht nicht aus ihrer Obhut in die Hände anderer FachkollegInnen abgeben wollen. Warum sollte etwas, das in 5 und 6 gut funktioniert hatte, nämlich der Unterricht im Klassenverband, nach zwei Jahren – dazu noch in der beginnenden Pubertät – auseinander gerissen werden? Dazu kamen Erfahrungen mit vielen Grundkursen: Sammelbecken der Leistungsschwachen und Verhaltensauffälligen, schwierige Lernbedingungen mit wenigen Vorbildern für die SchülerInnen, niedrige Leistungsanforderungen, unbefriedigende Lernergebnisse, eher Sozialarbeit als Wissen- und Kompetenzvermittlung.

Nach Eltern- und Schülerbefragungen sowie Diskussionen in der Fachkonferenz Englisch wurde – allerdings bei vielen Enthaltungen – der Beschluss gefasst, die äußere Fachleistungs-differenzierung für einen 7. Jahrgang zunächst versuchsweise um ein Jahr zu verschieben. Beschlossen wurde auch, dass die SchülerInnen den entsprechenden Kursniveaus zugewiesen werden, um ihrem individuellen Leistungsvermögen in der Bewertung gerecht zu werden. Auch die Schulkonferenz (mit Eltern- und Schülervertretern) stimmte zu. Das Einverständnis der Bezirksregierung wurde eingeholt, mit der Auflage eines Evaluationsberichtes zum Ende des Schuljahres.

Die Ergebnisse der einjährigen Arbeit wurden von den unterrichtenden FachlehrerInnen in der Fachkonferenz unterschiedlich bewertet. Während zwei Kolleginnen die Arbeit als erfolgreich einschätzten und auch im folgenden 8. Schuljahr fortsetzen wollten, zielten die Bestrebungen der dritten Kollegin darauf hin, dieses ‚Experiment‘ in jedem Fall zu beenden. Ihre Gründe waren u.a., dass sie durch die binnendifferenzierende Arbeit längst nicht allen SchülerInnen gerecht werden könne, bzw. dieses nur mit einem auf Dauer nicht leistbaren Arbeitsaufwand annähernd möglich sei. Die Benutzung des E-Kurs-Buches sei für die schwächeren Lerner unzumutbar, diese würden völlig ‚abgehängt‘, der gleichzeitige Einsatz zweier Workbooks sei verwirrend, die nötige Materialvielfalt auf verschiedenen Anforderungsebenen bereitzustellen, unmöglich. Aufgrund der unterschiedlichen Einschätzungen kam die Fachkonferenz zu folgendem Beschluss: In zwei Klassen des zukünftigen 8. Jahrganges sollte ohne äußere Differenzierung weiter gearbeitet, in den beiden anderen Klassen die äußere Differenzierung in E- und G-Kurs vorgenommen werden. Von dieser ‚Experimentalsituation‘ erhoffte man sich auch eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zum Ende des folgenden Schuljahres. Der Beschluss wurde später auch für das 9. Schuljahr von der Fachkonferenz bestätigt, da sich nach Evaluation von Lernstandserhebungen und Klassenarbeitsergebnissen im 8. Schuljahr keine Nachteile für die SchülerInnen in den Klassen ohne äußere Differenzierung ergeben hatten.

Die Bezirksregierung machte nach diesen zwei Jahren deutlich, dass sich die Schule um eine endgültige Lösung bemühen sollte, damit für alle Beteiligten eine größere Verlässlichkeit entstehe. Die zuständige Dezernentin ließ keinen Zweifel daran, dass sie einer vollständigen Aussetzung der äußeren Differenzierung für die Jahrgänge 7 und 8 zustimmen und sich auch einer Fortführung bis in den Jahrgang 10 nicht in den Weg stellen werde. Unter diesem Entscheidungsdruck kam es zum Ende des Schuljahres 2010/11 zu erheblichen Diskussionen zwischen den FachlehrerInnen. Die Überlegung, die äußere Differenzierung bis zum Ende der Sekundarstufe I aufzuheben, wurde aufgrund nicht ausreichend vorliegender Erfahrungen an der eigenen Schule nicht in Betracht gezogen. Nach einer überzeugenden, praktisch angelegten Fortbildung durch Fachkollegen einer anderen Gesamtschule hat eine große Mehrheit der KollegInnen unter noch zu definierenden Bedingungen allerdings dann doch zugestimmt, ab dem folgenden Schuljahr (2011/12) die äußere Differenzierung in den Jahrgängen 7 und 8 in allen vier Parallelklassen aufzuheben.

Im Mittelpunkt der Diskussion standen die Bedingungen, unter denen man sich diese Arbeit erfolgreich vorstellen könnte. Die größten Bedenken wurden hinsichtlich der Arbeitsbelastung geäußert. Von der bewussten Gestaltung der äußeren Bedingungen wie Stundenplan, Lehrereinsatz, Ermöglichung zeitlicher Reserven für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung versprachen sich die Kollegen eine gewisse Abhilfe. Folgende äußere Bedingungen wurden formuliert:

- eine möglichst große Kontinuität bei der Unterrichtsverteilung in Englisch ab Klassenstufe 5 (kein Fachlehrerwechsel). Denn eine wesentliche Voraussetzung ist, dass die Lehr-

kräfte die SchülerInnen und ihr Potenzial gut kennen, um ihnen individuelle Lernangebote machen zu können,

- Bereitstellung gemeinsamer Vorbereitungszeit für die Fachlehrkräfte eines Jahrgangs zur kooperativen Erstellung von differenziertem Unterrichtsmaterial sowie Einsatz der Fachlehrkräfte in jeweils zwei Parallelklassen, um Entlastung bezüglich des Vorbereitungsaufwands zu schaffen,
- Stundenplankoppelung von jeweils zwei Parallelklassen, um bei Bedarf auch äußerlich differenzierten Unterricht zu ermöglichen,
- Zuweisung eines zusätzlichen Differenzierungsraums pro Klasse, um SchülerInnen in Kleingruppen arbeiten zu lassen,
- zeitweise Doppelbesetzung der binnendifferenzierten Klassen (z.B. 1 Std. pro Woche und Klasse).

Allerdings sind diese Forderungen aufgrund fehlender Ressourcen nur zum Teil eingelöst worden. Im nächsten Abschnitt werden Veränderungen des Unterrichts im undifferenzierten Klassenverband Englisch aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte beschrieben.

2.3 Veränderungen des Unterrichts

Da die Lehrbücher ab dem 7. Jahrgang in differenzierten Ausgaben vorliegen, war zu entscheiden, welche Ausgabe für den leistungsheterogenen Klassenunterricht benutzt wird. Das entscheidende Argument für das E-Kurs-Buch war, dass in keinem Fall das Niveau der Aufgaben und Übungen für die leistungsstärkeren SchülerInnen sinken dürfe (Maximalziel) und dass es leichter sei, den leistungsschwächeren SchülerInnen Hilfen bzw. schwierigkeitsdifferenzierende Texte/Aufgaben zur Verfügung zu stellen (Minimalziel) als umgekehrt. Die zugehörigen Workbooks wurden als E- bzw. G-Kurs-Ausgabe angeschafft, um die schwächeren SchülerInnen im Übungs- und Festigungsbereich nicht zu überfordern. Durch die gemeinsame Arbeit mit dem E-Kurs-Lehrbuch wurden nun auch den G-Kurs-SchülerInnen neben Inhalten, Redemitteln und Wortschatz die vom Kernlehrplan vorgesehenen grammatischen Strukturen des E-Kurses vermittelt. Diese Kenntnisse und Kompetenzen werden in Leistungskontrollen aber nur reproduktiv erwartet, die Klassenarbeiten also entsprechend der Vorgaben leistungsdifferenziert konzipiert. Durch diese Arbeitsweise wird ein Kurswechsel von SchülerInnen in den E-Kurs erleichtert, da die Niveau-Schere, die normalerweise im Verlauf der Schuljahre zwischen den Kursen immer größer wird und den Übergang in den höheren Kurs zunehmend erschwert, sich gar nicht erst öffnet.

Methoden kooperativen Lernens fanden im Verlauf der Arbeit immer stärkeren Einzug. So ist Grundlage der Sitzordnung in den beiden Klassen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung bis heute ein Nebeneinandersitzen von E- und G-Kurs-SchülerInnen, so dass gegenseitige Unterstützung, Helfersysteme, Nachfragen etc. jederzeit möglich sind. Zusätzlich wurde eine schnelle Umsetzung in E-Kurs-SchülerInnen auf der einen, G-Kurs-SchülerInnen auf der anderen Seite des Klassenraumes eingeübt, so dass auf diese Weise auch parallele Phasen des Unterrichts in den verschiedenen Niveaus möglich sind. Dies wurde aber tatsächlich viel weniger praktiziert als zunächst erwartet. Als eine gute Idee hat es sich auch erwiesen, die etikettierenden Bezeichnungen E-Kurs und G-Kurs durch *suns* und *stars* zu ersetzen. Sonnen- und Sternsymbole weisen auf Arbeitsblättern, Materialien zur Stationenarbeit, Lernerfolgskontrollen und Klassenarbeiten auf das entsprechende Niveau hin. Bei Bedarf wurde ein drittes Symbol (Mond) verwendet, um die SchülerInnen herauszufordern, die den Wechsel in den höheren Kurs anstreben. Auf diese Weise wurde eine Transparenz der Anforderungen erreicht, die sich sehr motivierend auf die SchülerInnen ausgewirkt hat.

Wie weiter oben bereits angedeutet, ging mit dem fortgeführten Klassenunterricht eine Veränderung des Unterrichts einher. Sehr schnell wurde deutlich, dass man auch weiterhin mit dem Lehrbuch als Leitmedium arbeiten kann, dass aber differenzierte Angebote, besonders in den Büchern für die Jahrgänge 7 und 8 fehlen. Des Weiteren waren die angebotenen Themen oftmals nicht sehr motivierend und erlebnisreich. Mit viel Freude und unter beträchtlichem Zeit- und Materialaufwand wurden daher eigene Projekte entwickelt, z.B. für den Jg. 7 ‚Shakespeare’s Romeo and Juliet‘; für den Jg. 8 ‚Thanksgiving – an American Holiday‘, ‚High School Musical – American Teenage Life‘, ‚Michael Jackson – Death of a Pop Star‘ und ‚Football – World Championship 2010 in South Africa‘; für den Jg. 9 ‚Australia – Aspects of Life‘, ‚Aborigines – Long Walk Home‘ und ‚The Wizard of OZ‘.

Zu Beginn der Arbeit im Jahrgang 7 beschränkten sich die Lehrkräfte darauf, Texte, Aufgaben und Übungen in unterschiedlicher Qualität und Quantität zur Verfügung zu stellen, mit daraus folgenden differenzierten Outputerwartungen an die Lerner. Später wurde die Stationenarbeit und die Arbeit in Kleingruppen zur häufigsten Arbeitsform, wobei darauf geachtet wurde, die SchülerInnen bzw. Schülergruppen nicht erst am Ende der Arbeit zu einem Thema durch Präsentationen o.ä. wieder zusammenzuführen, sondern auch während der Arbeit Sicherungsphasen einzubauen, Zwischenfazite zu ziehen und die nächsten Arbeitsschritte gemeinsam zu planen. Den SchülerInnen sollte das Gefühl vermittelt werden, dass sie zwar auf unterschiedlichem Weg, aber doch gemeinsam an ein Ziel gelangen. Natürlich gab es auch weiterhin regelmäßige lehrerzentrierte, frontale Phasen, während derer z.B. neuer Wortschatz oder neue grammatische Strukturen eingeführt, geübt oder wiederholt, Wochenplanaufgaben und Hausaufgaben besprochen wurden. Durch knappe Fragebögen oder kurze Unterrichtsgespräche werden die SchülerInnen zudem regelmäßig aufgefordert, ihren Lernprozess und -fortschritt zu reflektieren.

2.4 Fachleistungen im Vergleich der differenzierten und undifferenzierten Lerngruppen

Für das 8. Schuljahr liegen schulinterne, vergleichende Untersuchungen bezogen auf die Klassenarbeiten und die zentralen Lernstandserhebungen für die Gruppen ohne und mit äußerer Fachleistungsdifferenzierung vor.¹ Dabei konnte festgestellt werden, dass die Leistungen der leistungsheterogen zusammengesetzten Kurse in jedem Fall mit den in differenzierten Kursen erreichten Leistungen vergleichbar sind. Insbesondere verlassen im Vergleich mehr G-Kurs- und E-Kurs-SchülerInnen aus dem heterogenen Klassenunterricht das jeweils unterste Leistungsniveau und entsteht so ein stärkeres „Mittelfeld“. Dies ist vermutlich zurückzuführen auf die anregende Lernumgebung, die Transparenz der Anforderungen und die Unterstützer- und Helfersysteme im Klassenunterricht. Im direkten Vergleich nur der E-Kurs-SchülerInnen schneiden die Schülerinnen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung besser ab, die Durchschnittsnoten für Klassenarbeiten liegen bis zu 0,7 Notenwerte höher.

Das sind beachtliche Erfolge, die vielleicht relativiert werden müssen durch äußere Faktoren. Während es in den E- und G-Kursen mehrere Fachlehrerwechsel (Einsatz von ReferendarInnen) und Änderungen in der Gruppenzusammensetzung gab, wechselte in den beiden Klassen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung nur ein Mal am Ende der Klasse 7 die Fachlehrerin in einer Klasse.

Die positive Entwicklung hat sich im 9. Schuljahr noch verstärkt. Hier kann man allerdings nur die Ergebnisse der Klassenarbeiten der E-Kurs-SchülerInnen aus dem Klassenunterricht einer Klasse mit den Leistungen eines E-Kurses vergleichen (Schülerzahl jeweils 17 Schüler, gleiche Arbeit, gleiche Fachlehrerin in beiden Gruppen).

¹ Diese Darstellung ist rein deskriptiv, die Ergebnisse wurden nicht auf Signifikanzen untersucht.

	KA 1	KA 2	KA 3	KA 4
E-Kurs-SchülerInnen in leistungsheterogener Klasse	3,05	2,94	2	3,27
Extern differenzierter E-Kurs	3,41	4,0	2,47	3,23

Tab.: Durchschnittsnoten der Klassenarbeiten im 9. Schuljahr

Bis auf die vierte Klassenarbeit, in der die SchülerInnen vergleichbar abschnitten, konnten die E-Kurs-SchülerInnen aus der Klasse ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung ihre Mitschüler um bis zu 1,06 Noten übertreffen. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass in den Klassen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung mehr SchülerInnen in den E-Kurs wechseln („aufsteigen“) als aus dem einen differenzierten G-Kurs.

2.5 Ausblick

Im Schuljahr 2011/12 werden zum ersten Mal diejenigen zwei Klassen in das 10. Schuljahr starten, die bis dahin ihren gesamten Englischlehrgang an der Schule ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung erlebt haben. Der Tenor der Schülermeinungen dieser Klassen zum Lernen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung ist durchweg positiv. Während die Lehrkräfte darüber nachgedacht hatten, zum 10. Schuljahr wegen der bevorstehenden zentralen Abschlussprüfungen doch die Kurstrennung vorzunehmen, drückten die SchülerInnen ganz klar aus, dass sie mit dem Englischlernen sehr zufrieden seien und keinen Bedarf an Änderung sehen. Tatsächlich sprechen die Ergebnisse ja auch für sich. Die Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe sind verringert worden.

Die Entwicklung der Diskussion an der Gesamtschule Rosenhöhe² kann deutlich machen, dass die Vorbehalte gegen das Unterrichten in heterogenen Gruppen auf Lehrerseite trotz dieser Ergebnisse teilweise recht groß sind, gespeist vor allem aus Angst vor Arbeitsüberlastung, fehlender Risikobereitschaft und der wenig geschätzten Vorstellung, gewohnte Bahnen verlassen zu müssen. Natürlich kommen auch bei den Befürwortern dieses ‚De-tracking‘ immer wieder Zweifel auf, ob man in der leistungsheterogenen Klasse wirklich allen SchülerInnen gerecht wird und sie an die Grenze ihres Potenzials führen kann. Aber wären diese Zweifel im (extern differenzierten) Kursunterricht nicht genauso berechtigt?

3. Fazit

Mit der Zusammenlegung verschiedener Schulformen der Sekundarstufe I in vielen Bundesländern wird der Modus der Organisation der Lerngruppen innerhalb der Einzelschule erneut ein Thema werden: Regional-, Sekundarschulen u.ä. vereinen frühere Haupt- und RealschülerInnen unter einem Dach; SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können und sollen zunehmend an Regelschulen unterrichtet werden; viele der neuen Schulen der Sekundarstufe I sollen die Möglichkeit des Zugangs zum Abitur nicht ausschließen. Den neuen Sekundarschulen in NRW steht es frei, sich nach einer gemeinsamen (Orientierungs)Stufe in den Klassen 5 und 6 für ein kooperatives, teilintegratives oder integratives Modell zu entscheiden, mit anderen Worten: ob und welches Modell der internen Leistungsdifferenzierung sie prakti-

² Der folgende Jahrgang in Klassenstufe 7 und 8 arbeitete in Englisch wieder mit äußerer Leistungsdifferenzierung; erst die Forderung der Dezernentin, eine klare Regelung zu finden, führte dazu, dass ab 2011/12 alle Lerngruppen in den Jahrgängen 7 und 8 leistungsheterogen zusammengesetzt sein werden.

zieren wollen. Es wird eine spannende Frage, wie sich Schulen entscheiden und welche Erfahrungen sie mit welchen Formen der Differenzierung machen werden.

Literatur

- Berg, D. (1976): Differenzierung im Englischanfangsunterricht. Eine empirische Studie. Stuttgart.
- Edelhoff, Ch. (1975): Differenzierung im Englischunterricht der Sekundarstufe I: Ziele, Verfahren, Modelle und Erfahrungen. In: Die deutsche Schule, 67. Jg., IX/1975, S. 620-636.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München.
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim.
- Mottok, G. (1983): Operative Differenzierung des weiterführenden Englischunterrichts. Frankfurt/Main.
- Nuhn, H.-E. (1977): Modelle äußerer und innerer Differenzierung im Fremdsprachenunterricht. In: Englisch, 12, 1, S. 14-20.
- Sattler, G. (1981): Englischunterricht im FEGA-Modell. Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen. Stuttgart.

Cornelia Scherer ist seit 2000 Fachlehrerin für Englisch, Russisch und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Rosenhöhe in Bielefeld.

Kontakt: cornelia.scherer@gesamtschule-rosenhoeh.de

Matthias Trautmann ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Sekundarstufe I an der Universität Siegen.

Kontakt: matthias.trautmann@uni-siegen.de