

# Differentiatie in „integrierte Gesamtschulen”\*

GÜNTER BRINKMANN

Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund, BRD

## Samenvatting

De differentiatie van de organisatie van het onderwijs is een van de grote onopgeloste problemen van de schoolhervorming in de BRD. Aan 'integrierte Gesamtschulen' wordt de prestatiedifferentiatie met de afzonderlijke vakken doorgevoerd in de vorm van het 'Kern-/Kursssystem' met veel varianten en in verschillende mate. Als uitgangspunt voor een verdere experimentele proef is het Berlijnse FEGA-systeem bruikbaar. In de toekomst zullen de interne differentiatie (d.w.z. de differentiatie van de inhoud, media en onderwijsmethoden binnen een leergroep) en de flexibele onderwijsorganisatie met wisselend aantal groepsleden en team teaching zeer belangrijk worden. De flexibele onderwijsorganisatie leidt tot het overwinnen van het alternatief tussen interne en externe differentiatie en is geschikt een didactische differentiatie mogelijk te maken.

Bovendien is het verplicht keuze-onderwijs in het zevende tot tiende schooljaar een typisch kenmerk van alle Gesamtschulconcepten. De verschillende modellen voor keuzedifferentiatie tonen aan, dat er een groot aantal progressieve experimenten wordt doorgevoerd.

## \* Noot van de redactie.

Dit artikel is geschreven voor Pedagogische Studiën en op verzoek van de redactie vertaald. In deze vertaling zijn enkele termen gebruikt die in de gangbare Nederlandse literatuur doorgaans een andere betekenis hebben (bv. interne en externe differentiatie). Men zie in deze gevallen de omschrijving van deze begrippen door de auteur. -

\*\* GS(n) = Gesamtschule(n)

iGS(n) = integrierte Gesamtschule(n)

## I. Oprichting en ontwikkelingsstand van de 'integrierte Gesamtschulen' in de BRD

De iGS\*\* staat tegenwoordig in het middelpunt van de schoolhervorming in de BRD. Alle essentiële vernieuwingspogingen in het algemeen-vormend middelbaar schoolwezen zijn afgestemd op de iGS. Op basis van een breed opgezet schoolexperiment wordt voor de eerste keer in de geschiedenis van het Duitse schoolwezen (met uitzondering van de DDR) de poging ondernomen, om een schoolwezen, dat sedert bijna anderhalve eeuw in een strakke verticale structuur geordend was, te vervangen door een horizontaal opgebouwd schoolsysteem op het niveau van het middelbaar onderwijs. De meest consequente horizontale schoolvorm is de iGS, waarin de traditionele schoolvormen - Hauptschule, Realschule, Gymnasium - niet meer teruggevonden kunnen worden.

Afgezien van additieve en coöperatieve GSn (bv. de schoolcombinaties in Bremerhaven) en ook van de GSn van een bijzonder type, die sterk onder de invloed staan van de hervormingspedagogiek (bv. de Peter-Petersenschule in Hamburg en de Odenwaldschule in Ober-Hambach), dateert de beweging van de GS met haar tendentie naar iGSn pas uit de jaren '60. Begin 1969 heeft deze beweging een sterke impuls gekregen door de aanbevelingen van de 'Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen' (Deutscher Bildungsrat, 1969). In dit wetenschappelijk gefundeerd document over de wens uit, dat een ruim opgevat en wetenschap-onderwijspolitiek drukt de Bildungskommission

pelijk gecontroleerd experimenteel programma met meer dan 40 experimentele scholen in dorpen en steden van alle deelstaten zou worden doorgevoerd. Dit streefgetal is ondertussen ver overtroffen. Tijdens het schooljaar 1971/72 bestonden er in de BRD 83 iGSn met ca. 2000 leraren en 30000 scholieren.

Wanneer de uitbouw voltooid is, zullen deze 83 GSn 5000 leraren en 75000 scholieren bevatten. In 1975 zullen er in de BRD minimaal 175 tot 200 iGSn zijn. De ontwikkeling verloopt verschillend in de respectievelijke deelstaten. Hessen is zonder twijfel de deelstaat, waar de oprichting van iGSn met de meeste vastberadenheid wordt doorgevoerd. Het onderwijsprogramma van de huidige sociaal-liberale bondsregering gaat er zelfs van uit, dat in de jaren '80 de iGS de normale school zal zijn voor alle deelstaten.

Deze dynamische ontwikkeling kan niet doen vergeten, dat de GS nog altijd in het brandpunt staat van heftige discussies over onderwijspolitiek en ook van maatschappijpolitieke en pedagogische controversen. De critici die het meest van zich laten horen zijn:

1. de verdedigers van een klassiek schoolsysteem in drie cycli en
2. extreem linkse politieke krachten, die door schoolhervorming een socialistische maatschappijstructuur willen invoeren.

De conservatieve kringen komen op voor gedeeltelijke vernieuwing in het kader van het schoolsysteem in drie cycli. Zij verlangen meestal van de GS nu al meer dan de beste traditionele school kan presteren en houden hierbij geen rekening met de moeilijkheden, waarmee een GS als experimentele school te kampen, heeft. De tweede groep critici van de GS wil echter aantonen, dat deze schoolvorm een systeemconformerend karakter heeft, zij zien de GS als de 'prestatieschool van het laat-kapitalisme'.

De motieven die tegen het einde van de jaren '60 geleid hebben tot het oprichten van iGSn zijn zeer uiteenlopend. Stubenrauch herleidt de pedagogisch-theoretische motieven tot een functioneel, een politiek en een leerpsychologisch motief (Stubenrauch 1971).

Als grondkenmerk van het functioneel-technocratisch motief ziet hij, 'dat er een moderniserings-achterstand moet worden ingelopen . . . niet alleen in de zin dat er vernieuwingen worden ingevoerd, maar ook dat het onderscheid tussen het achterop geraakte opleidingssysteem en de reële noden en belangen van het socio-economisch bestel worden opgeheven' (Stubenrauch 1971, p. 55). Het politiek motief heeft in de eerste plaats betrekking op de democratisering van ons onderwijssysteem en op het opheffen van de discrepantie tussen de letter van de wet en de toepassing ervan. Het leerpsychologisch motief gaat uit van het recente wetenschappelijke inzicht, dat de begaafdheid van een mens niet bij zijn geboorte vastgelegd is en bij scholieren niet duidelijk kan worden vastgesteld, maar dat het een dynamisch, individueel vormbaar gegeven is, dat in hoge mate afhankelijk is van socialiserings- en leerprocessen. De huidige praktijk houdt hiermee geen rekening: scholieren van 10 of 12 jaar worden naar een bepaald schooltype verwezen en op die manier wordt de ontwikkeling van hun begaafdheden gefixeerd, waardoor hun latere levensweg reeds voor een groot deel vooraf wordt bepaald. In de iGS echter is het mogelijk, deze beslissingen zo lang mogelijk open te laten en recht te laten wederen aan de specifieke talenten van de individuele scholier, omdat men rekening houdt met de snelle wisseling van die talenten. Dit kan, omdat het leerproces in een GS zeer sterk gedifferentieerd en geïndividualiseerd is. Het principe van de differentiatie is een constructief kenmerk van de iGS.

## 2. De verhouding van differentiatie en doelstellingen in de iGS

De drie hiervoor genoemde theoretische motieven die tot de oprichting van iGSn geleid hebben, zijn eng verbonden met wat deze vernieuwde schoolvorm zich ten doel gesteld heeft. De 'Aufgabenfelder' (von Hentig), de belangrijkste algemene leerdoelstellingen, kunnen in drie punten samengevat worden:

1. afschaffing van de ongelijkheid van kansen
2. optimale individuele ontplooiing
3. sociaal-integratief onderwijs.

De operationalisering van deze 'Aufgabenfelder' is tot hiertoe nergens overtuigend geslaagd en men moet het beschouwen als een van de grote onopgeloste problemen van de schoolhervorming in de BRD. Het veronderstelt eerst en vooral een algemeen-didactische bezinning over de verhouding van differentiatie en integratie in de organisatie van het onderwijs in de GS. Integratie en differentiatie zijn twee polaire, van elkaar afhankelijke structuurprincipes bij de onderwijsorganisatie. Het integratieprincipe wil bijdragen tot de afschaffing van ongelijke kansen door aan alle scholieren gemeenschappelijke leerervaringen, een gemeenschappelijke basis aan inzichten, kennis, bekwaamheden en vaardigheden te geven. Bovendien moeten vooroordelen die typisch zijn voor bepaalde klassen onderkend en zo mogelijk opgeheven worden, en moeten structuren die deze klassen reproduceren (bv. door een selectie op sociale basis) in de school verhinderd worden. Dit sociaal-integratief doel kunnen de scholieren vooral bereiken, wanneer het onderwijs in sociaal heterogene groepen wordt gegeven.

Het differentiatieprincipe heeft op de eerste plaats de optimale individuele ontplooiing van alle scholieren op het oog. Door een verregaande individualisering van het onderwijs is een zo groot mogelijke ontplooiing van het individu mogelijk. Hierbij moet men rekening houden met de situatie waaruit elke scholier vertrekt – vooral met de verschillende socio-cultureel bepaalde situaties, waarin de scholieren moeten werken – met de achtergronden van waaruit scholieren hun motivering opbouwen en met de prestatiemogelijkheden en belangstelling.

Individualisering en differentiatie zijn niet in tegenspraak met het socialiseringsproces van de integratie, omdat het individualiserend onderwijs ook de afschaffing van ongelijke kansen kan bevorderen. Onder gelijkheid van kansen moet men in dit geval verstaan, dat voor alle scholieren individueel bereikbare doeleinden en opleidings-

mogelijkheden openstaan, en zelfs dat voor elke scholier het maximum van zijn werkelijke kansen kan bereikt worden. Het differentiërend onderwijs moet 'voor iedereen hetzelfde' mogelijk maken, doordat het 'ieder het zijne' probeert te geven.

Onder differentiatie moet men structurering in de organisatie van het onderwijs verstaan; hierdoor moeten de nagestreefde algemene leerdoelstellingen of 'Aufgabenfelder' (afschaffing van ongelijke kansen, bevordering van de individuele ontplooiing en sociaal-integratief onderwijs) gerealiseerd worden. Met 'organisatie van het onderwijs' bedoelt men hier niet alleen de uiterlijke organisatie van het onderwijs voor bepaalde groepen scholieren – of en hoe men groepeerst, differentieert of individualiseert – maar ook de differentiatie van de leermethodes die men in de verschillende lessen gebruikt en waarbij men zich aanpast aan de individuele leerdispositie van de scholieren. Bijgevolg blijkt er in het verloop van het schoolexperiment met iGSn een duidelijke tendens te bestaan naar het bereiken van een 'didactische differentiatie' waarbij men steeds opnieuw, partieel en afwisselend het verband moet leggen tussen de leerdoelstellingen en leerinhouden enerzijds en de individuele uitgangssituatie van de scholieren anderzijds, om hieruit de differentiatie in de organisatie van het onderwijs af te leiden (afwisseling in de groepering, verscheidenheid in de onderwijsvormen, methodes en media). In de eerste cyclus van de GS (5e en 6e schooljaar) heeft deze didactische differentiatie vóór alles een compenserende functie. Het is de bedoeling, de individuele leertekorten op cognitief, affectief en psychomotorisch gebied op te heffen. Om het onderscheid tussen de situatie van elke scholier individueel en de eisen van de middelbare school te kunnen opheffen, zou men zo mogelijk eerst de individuele beginsituatie moeten leren kennen door middel van een geschikt diagnostisch instrumentarium. Op basis van deze individuele diagnose zou een 'pedagogische therapie' door gedifferentieerde maatregelen mogelijk worden. Een over de hele lijn bevredigend instrumentarium dat geschikt is voor dit doel en specifiek gericht is op de GS, bestaat tot nog toe niet. Dit blijft



een probleem dat dringend opgelost moet worden voor de verdere uitbouw van het experiment GS.

De beoogde didactische differentiatie (met haar compenserende functie voor de vijfde en de zesde klas) omvat meer, is complexer en in de schoolpraktijk moeilijker door te voeren dan de vormen van interne en externe differentiatie, die tot nog toe in de pedagogische discussies en in het traditionele schoolwezen een grotere bekendheid genieten. Vermits de huidige overwegingen en maatregelen uit de schoolpraktijk om de onderwijsorganisatie te differentiëren nog geïnspireerd worden door de vormen van interne en externe differentiatie, – hoewel deze vormen hoofdzakelijk betrekking hebben op de organisatorisch-structurele aspecten en zij de didactische en methodische dimensie in ruime mate uitsluiten – moet er eerst en vooral een analyse plaatsvinden van de interne en externe maatregelen tot differentiatie aan iGSn, en deze analyse moet gepaard gaan met een kritisch advies.

### 3. De problematiek van de differentiatie volgens prestaties in afzonderlijke vakken

De iGSn hebben vanaf het begin geweigerd gebruik te maken van een differentiatie die over de vakken heen het algemeen prestatieniveau of de intelligentie van de scholier beoordeelt. Deze differentiatievorm die tot voor kort typisch was voor Engelse comprehensive schools, heeft niet beantwoord aan de verwachtingen die men ervan had in Engeland, maar heeft geleid tot een reproductie van het verticale categoriale schoolstelsel onder één dak en onder één leiding (Pedley 1966, p. 65 e.v.; Robinsohn/Thomas, 1968, p. 57–59; Brinkmann 1971, p. 290–296). In tegenstelling tot de 'streaming' wordt aan iGSn in de BRD de prestatiedifferentiatie met de afzonderlijke vakken verbonden en doorgevoerd in de vorm van het 'Kern-/Kurssystem' met veel varianten en in verschillende mate.

Het 'Kern-/Kurs-Model' gaat ervan uit, dat in het kernonderwijs (Kern-Unterricht) het sociaal-politieke doel – sociaal-integratief onderwijs, resp. sociale integratie van de scholieren

uit de verschillende klassen van de maatschappij – moet nagestreefd worden, terwijl in het cursorisch onderwijs (Kursunterricht) op de eerste plaats de optimale individuele prestatie moet worden bevorderd. Tot het cursorisch onderwijs behoren meestal wiskunde, talen en enkele natuurwetenschappelijke vakken, terwijl alle overige vakken bijeengevoegd worden in het ongedifferentieerde kernonderwijs.

Het 'Fachleistungskurssystem' gaat uit van de hypothese, dat het leersucces van de scholieren met verschillende bekwaamheid, kennis en belangstelling in bepaalde vakken stijgt, wanneer men ze indeelt in relatief homogene prestatiegroepen, waarbij men dan ook rekening houdt met hun individueel leertempo. Het nut dat men hiervan verwachtte kon tot nu toe echter niet bewezen worden, niet in Duitsland en evenmin in het buitenland.

Daarentegen wijzen de resultaten van onderzoeken op internationaal vlak en de ervaringen uit de schoolpraktijk – ondanks enkele niet onbelangrijke controversen en bezwaren – op zeer belangrijke tekorten en nadelen van dit systeem:

1. De scholieren bereiken op basis van de homogene groepering in het geheel niet de verhoging van hun prestaties, die verwacht werd. Voor de scholieren van de middelste en hoogste niveaugroepen bestaan er, wanneer men hun leersucces bekijkt, maar weinig of geen positieve verschillen met vergelijkbare groepen in heterogeen klasverband. Voor de scholier met zwakke prestaties daarentegen heeft de homogene groepssamenstelling een meer negatieve invloed dan de heterogene.
2. In de differentiatie volgens verschillende prestatievakken (Leistungskurse) schuilt het gevaar, dat de scholier gefixeerd wordt op het prestatiepeil dat hij eens bereikt heeft. Van de mogelijkheid om van één cursus naar de andere over te gaan, vooral van het opklimmen van een gemakkelijker naar een moeilijker 'Kurs', wordt weinig gebruik gemaakt, zodat de verwijzing naar de 'Kurse', als dit eenmaal gebeurd is, in de regel statisch blijft.

Het proces van het fixeren der prestaties wordt versterkt door het feit dat de leraar zich blind staart op het prestatiebeeld dat hij zich eenmaal door observatie van een scholier gevormd heeft, door het feit dat de scholier zijn eigen beoordeling aanpast aan de beoordeling van de leraar en tenslotte door de neiging van scholieren, om zich af te stemmen op het verwachtingsniveau van een groep.

3. De homogene prestatiedifferentiatie is niet van dien aard, dat de tekorten in vorming van de sociaal-zwakke klassen effectief uit de weg geruimd worden. In de hoogste prestatie-cursussen zitten vooral kinderen uit de zogenaamde middenstand en de hoogste klasse, terwijl in de laagste cursussen, de problematische C-Kurse, voornamelijk kinderen uit de zogenaamde lagere sociale klassen zitten. Hierdoor verstevigt dit systeem de sociale selectie binnen de school en belemmert het op die manier aanzienlijk de sociale gelijkheid van kansen. Bovendien is door de hiërarchie van de prestatie-cursussen – evenzeer als bij de streaming – een gecamoufleerde reproductie van het traditionele schoolsysteem in drie cycli niet uitgesloten.

Ondanks deze bezwarende nadelen, blijkt de verdere ontwikkeling van deze 'Fachleistungsdifferenzierung' voor de zevende tot de tiende klas van de iGSn toch zinvol en noodzakelijk. Daarbij zou men echter met het volgende rekening moeten houden:

1. Men moet duidelijke criteria ontwikkelen om de scholieren naar de verschillende 'Fachleistungskurse' te verwijzen. Het prestatieniveau van het vroeger leergedrag als aanwijzing is een ontoereikend prognostisch hulpmiddel.
2. Er moeten gestandaardiseerde en voldoende geobjectiverde informele tests opgesteld worden, om de prestaties in de afzonderlijke groepen te beoordelen.
3. De onderwijsmethododes moeten aangepast worden aan de specifieke leerproblemen en leermotiveringen van afzonderlijke groepen

scholieren. Hier wordt dikwijls te veel gevraagd van één enkele leraar.

4. Men moet een didactische coördinatie proberen te bereiken tussen de 'Kurse', door helder geformuleerde specifieke leerdoelstellingen uit te werken. Een 'Fundamentum-Additum-System', dat gestructureerd is volgens leerdoelstellingen, zou kunnen vermijden, dat de leergangen in de afzonderlijke 'Kurse' zich volledig gescheiden van elkaar ontwikkelen. Hierdoor zou de doorstromingsmogelijkheid van de ene niveau-cursus naar de andere verhoogd worden.

Enkele van deze desiderata zijn opgevangen in het differentiatie-model van de Berlijnse GS Britz-Buckow-Rudow. Het FEGA-systeem, dat ontworpen werd door Wolfgang Teschner, is daarom zeer bruikbaar als uitgangspunt voor een verdere experimentele beproeving. Het FEGA-systeem gaat uit van de volgende organisatorische en didactische beginselen: in de vakken Duits, Engels, wiskunde en fysica worden de scholieren per half jaar ingedeeld in vier niveaugraden volgens hun gemiddeld prestatieniveau in de verschillende vakken. Dit prestatieniveau wordt gemeten met informele tests.

De niveaugraden zijn:

- F-Kurs = Fortgeschrittenen-Kurs (cursus voor gevorderden)  
(Fundamentum en Additum boven het niveau van de E-Kurs)
- E-Kurs = Erweiterter Kurs (uitbreidingscursus)  
(Fundamentum en Additum boven het niveau van de G-Kurs)
- G-Kurs = Grundkurs (basiscursus)  
(Fundamentum in het aantal lessen dat ter beschikking staat)
- A-Kurs = Aufbau-Kurs (begincursus)  
(Fundamentum in het aantal lessen dat ter beschikking staat, maar met lagere frequentie)

'Aanvullend bij deze groepering worden volgens het prestatieprofiel, de zwaartepunten in de prestaties per vak en de prestatieresultaten van groepen scholieren parallelle cursussen ingericht

Tabel 1. Basisconcept FEGA-systeem

	Groepering per niveau:	Parallele groepering:
Voorwaarde :	Operatief Fundamentum	
Differentiatie criterium :	Prestatieniveau	Prestatieprofiel
Controle van het effect:	Informe tests	
Differentiatie strategie :	Intentioneel-thematische variaties	Methodisch-mediale variaties

op het niveau, waarop de meeste scholieren zich bevinden.' (Teschner 1971, p. 63-64).

Op die manier ontstaat een reeks van mogelijkheden om de 'Fachleistungskurse' te verdelen, bijvoorbeeld:

F	F	F	F1	F2
E1	E2	E1	E2	E3
G1	G2	G	G1	G2
A	A	A	A	A

enz.

Het didactisch basisconcept schrijft voor alle cursussen een verplicht basisplan voor, dat al naargelang het cursusniveau met een verschillende tijdsduur afgewerkt wordt. Het Fundamentum is in zijn tijdsomvang zo uitgemeten, dat het mogelijk is de Grundkurs (basiscursus) af te werken in de beschikbare tijd. De 'leervlugge' scholieren uit de F- en E-cursussen krijgen bijkomende stof aangeboden terwijl aan de A-cursussen bijzonder gunstige werkvoorwaarden worden verleend (bv. lage frequenties). Vermits alle cursussen parallel met elkaar verlopen en zich op het einde van een half jaar op hetzelfde punt van het Fundamentum moeten bevinden, en vermits de Addita niet mogen vooruitlopen op het Fundamentum (tenminste tot het einde van het achtste schooljaar) is een verandering van cursus niet problematisch vanuit het curriculum.

Het basisconcept van het FEGA-systeem is in Tabel 1 samengevat (Teschner 1971, p. 120).

Het FEGA-systeem wordt aan de Berlijnse GS Britz-Buckow-Rudow sedert 1968 aan de

schoolpraktijk getoetst. Op grond van de resultaten van het empirisch onderzoek met het FEGA systeem, dat 1968-1970 doorgevoerd werd, meent Wolfgang Teschner het bewijs 'van de organisatorische functionaliteit van het onderwijs in Fachleistungskurse' geleverd te hebben (Teschner, 1971, p. 114). Er is geen groter onderscheid tussen de scholieren uit de verschillende sociaal-economische klassen wat betreft hun deelname aan bepaalde prestatiecurssussen dan een normale toevalsmarge toelaat en er 'kunnen aanknopingspunten gevonden worden die erop wijzen dat met deze vorm van interne differentiatie geen gecamoufleerde streaming gereproduceerd wordt, maar dat individuele aanleg- en prestatiedisposities ook in hun voorbijgaande vorm flexibel kunnen worden opgevangen' (Teschner, 1971, p. 114). Het empirisch onderzoek van Teschner moet zeer kritisch geanalyseerd worden, vooral met het oog op de generalisaties die erin zitten. In dit verband zou ik slechts op drie kwetsbare punten van de differentiatie op basis van vakprestaties willen wijzen, die door het FEGA-systeem niet uit de weg geruimd worden:

1. Het is sterk te betwijfelen, of de zwakke scholieren in dit systeem optimaal gestimuleerd worden. Leergroepen met een heterogeen prestatieniveau lijken hun betere stimuleringsmogelijkheden te bieden.
2. Door de indeling in cursussen op grond van prognostische prestatietests bestaat er gevaar voor 'selffulfilling prophecy'.
3. De selectie door prestatie in de zogenaamde beslissende vakken werkt sociaal desintegrerend en laat de sociaal-politieke en sociaal-ethische doelstellingen, die samengevoegd



worden in de zogeheten kernvakken, onge-  
loofwaardig lijken.

De prestatiedifferentiatie in elk vak is dus in de iGSn een principieel problematische differentiatievorm. Vele GSn proberen er tenminste in de eerste cyclus (vijfde, zesde schooljaar) van af te zien en opteren voor een interne of flexibele differentiatie.

#### 4. Voordelen van de interne differentiatie

De interne differentiatie, d.w.z. de differentiatie van de inhoud, media en onderwijsmethoden binnen een leergroep, respectievelijk binnen het traditioneel klasseverband, is een pedagogisch postulaat uit de tijd van de hervormingspedagogiek, dat nog altijd niet in vervulling is gegaan. Het wezenlijk voordeel ervan kan men zien in het feit, dat het toelaat 'voor verschillende scholieren of groepen scholieren onderscheidene leerdoelstellingen te volgen en op verschillende prestatiedisposities in te gaan, zonder dat het gevaar bestaat - zoals bij de methodes van de externe differentiatie - dat de scholier op een eenmaal bereikt peil van zijn prestatiecapaciteit en van zijn belangstelling gefixeerd wordt, want daardoor verliest hij mogelijkheden tot vooruitgang en ontwikkeling.' (Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, 1970, p. 71).

Daarom vermoedt ook de 'Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates', dat de methodes van de interne differentiatie, die zich nog altijd in een experimenteel stadium bevinden, in de toekomst zeer belangrijk zullen worden. 'Elk experiment met een GS moet daarom rekening houden met de ontwikkelingsmogelijkheden, die in het principe van de interne differentiatie, van het onderwijs binnen de organisatorische eenheid van een leergroep liggen. In het bijzonder door het vervaardigen van gedifferentieerde leermiddelen en media zullen de mogelijkheden tot variatie van onderwijsinhouden, middelen en methodes toenemen.' (Deutscher Bildungsrat, 1969, p. 36).

De differentiërende maatregelen binnen een

prestatie-heterogene en sociaal-heterogene leer-  
groep hebben een bepaalde houding van de  
scholier op het oog: hij moet door zijn succes  
gemotiveerd worden, zich door leerdoelstellingen  
laten leiden, bereid zijn beslissingen te nemen en  
zich sociaal gedragen. Differentiërend en indivi-  
dualiserend onderwijs binnen een heterogene  
leergroep is niet alleen nodig voor een optimale  
stimulering van de scholieren met inachtneming  
van hun verschillende talenten, prestaties en  
belangstellingen, maar tegelijkertijd staat dit  
onderwijs ten dienste van het sociaal-politieke  
en sociaal-ethische doel van de GS: de sociaal  
bepaalde startnadelen van de scholieren op te  
heffen en een sociaal integratief onderwijs ingang  
te doen vinden in die zin dat een rationeel in-  
zicht, een onderlinge tolerantie en een daarbij  
passende houding worden bijgebracht tegenover  
de mogelijkheden, instellingen en wensen van  
andere individuen en groepen.

Bij de interne differentiatie krijgen de volgende  
onderwijsvormen een belangrijke betekenis:  
individueel werk, partnerwerk en groepswork.  
Bij het *individuele werk* wordt de taakopgave het  
meest consequent afgestemd op de mogelijk-  
heden van elke scholier afzonderlijk. Hierbij moet  
men rekening houden met het peil van zijn ont-  
wikkeling op dat ogenblik, met de gerichtheid  
van zijn talenten, met zijn belangstelling, zijn  
prestatiemogelijkheden, zijn motivering, zijn  
uithoudingsvermogen en zijn wisselend leer-  
tempo. De onderwijsdoelstellingen moeten door  
ondubbelzinnig geformuleerde en gesystemati-  
seerde taken en werkmethodes duidelijk gemaakt  
worden. De leraar moet het gepaste didactisch  
materiaal gereed houden, speciale werkdocu-  
menten maken en gesystematiseerde onderwijs-  
programma's aanbevelen. Het is doelmatig dit  
werk te doen met een lerarenteam. Doordat men  
gedifferentieerde leerprogramma's voor een be-  
perkte tijd inschakelt, kan er bijzonder rekening  
gehouden worden met de individuele leerdis-  
posities en met het leertempo, kunnen psycho-  
sociologisch storende factoren (bijvoorbeeld:  
voor ingenomenheid van de leraar, leerremmende  
angst van de scholier om een mal figuur te slaan)  
voor een groot deel uitgeschakeld worden en kun-

nen door een directe zelf-controle van het leer-succes een versterking van het leren en een sterkere motivering bereikt worden.

Het *partnerwerk* is een op zichzelf staande onderwijsvorm. Het is een coöperatieve vorm van scholierenparen, die telkens samenzitten of voor een bepaald werk speciaal samengebracht worden. Het kan echter ook beschouwd worden als voorbereiding op of doorgangsvorm naar veel-eisender en moeilijker uit te voeren groepswork. De communicatie en de coöperatie, die de meeste kinderen van die leeftijd wensen en die ze in het latere leven zullen nodig hebben, ontstaan gemakkelijker in de partnergroep en zijn er intensiever dan in het traditioneel klasverband of in kleine groepen met meer dan twee groepsleden. Onderlinge hulp, steun, vriendschappelijke toenadering en kameraadschappelijke onderrichting worden hier principieel beoefend.

Het *groepsonderwijs* wordt sedert de tijd van de hervormingspedagogiek in de discussies over mogelijkheden tot een innerlijke schoolhervorming als een noodzakelijkheid beschouwd, omdat het de individueel pedagogische doelstelling (optimale individuele stimulering, opvoeding tot zelfstandigheid door zelfwerkzaamheid) op een bijna ideale manier verbindt met de sociaal-pedagogische doelstelling (opvoeding tot verantwoordelijkheid, integratie, hulpvaardigheid en partnerschap). Toch is het tot vandaag een pedagogisch postulaat gebleven, dat in de schoolpraktijk helemaal niet in vervulling is gegaan, omdat een reeks van onvoorwaardelijke vereisten niet vervuld waren. Daartoe kunnen, naast de aanpassing van het aantal scholieren in een leergroep en geschikt werkmaterieel voor de scholieren, vooral gerekend worden de bereidheid van de leraren om het onderwijs voor verschillende groepen scholieren nauwgezet te plannen en nauwkeurig voor te bereiden, evenals de instelling van de leraar om in een democratische sociaal-integratieve stijl leiding te geven.

Een bijzonder voordeel van het groepsonderwijs ligt hierin, dat het door de verhoging van de middelen tot communicatie, die bovendien

niet op de leraar zijn afgestemd, ertoe bijdraagt, dat scholieren met spreekremmingen ertoe komen zich toch eens te uiten door middel van de taal en hun eigen gedachten uit te drukken. Door een uitwisseling van ideeën en een onderlinge controle binnen de groep is er aan een voorwaarde voldaan, om te komen tot een kritische controle- en beoordelingsmogelijkheid van inhouden en feiten.

Groepsonderwijs heeft echter niet alleen betrekking op de intellectuele stimulering bij het oplossen van taken en problemen, maar in even grote mate op de subtiele processen op het emotioneel-sociale vlak.

'Leren vereist binding (identificatie) aan een persoon. In de klassieke onderwijsvorm, waarbij de leraar voor de klas staat, is er meestal de identificatie met de leraar. Sociale rijpheid – voor zover men daaronder de bereidheid verstaat om voortdurend zijn opinievorming te veranderen en permanent zijn vooroordelen te onderzoeken – wordt o.a. bewezen door de bekwaamheid om zich tegen de identificatie met het totaal af te zetten. Een scholier slaagt hierin alleen, wanneer hij beschikt over voldoende mogelijkheden tot wisselende identificatie en daardoor een sensibiliteit kan ontwikkelen voor elk lid in de groep.' (Meyer, 1971, p. 243.)

##### 5. *Mogelijkheden van een flexibele onderwijsorganisatie met een wisselend aantal groepsleden en team teaching*

De voordelen van de interne differentiatie zijn niet beperkt tot een leergroep met het traditionele aantal scholieren per klas, maar zijn even effectief in het kader van een flexibele onderwijsorganisatie met een wisselend aantal groepsleden. Daarbij moet men in de regel uitgaan van een totale groep van negentig tot honderdtwintig scholieren. In de flexibele onderwijsorganisatie kan er bovendien voor een beperkte tijd ook rekening gehouden worden met elementen van externe differentiatie, zoals bijvoorbeeld het onderwijs in homogene prestatiegroepen, zonder dat men de hierboven vermelde nadelen van deze



differentiatievorm, die tot hiertoe fel omstreden is, moet accepteren. Bijgevolg leidt de flexibele onderwijsorganisatie tot het overwinnen van het alternatief tussen interne en externe differentiatie. Deze flexibele onderwijsorganisatie is bovendien geschikt, om de hierboven besproken didactische differentiëring mogelijk te maken, waarbij de respectieve onderwijsdoelstellingen en leerinhouden voortdurend, partieel en wisselend in betrekking staan tot de individuele uitgangssituatie van de scholieren, om hieruit de differentiatie van de onderwijsorganisatie – wisselende groeperingen, verschillende onderwijsvormen, methoden en media – af te leiden.

Bij de didactische differentiatie gaat men dus uit van de eisen van de afzonderlijke leerdoelstellingen, van de individuele leervoorwaarden en leerbangstelling van de scholieren en daaruit leidt men de structuren van de onderwijsorganisatie en de aangepaste methoden af. Men gaat dus in zekere zin precies omgekeerd te werk als bij de methodes van externe prestatie-differentiatie, waarbij de organisatorische structuren en de groeperingen van te voren vaststaan. De didactische differentiatie die nagestreefd wordt, is slechts in het kader van de flexibele onderwijsorganisatie optimaal te realiseren. Vandaar dat in enkele GS'n, waarin aan de voorwaarden voor een flexibele onderwijsorganisatie voldaan is en waarin de organisatieproblemen die daaraan verbonden zijn, opgelost kunnen worden, tenminste een begin gemaakt wordt met het gebruik van de mogelijkheden van de flexibele onderwijsorganisatie, over de maatregelen voor een innerlijke differentiatie heen. Dit beantwoordt ook aan de bedoeling van de Deutsche Bildungsrat met het oog op de toekomstige verdere ontwikkeling van het differentiatieprincipe.' Bij de verdere ontwikkeling van GS'n moet nagegaan worden of de doorstromingsmogelijkheden van het systeem niet nog kunnen worden verhoogd, indien de externe prestatiedifferentiatie bij het onderwijs niet definitief en totaal is maar partieel en steeds weer herroepen wordt. Hiervoor zou men gebruik kunnen maken van het onderwijs in groepen met wisselend aantal leden onder samenwerking van verscheidene leraren (team

teaching), indien men het onderwijs in kleine groepen met homogeen prestatieniveau steeds weer verbindt met het onderwijs in relatief grote groepen met heterogeen prestatieniveau. Op die manier zouden de verschillende 'Eignungskurse' steeds weer samengebundeld worden tot een gemeenschappelijk onderwijs, dat zou ook een waarborg zijn voor de inachtneming van een gemeenschappelijk kaderleerplan voor alle 'Eignungskurse' en voor een voortdurende uitwisseling tussen deze cursussen.' (Deutscher Bildungsrat, 1969, p. 47.)

Naar de optimale individuele stimulering van alle scholieren ondanks sterk uiteenlopende uitgangspunten wordt gestreefd niet alleen door variabele groepsvormen, door variatie van inhouden, methoden en media, maar ook door differentiatie van de leerdoelstellingen. De leerdoelstellingen die voor alle scholieren verplicht zijn, worden in het Fundamentum vastgelegd en daarmee moeten alle differentiërende maatregelen rekening houden. In elke onderwijs-eenheid worden naast het Fundamentum bijkomende leerdoelstellingen aangeboden in de vorm van aanvullende cursussen of aanvullende taken. Deze aanvullende leerdoelstellingen zijn in de eerste plaats bedoeld als verrijking en verdieping van wat het Fundamentum te bieden heeft. Zij mogen op een later tijdstip geen bestanddeel van het basisprogramma worden.

Voor die scholieren, die de leerdoelstellingen van het Fundamentum niet bereikt hebben, worden hulp- en compensatiecursussen ingericht. De hulp- en compensatiecursussen zijn bedoeld voor scholieren met leermoeilijkheden in een speciaal vak, terwijl de compensatiecursussen ingericht worden voor scholieren met algemene leerremmingen (bijvoorbeeld: door zwakke concentratie, een gebrek aan motivering of door verkeerd sociaal gedrag.)

Karakteristiek voor de flexibele onderwijsorganisatie zijn tijdelijk onstabiele, afwisselend heterogene en homogene leergroepen van variërende omvang.

De instructiefase van een onderwijseenheid vindt plaats in heterogene groepen. De groepen mogen vrij groot zijn. Het verwerken, verdiepen en vastleggen van de stof vindt plaats in middel-

grote of kleine groepen en door individueel werk. De deelgroepen kunnen homogeen gemaakt worden door ze samen te stellen volgens leervordering of leermislukking, wat vastgesteld wordt door tests die uitgaan van de leerdoelstellingen. De homogenisering kan in een didactisch differentiërend onderwijs ook volgens het individuele leertempo of volgens de motivering van de scholieren doorgevoerd worden.

Maar de doelstelling van de respectieve onderwijssequensen vereist mogelijkwijze ook de heterogene groepering. In elk geval gaan de scholieren na afsluiting van de differentiatiefase of bij het begin van een nieuwe eenheid terug naar prestatie- of sociaal heterogene stamgroepen of naar de grote heterogene groep.

Daardoor wordt in ruime mate verhinderd, dat de scholieren zich op het eenmaal bereikte prestatieniveau gaan fixeren.

De mogelijkheden van de flexibele onderwijsorganisatie met groepen van een wisselend aantal leden (grote groep, stamgroep, kleine groep, individueel werk) kunnen in de GSn alleen maar ontdekt worden, wanneer de leraren van een grote groep het onderwijs in team teachingmethodes gemeenschappelijk plannen, uitvoeren en beoordelen. Door de onderwijsplanning en de voorbereidende didactische analyse in het lerarenteam mag men verwachten, dat de didactische gevolgtrekkingen die gemaakt worden op coöperatieve basis, optimaal zijn en beantwoorden aan de respectieve differentiatie strategieën. Daardoor worden de flexibele differentiatievormen tot zinvolle en effectieve didactische maatregelen.

Bij het lesgeven kan men ermee rekening houden, dat de leraren op vak-didactisch en methodologisch gebied verschillende talenten en voorkeuren hebben, men kan ze op een variabele manier inschakelen. Hierdoor kan de efficiëntie van het onderwijs verhoogd worden.

Eén van de belangrijkste voorwaarden voor de flexibele onderwijsorganisatie met wisselende groeperingen is, dat de leraren bereid moeten zijn in teamverband te werken. Bovendien moeten in de scholen de ruimtelijke voorwaarden geschapen worden voor een flexibele onderwijsorganisatie (bijvoorbeeld: flexibele ruimte voor

grote groepen of multifunctionele ruimten). De aangepaste uitrusting (zonneblinden, audiovisuele projectietoestellen) en veelvuldig leer-materieel moeten ter beschikking zijn. Aan deze voorwaarden is op dit ogenblik in slechts weinig iGSn volledig voldaan. De GS Fröndenberg in Nordrhein-Westfalen heeft heel haar programma voor nieuwe gebouwen afgestemd op de flexibele onderwijsorganisatie met groepen van wisselende grootte en team teaching. Sedert in 1969 gestart werd met de onderwijsactiviteit, werd deze vooruitstrevende maar veeleisende beweeglijke differentiatie in de GS Fröndenberg van jaar tot jaar in ruimere mate toegepast. De eerste ervaringen uit de schoolpraktijk zijn positief, ondanks een hele reeks moeilijkheden (Edelhoff, 1971; Schmidt 1971; Brinkmann 1972) en zetten de overige iGSn in Nordrhein-Westfalen aan tot gelijksoortige onderwijsexperimenten. De GS Fröndenberg is dus op het stuk van in praktijk gebrachte differentiatievormen een tegenpool van de Berlijnse iGSn, die een voorkeur hadden voor differentiatie naar vakprestaties volgens het FEGA-systeem.

In de komende jaren zal het erop aankomen te bewijzen, dat de flexibele onderwijsorganisatie met wisselende groeperingen en team teaching elke vorm van externe differentiatie overtreft. Deze stelling kan op dit moment geverifieerd noch vervalst worden.

## 6. Modellen voor een keuzedifferentiatie

Een typisch kenmerk van alle GS-concepten is het verplicht keuze-onderwijs (Wahlpflichtunterricht), dat in de middelste cyclus van de GS (zevende tot tiende schooljaar) een aanvulling vormt van het voor alle scholieren verplichte onderwijs. Het onderwijsaanbod aan iGSn wordt zo veelzijdig mogelijk georganiseerd, om zoveel mogelijk alle talenten van de scholieren te ontdekken en tot ontplooiing te brengen en om bij de individuele belangstelling van de scholieren te kunnen aanknopen. Een breed opgezet onderwijsaanbod maakt een keuzedifferentiatie nodig, die van het zevende schooljaar af geleidelijk

Tabel 2

	Kernonderwijs	Niveauonderwijs	Verplicht keuzeonderwijs	
10	maatschappijleer vorm en kleur muziek sport biologie chemie	Duits Engels wiskunde	Frans, Latijn (3e vreemde taal) Frans, Latijn (2e vreemde taal) politieke wetenschap/geschiedenis sport/biologie fysica biologie chemie	
9	fysica		techniek - economie I techniek - economie II	
8	maatschappijleer vorm en kleur muziek, sport, chemie	Duits Engels wiskunde fysica	Frans, Latijn (2e vreemde taal)	techniek economie
7	maatschappijleer vorm en kleur muziek, sport, biologie		Frans, Latijn (2e vreemde taal)	techniek economie

toeneemt en het aantal verplichte vakken steeds meer reduceert. 'Deze keuzedifferentiatie maakt het mogelijk, dat bijvoorbeeld een scholier met een sterker op de praktijk gerichte opleiding ook kan deelnemen aan lessen waarvoor hij bijzondere belangstelling en aanleg heeft, maar die in het traditioneel systeem enkel aan gymnasiasten werden gegeven. Omgekeerd krijgt een scholier met een sterker op verdere studies voorbereidende opleiding de kans, lessen die op de praktijk zijn afgestemd te kiezen, zoals economische of technische lessen, wat hem tot hertoe in een gymnasium niet mogelijk gemaakt werd, maar waardoor zijn leermotivering kan worden verhoogd en hij zijn kennis kan verruimen.' (Deutscher Bildungsrat 1969, p. 35-36.)

De modellen voor keuzedifferentiatie in de iGSn vertonen op dit ogenblik helemaal geen eenheid. Zij zijn niet alleen verschillend van deelstaat tot deelstaat, maar belangrijke onderdelen verschillen zelfs van school tot school.

Toch is het mogelijk, de veelheid van gebruikte modellen theoretisch te herleiden tot grondmodellen. Daarbij hoort o.a. het model van de Walter-Gropiusschool in Britz-Buckow-Rudow,

dat het representatieve model is voor de meeste GS'n in Berlijn. Zie Tabel 2 (Fischler 1971, p. 23).

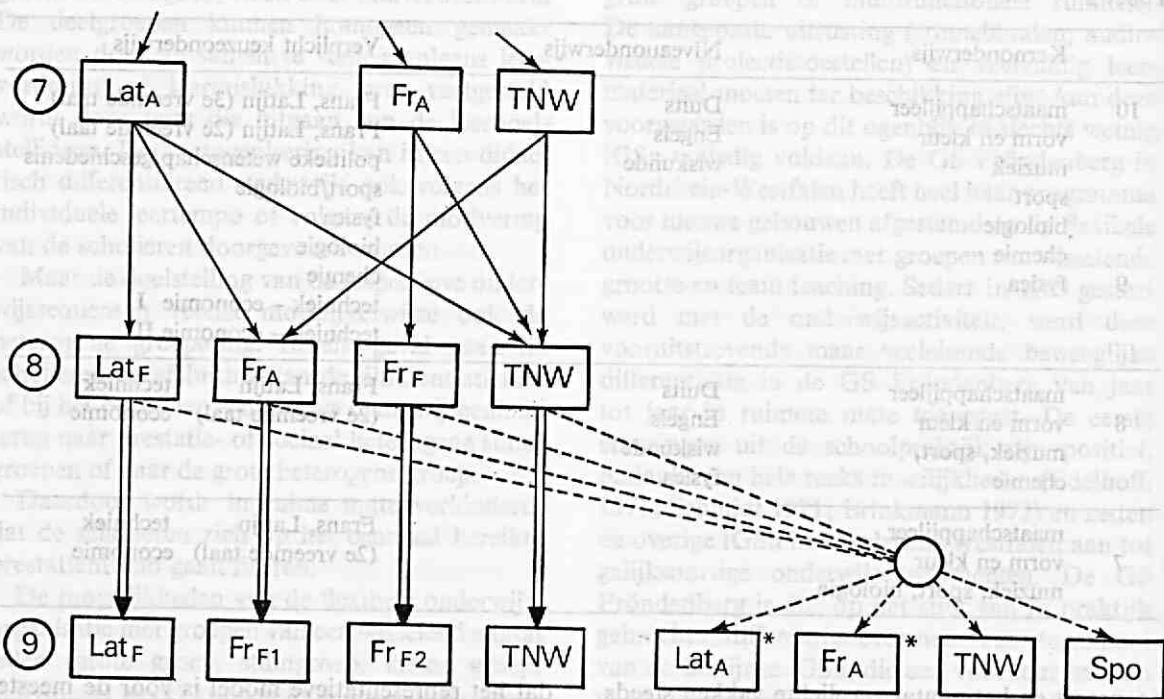
Het keuzegebied in enge zin omvat een 2e en 3e vreemde taal, evenals technisch-natuurwetenschappelijke economie. De andere vakken die tot het keuzegebied behoren worden niet alternatief aangeboden. Ze zijn voor alle scholieren verplicht. Alleen kunnen de scholieren binnen deze vakken bepaalde interessegebieden kiezen.

Schema 1 (Teschner 1971, p. 122) verduidelijkt, dat elke scholier bij het begin van het 7e schooljaar Latijn, Frans of technisch-natuurwetenschappelijke economie kiest. Deze keuze kan bij het begin van het 8e schooljaar gecorrigeerd worden. (Uitzondering: geen cursus Latijn voor beginners.) In het 9e schooljaar zet de scholier het keuzevak van het 8e schooljaar voort en kiest nog een bijkomend vak.

'Er wordt bij de planning geen verband gelegd tussen de keuzevakken en de prestatievakken of andere structurele of organisatorische kenmerken. Het deelnemen aan bepaalde cursussen binnen de verplichte keuze garandeert geen wette-



Schema 1.



↓ alternatieve verplichte keuze  
 ↓ verplicht voortgezet onderwijs  
 ↓ alternatieve bijkomende verplichte keuze

Lat = Latijn  
 Fr = Frans  
 TNW = technisch-natuurwetenschappelijke economie  
 Spo = sport (moet gecombineerd worden met versterkt programma biologie van de mens)  
 A = cursus voor beginners  
 F = cursus voor gevorderden

\* Deze cursussen kunnen niet als bijkomend gekozen worden door scholieren, die al een cursus voor gevorderden in dezelfde vreemde taal volgen.

lijk schoolgetuigschrift. In elk geval hebben de prestaties geleverd binnen het geheel van de verplichte keuzevakken hun invloed op de aard van het eindexamen, om welke keuzevakken het ook gaat.' (Teschner 1971, p. 65/66.)

Het meest omstreden punt in dit model is de

keuze tussen 2e vreemde taal en technisch-natuurwetenschappelijke economie, waarvoor alle scholieren in het 7e schooljaar gesteld worden. Hierdoor bestaat het gevaar, dat de scholieren zoals in het traditioneel schoolsysteem op een vroeg tijdstip geselecteerd worden volgens hun taalaanleg en hun technische aanleg. Bovendien is het een vraag, of de scholieren met technische belangstelling in het 7e en het 8e schooljaar niet een tweede vreemde taal erbij kunnen nemen (en omgekeerd). Hierdoor is het niet te vermijden, dat deze beslissing die de ouders en de scholieren nemen, tot een specifieke klassenselectie leidt, die precies door de iGS zou moeten worden verhinderd.

Aan de iGSn in Nordrhein-Westfalen kon men drie basismodellen voor keuzedifferentiatie onderscheiden. De meeste GSn hebben in de al bestaande 7e en 8e schooljaren geopteerd voor de keuze tussen bepaalde gebieden. In de regel worden 4 keuzegebieden alternatief aangeboden: het taalgebied, het wiskundig-natuurwetenschap-

pelijk gebied, het gebied van de maatschappijleer en de economische wetenschappen en het esthetische gebied. De GS Gelsenkirchen laat als enige school eigenlijk alleen maar uit de gebruikelijke reeks vakken kiezen. De GSn in Dortmund-Scharnhorst en in Fröndenberg opteren voor een keuze van gebieden, om maatschappelijke en onderwijs-politieke alternatieven die niet wenselijk zijn te vermijden.

In het schooljaar 1971/72 werd in Dortmund-Scharnhorst voor het 7e schooljaar de keuze gelaten tussen talen, wiskunde/natuurwetenschappen en politiek/techniek/economie. Van het schooljaar 1972/73 af wordt in het 7e en het 8e schooljaar het gebied politiek/economie/techniek tot het verplicht onderwijs gerekend. In het keuzegebied talen kan de scholier 2 tot 4 uur/week kiezen tussen een 2e vreemde taal (Frans, Latijn, Russisch) en bijkomende cursussen Duits of Engels. In het tweede keuzegebied worden cursussen wiskunde, fysica, biologie, chemie, muziek en kunst aangeboden. In totaal staan in het 7e en 8e schooljaar 6 uur/week ter beschikking voor de keuzevakken.

Het model voor keuzedifferentiatie dat de basis vormt voor de GS Fröndenberg, heeft niet alleen betrekking op een aanvulling van het verplichte gebied door vakken, die in het verplichte programma van de school niet voorkomen, maar ook op de bijkomende keuze voor hulp- en compensatieonderwijs. Door het hulp- en compensatieonderwijs moeten de scholieren, die de basisdoelstellingen in de verplichte vakken niet bereikt hebben, dit tekort ophalen in de bijkomende tijd, die hun ter beschikking wordt gesteld. In het compensatieonderwijs kunnen de scholieren hun kennis en vaardigheid die ze op het verplichte gebied opgedaan hebben, verdiepen.

Zoals blijkt uit een ontwerp voor keuzedifferentiatie van april 1972, heeft het keuzegebied aan de GS Fröndenberg volgende opgaven:

1. 'Aanvulling en intensivering van het gebied taal en communicatie
2. Aanvulling en intensivering van het wiskundig gebied

3. Ontwikkeling van een speciaal interessegebied in de maatschappelijk-relevante 'Realwetenschappen'.
4. Ontwikkeling van een speciaal interessegebied binnen de mogelijkheden tot zelfverwezenlijking; ontdekking en stimulering van bijzondere talenten.'

Daaruit resulteren de volgende 4 keuzegebieden:

1. Taal en communicatie
2. Wiskunde
3. Politiek-relevante 'Realwetenschappen'
4. Sport en creativiteit ('Neigungsbereich')

Binnen het gebied taal en communicatie kan de scholier kiezen tussen Frans met uitgebreid of beperkt leerplan, hulponderwijs voor Duits of Engels, en aanvullend onderwijs voor zijn eigen taal. Het keuzegebied wiskunde omvat aanvullend wiskundeonderwijs bij het verplichte vakonderwijs, hulponderwijs en praktische wiskunde, zoals die nodig is in het kader van de beroepsopleiding aansluitend bij de 'Hauptschule'. De politiek-relevante 'Realwetenschappen' voorzien in een wijdvertakte differentiatie van thema's, van warenkennis tot technologie, van bedrijfsleer tot bedrijfseconomie, van een experimentele cursus tot theoretische natuurwetenschap. Tot het gebied van de sport en de creativiteit behoren o.a. prestatiesport, gymnastiek, artistieke vormgeving, handenarbeid ('technisches Werken'), muziek, rollenspel en creatief taalgebruik. Hier moeten die talenten aangemoedigd en ontwikkeld worden, die in het traditionele onderwijsaanbod van het algemene schoolwezen niet voldoende gestimuleerd worden.

De modellen voor keuzedifferentiatie in Dortmund en Fröndenberg vermijden door de keuze binnen bepaalde gebieden het gevaar voor definitieve beslissingen tijdens de schoolloopbaan, een gevaar dat wel bestaat bij de verplichte keuze tussen alternatieve gebieden. In het bijzonder probeert men te vermijden, dat met de keuze van de tweede vreemde taal in het 7e schooljaar - een keuze waaraan in het traditionele schoolwezen meer waarde wordt gehecht dan

aan het overige onderwijsaanbod in het keuzesysteem – een belangrijke beslissing wordt genomen die bepalend is voor het latere eindexamen. Theoretisch worden alle mogelijkheden voor het eindexamen opengelaten. Dit voordeel kan evenwel verloren gaan door de sterke nadruk op het hulponderwijs in het keuzesysteem. Er bestaat voor de 2e vreemde taal geen gelijkwaardig alternatief aanbod, dat leidt tot een gelijksoortige profielvorming met het oog op het eindexamen. Door hulponderwijs kunnen de scholieren in het beste geval 'Hauptschulabschluss' bereiken. Bovendien bestaat door de keuzemogelijkheid tussen een 2e vreemde taal en hulponderwijs voor Engels en Duits weer het gevaar voor een selectie die klassengebonden is. De eerste onderzoeken wijzen erop, dat de scholieren uit de lagere sociale klassen bovenmatig vertegenwoordigd zijn in de hulpcurricula. Indien deze voorlopige vaststellingen bevestigd zouden worden, dan zou deze differentiatiepraktijk in botsing komen met de doelstellingen van de iGS (afschaffing van ongelijke kansen, sociaal-integratief onderwijs).

De meest recente kritische analyse van de modellen voor keuzedifferentiatie toont duidelijk aan, dat men aan iGSn in tegenstelling met het traditionele schoolsysteem in de BRD een nieuwe weg opgaat op het punt van onderwijsdifferentiatie en dat er een groot aantal progressieve experimenten wordt doorgevoerd. De belangrijkste vernieuwingen hebben betrekking op de keuzedifferentiatie, op een verdere ontwikkeling van de differentiatie in vakprestaties, als ook op het toetsen van de flexibele differentiatie met groepen van verschillende grootte en team teaching. De empirische beoordeling van de toetsresultaten, die in de volgende jaren moet gebeuren, zal zeker relevant zijn voor het hele schoolwezen in de BRD en ook voor vergelijkbare buitenlandse schoolsystemen.

#### Literatuur

Boensch, Manfred, *Methodische Aspekte der Differenzierung im Unterricht*. München 1970.

Brinkmann, Günter, *Die Schulengemeinschaft in*

*den Niederlanden als Beispiel europäischer Schulreformen der Gegenwart*. Weinheim 1971.

Brinkmann, Günter, *Team teaching – Erfahrungen, Modelle, praktische Beispiele*. Ratingen (erscheint Ende 1972).

Corell, Werner, *Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation*. Hannover u.a. 1969.

Duetscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Bonn 1969.

Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart 1970.

Edelhoff, Christoph, *Bewegliche Differenzierung – Beispiel Englischunterricht*. In: *betrifft: Erziehung*, Nr. 12, 1971, S. 33–39.

Fischler, Helmut, *Unterrichtsdifferenzierung in der Gesamtschule*. In: *Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung*, Heft 4, 1971, S. 235–239.

Frommelt, Bernd, *Das Problem der Differenzierung an Gesamtschulen*. In: *Informationen zur Gesamtschule, Arbeitspapiere für die Praxis III*, Hrsg. vom Hessischen Kultusminister, o.J., S. 19–37.

Haller, Hans-Dieter, *Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation*. In: *Didaktische Impulse*, hrsg. v. Rudolf Messner und Horst Rumpf, Wien 1971, S. 175–195.

Hurrelmann, Klaus, *Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation*, Weinheim 1971.

Mastmann, Horst (Hrsg.), *Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule*. Frankfurt a.M. 1971.

Meyer, Ernst, *Gruppenunterricht*, Oberursel 1965.

Meyer, Ernst, *Wozu eigentlich Gruppenunterricht?* In: *Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung*, Heft 4, 1971, S. 240–248.

Pedley, R., *Die englische Gesamtoberschule*. Bad Heilbrunn/Obb. 1966.

Robinson, Sau. B. und Helga Thomas, *Differenzierung im Sekundarschulwesen. (Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 3)*. Stuttgart 1968.

Schmidt, Ulrich, *Großgruppenunterricht und team teaching*. In: *Gesamtschulen in NRW*. Hrsg. v. Günter Bechert, Weinheim 1971, S. 46–59.

Stubenrauch, Herbert, *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems*. München 1971.



Teschner, Wolfgang-P., *Was leisten Leistungskurse?* Stuttgart 1971.

Teschner, Wolfgang-P., (Hrsg.), *Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. (Paedagogica Band 10)* Göttingen 1971.

Thomas, Helga, *Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In: Lernziele der Gesamtschule (Deutscher Bildungsrat-Gutachten u. Studien der Bildungskommission Band 12), Stuttgart 1969, S. 91-120.*

*Curriculum Vitae.*

Günter Brinkmann (geb. 1938) studeerde aan de *Pädagogische Hochschule* te Dortmund (1958-1960) en aan de *Rühr-Universität* te Bochum (1965-1970). Zijn promotieonderzoek had de Nederlandse onderwijsgemeenschap voor voortgezet onderwijs tot onderwerp. Is sinds vorig jaar als docent voor de algemene didaktiek en schoolpedagogiek aan de *Pädagogische Hochschule Ruhr, Afdeling Dortmund*, verbonden.

Adres: An den Pappeln 19, 5810 Witten, B.R.D.