

dossier
schulpraxis 9



ALTERSGEMISCHTES LERNEN

Fragen aus der Praxis –
wissenschaftlich beantwortet

Altersgemischtes Lernen

1. Einleitung

Wenn jemand von Mehrjahrgangsklassen spricht, denken viele an Dorfschulen bzw. an die Zusammenlegung von Klassen aus demographischen und finanziellen Gründen. Demzufolge assoziieren sie mit Mehrjahrgangsklassen wahrscheinlich etwa folgendes Bild: Ein Schulzimmer, 24 Kinder von zwei, drei oder noch mehr Jahrgängen, entsprechend viele Lehrpläne, eine Lehrperson. Aus dieser Perspektive ergeben sich Vorbehalte und Befürchtungen, sowohl bei den Lehrpersonen als auch auf der Seite der Eltern. Bleibt denn bei diesem Unterricht genug Zeit für das einzelne Kind? Addiert sich der Aufwand für die Vor- und Nachbereitung? Ist eine jahrgangsgemischte Klasse noch überblickbar? Kann sich mein Kind gegenüber älteren Klassenkameraden behaupten? Oder – umgekehrt betrachtet – lernen die älteren Kinder überhaupt noch genug?

Besser ist es, die vorhandene Heterogenität zu schätzen, konstruktiv zu nutzen und durch eine konsequente Altersmischung zu fördern.

Eine ganz andere Perspektive haben diejenigen, die nicht (nur) aus Not, sondern aufgrund pädagogischer Überlegungen auf jahrgangsübergreifende Klassen oder Lerngruppen setzen: Wichtige Argumente sind hier z.B., dass der Unterricht in Jahrgangsklassen unnatürlich und die dabei angestrebte Homogenität des Lernens und Wissens weder möglich noch erstrebenswert seien. Besser sei es, die vorhandene Heterogenität zu schätzen, konstruktiv zu nutzen und durch eine konsequente Altersmischung noch zu fördern. So sollen ältere und jüngere Kinder nicht einfach nebeneinander, sondern von- und miteinander lernen. Dies wirkt sich sowohl auf die fachlichen als auch auf die sozialen Kompetenzen positiv aus.

Die Befürworter des altersgemischten Lernens können auf eine breite Palette von Erfahrungsberichten, jedoch kaum auf Forschungsergebnisse zurückgreifen. Die Forschungslage in der Schweiz ist eher ernüchternd – und diese Feststellung wird schon seit mehr als einem Jahrzehnt gemacht. Auch in Deutschland gibt es einige Schulen, die den altersgemischten Unterricht wissenschaftlich begleiten lassen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind zwar begrenzt generalisierbar, einige allgemeine Aussagen sind jedoch möglich.

Ziel des vorliegenden Dossiers ist es, die heute bekannten Vor- und Nachteile bzw. die Chancen und Risiken des altersgemischten Lernens aufzuzeigen. Dabei werden neben den empirischen Ergebnissen aus verschiedenen Studien auch Erfahrungsberichte von Schulen berücksichtigt. Im Hinblick auf integrative Schulformen lohnt sich eine (kritische) Betrachtung der Merkmale altersgemischten Lernens unbedingt!

2. Begriffsklärung

Jahrgangs- und Mehrjahrgangsklassen

Die SchülerInnen von Jahrgangsklassen haben (mehr oder weniger) alle denselben Jahrgang, während Mehrjahrgangsklassen aus SchülerInnen zweier, dreier oder auch mehrerer Jahrgänge bestehen. Werden alle Kinder von der 1. bis zur 9. Klasse zusammen unterrichtet, spricht man von einer Gesamtklasse. In Jahrgangsklassen hat es aber auch SchülerInnen, die nicht den «richtigen» Jahrgang haben, z.B. weil sie eine Klasse wiederholt oder übersprungen haben oder früher bzw. später eingeschult wurden, sodass also auch in einer «Jahrgangsklasse» mehrere Jahrgänge vertreten sind. Da sich die Jahrgangs- und Mehrjahrgangsklassen jedoch durch das zugrunde liegende Konzept unterscheiden, wird auch hier an diesen Begriffen festgehalten, wobei bei den Mehrjahrgangsklassen die Gesamtklassen jeweils mitgemeint sind.

Altersgemischtes Lernen

Altersgemischtes Lernen (agL) ist als Begriff weit verbreitet; daneben gibt es auch die Bezeichnungen altersdurchmischtes oder jahrgangsübergreifendes bzw. alters- oder jahrgangsheterogenes Lernen, welche hier synonym gebraucht werden. Wir verstehen darunter, dass ältere und jüngere SchülerInnen gemeinsam und demnach von- und miteinander lernen.

Zu beachten ist, dass es auch «jahrgangsheterogenen Unterricht» gibt, der auf klassen- bzw. jahrgangsübergreifenden, leistungshomogenen Lerngruppen beruht. Dies hat zwar eine Förderung nach individuellem Leistungsstand zur Folge, aber nicht ein gemeinsames Lernen von Leistungsschwächeren und -stärkeren.

Mehrjahrgangsklassen = altersgemischtes Lernen?

Diese Gleichsetzung ist sicherlich nicht immer richtig. Wenn z.B. aus organisatorischen, d.h. demographischen Gründen mehrere Jahrgänge in einem Klassenzimmer von einer Lehrperson unterrichtet werden, kann es sein, dass die SchülerInnen jahrgangsweise lernen. Auch bei pädagogisch begründeten Mehrjahrgangsklassen ist dies möglich, nämlich wenn nur im sozialen Bereich auf die Altersmischung Wert gelegt wird, im kognitiven, schulischen Bereich aber nicht. Auch diese Aspekte müssen beim Vergleich der empirischen Studien und der Erfahrungsberichte berücksichtigt werden.

Basisstufe

Die Basisstufe umfasst die beiden Kindergartenjahre und die 1. und 2. Klasse; dabei können die vier- bis achtjährigen Kinder diese Stufe in drei, vier oder fünf Jahren durchlaufen. Im Kanton Bern läuft seit 2005 ein Schulversuch, eine eventuelle definitive Einführung kommt frühestens 2012 in Frage (im Rahmen der Schulversuche in der Basis-/Grundstufe in der Deutschschweiz, vgl. www.edk-ost.sg.ch > Projekte > Grundstufe/Basisstufe). In Zürich findet seit 2000 ein Pilotversuch Grundstufe statt, wobei hier der Kindergarten und die 1. Klasse zusammengenommen wurden. In Deutschland spricht man von (flexibler) Schuleingangsphase, bei der es verschiedene Modelle bezüglich der Zusammensetzung gibt.

Im Kanton Bern läuft derzeit zur Basisstufe ein Schulversuch, eine definitive Einführung kommt frühestens 2012 in Frage.

3. Wissenschaftliche Ergebnisse

Die Studien, die sich mit altersgemischtem Lernen befassen, basieren z.T. auf sehr kleinen Stichproben. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ist deshalb schwer möglich. Dazu kommt noch, dass es fast so viele verschiedene Schul- und Unterrichtsmodelle wie Untersuchungen gibt. Das Untersuchungsdesign und die Fragestellungen beeinflussen die Ergebnisse zusätzlich. Es zeigt sich aber deutlich die Tendenz, dass wissenschaftlich ausgerichtete Untersuchungen und Metauntersuchungen eher ernüchternd sind, d.h. zum Schluss kommen, dass altersgemischtes Lernen kaum «besser» sei als Lernen und Unterricht in altershomogenen Gruppen, während die Erfahrungsberichte und die (z.T. auch externen, wissenschaftlichen!) Evaluationen von Schulversuchen, Projektclassen o.Ä. hauptsächlich positive Bilanz ziehen.

Historische Aspekte

Allgemein werden die Vorteile des altersgemischten Lernens meist dadurch hervorgehoben, dass die Strukturen der Jahrgangsklasse und deren Auswirkungen kritisiert werden (z.B. «Gefahren der Jahrgangsklasse» bei Jenzer 1991: 418–422). Da der grössere Teil der Schulkinder in der Schweiz heute in Jahrgangsklassen unterrichtet wird, bietet sich diese Gegenüberstellung an. Jenzer (1991) hat in seiner historisch-systematischen Beschreibung der Schulklasse dargestellt, dass die Jahrgangsklasse eine relativ junge Einrichtung ist: Sie hat Ende 19. Jahrhundert eine Monopolstellung erlangt, welche trotz mangelnder pädagogischer Abstützung kaum in Frage gestellt wurde. Trotz Kritik und Reformarbeit ab Beginn des 20. Jahrhunderts gibt es keine grundsätzlichen Kursänderungen, jedoch Tendenzen zu weniger formellem, weniger genormtem und selektivem und weniger lehrerzentriertem Unterricht (Jenzer 1991: 418–422).

Oft sind es nicht (nur) pädagogische Konzepte, sondern organisatorische Gründe, die ein Umdenken bezüglich der Klasseneinteilung beeinflussen: Die Jahrgangsklasse hat sich u.a. aufgrund des Bevölkerungswachstums zur Zeit der Industrialisierung durchgesetzt; heute führen vielerorts abnehmende SchülerInnenzahlen dazu, dass bisherige Jahrgangsklassen zusammengelegt und auf die eine oder andere Weise altersgemischt unterrichtet werden (vgl. Jenzer 1991; z.B. Dähler 2007).

Homogenität ist eine Fiktion

Largo hat den Entwicklungsverlauf und den Entwicklungsstand gleichaltriger Kinder vom Säuglingsalter bis zur Pubertät untersucht und kommt zum Schluss, dass es kein Entwicklungsmerkmal gibt, das bei gleichaltrigen Kindern gleich ausgeprägt ist, sondern dass die Vielfalt in jeder Hinsicht so gross ist, dass jede Normvorstellung in die Irre führt (nach Achermann 2004, Pädagogik der Vielfalt: 25). Die Ergebnisse des Pilotversuchs Grundstufe in Zürich zeigen, dass die Unterschiede in der persönlichkeitsbezogenen, sozialen und körperlichen Entwicklung in der Grundstufe ebenso beträchtlich sind wie in der Kontrollgruppe («normale» Kindergarten und Primarschulklassen). Gleiche Lernvoraussetzungen und gleiche Entwicklungsstände sind nicht gegeben (Stamm 2003: 25), werden aber beim Konzept der Jahrgangsklasse implizit vorausgesetzt: Es besteht «faktisch immer ein Altersunterschied von wenigstens zwei, oftmals bis zu drei Jahren [...] Eigentlich entspricht diese breite Streuung fast den alten

Die Jahrgangsklasse hat Ende 19. Jahrhundert eine Monopolstellung erlangt, welche trotz mangelnder pädagogischer Abstützung kaum in Frage gestellt wurde.

Viele begründen die Wahl des altersgemischten Lernens damit, dass es eine natürliche und auch familienähnliche Lernsituation sei.

Dorfschulen, nur eben mit dem Unterschied, dass die Kinder in den Jahrgangsklassen alle gleich weit zu sein haben.» (Weber 2002: 37).

«Die Idee der einklassigen Abteilung ist eine Falle, weil sie die Fiktion einer homogenen Lerngruppe unterstützt. In altersgemischten mehrklassigen Lerngruppen sind Entwicklungs- und Leistungsunterschiede selbstverständlich. Die ohnehin vorhandene Vielfalt wird nicht vertuscht, sondern als normal betrachtet und genutzt. Es ist im Unterrichtsalltag normal, dass nicht alle Kinder gleich schnell und gleich leicht lernen. Deshalb ist es nicht aussergewöhnlich, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler weniger Zeit benötigen und sich darum noch mit anderen Dingen beschäftigen und andere Schülerinnen und Schüler bestimmte Lernziele erst zu einem späteren Zeitpunkt oder überhaupt nicht bearbeiten.» (Achermann 2004, Portrait: 5; ähnlich Dähler 2007: 3).

Ähnlich wie Achermann begründen auch andere die Wahl des altersgemischten Lernens damit, dass es eine natürliche und auch familienähnliche Lernsituation sei (vgl. z.B. www.osa2plus.ch/osa_modell.shtml; Goetze-Emer 2000: 47–50; Blendinger/Diehnelt 2003: 47-50; Laging 2003b: 11–14; Sonderegger 1994).

Flexible Verweildauer und Gruppenkonstanz

Die Verweildauer in der Basisstufe bzw. der neuen Schuleingangsphase ist flexibel, sodass die SchülerInnen in ihrem individuellen Tempo lernen können. Die Abstimmung des Lernstoffes bzw. der Lerngruppen mit dem individuellen Fortschritt der Kinder verläuft innerhalb der altersgemischten Stufe einfacher als ein Klassenwechsel (beim Wiederholen oder Überspringen), denn sie kann während des Schuljahres vorbereitet und umgesetzt werden (vgl. Kucharz/Wagener 2007; Faust 2006: 176). Jedoch wurde z.B. im Pilotversuch Grundstufe in Zürich dieses Angebot gar nicht unbedingt genutzt: Die «normale», hier dreijährige Verweildauer überwiegt. Die theoretische Flexibilität wurde hier offenbar vor allem durch die Lehrpersonen blockiert: «Überspringen könne Freundschaften gefährden, wenn ein Kind plötzlich nicht mehr in der vertrauten Gruppe arbeite.» (Stamm 2003:11f. u. 30f.). Dies widerspricht jedoch der Grundidee des agL, dass die Lerngruppen jahrgangsübergreifend und somit konstanter sind: «Schülerinnen und Schüler, die für eine Stufe ein Jahr weniger oder ein Jahr mehr benötigen als grundsätzlich vorgesehen, verlieren ihre Mitschülerinnen und Mitschüler nicht.» (Achermann 2004, Portrait: 5).

Die Gruppenzusammensetzung bleibt bei Mehrjahrgangsklassen auch auf Klassenebene über längere Zeit konstant. Ein Kind durchläuft dabei mehrere, verschiedene Rollen: Es nimmt (bei drei Jahrgängen) jeweils für ein Jahr die Position des/der Jüngsten, Mittleren und Ältesten ein, wobei es den Wandel vom «Hilfesuchenden» über den «schon Selbstständigen» zum «Helfenden» bewusst erlebt. Wenn drei Jahrgänge zusammen unterrichtet werden, bleiben am Ende des Schuljahres jeweils zwei Drittel der Kinder in der Klasse. Da nur ein Drittel Neue dazukommen, bleibt auch mehr Zeit für individuelles Kennenlernen. Die Beziehungen wandeln sich, eingefahrene Rollen (wie z.B. Streber, Klassendown ...) können abgelegt werden (Giesecke-Kopp 2006: 20-26; Laging 2003c: 54f.; Blendinger/Diehnelt 2003). Gemäss Beatrice Friedli (Gespräch mit KoMa, LEBE-Kommission für Mehrklassenanliegen) kann die Gruppenkonstanz jedoch, gerade bei Gesamtschulen, auch zu viel werden, die Strukturen allzu eingefahren, z.B. wenn mehrere Geschwister die Schule durchlaufen. Bei zu viel Familientradition könnte also etwas Abwechslung auch nicht schaden.

Die Leistungsunterschiede werden von den Kindern wahrgenommen, sind für sie erklärbar und normal; die Unterschiede führen nicht zu Konkurrenzdenken.

Kognitive und schulische Ebene:

zusammen arbeiten statt gegeneinander

Die SchülerInnen in Mehrjahrgangsklassen sind weniger konkurrenzorientiert, denn es gibt keine für alle gültige Lernnorm. Die Leistungsunterschiede werden von den Kindern wahrgenommen, sind aber für sie erklärbar und normal; die Unterschiede führen nicht zu Konkurrenzdenken – offenbar nicht einmal innerhalb der altersgleichen Subgruppe! Zudem scheinen die älteren Kinder zu wissen, dass man von ihnen erwartet, dass sie den jüngeren bzw. weniger fortgeschrittenen Kindern helfen, während die Jüngeren ihrerseits erwarten, dass ihnen die Lehrpersonen und die älteren SchülerInnen helfen. Die gegenseitige Hilfe ergibt sich aber nicht unbedingt von selbst, sondern muss zuweilen auch – implizit oder explizit – verlangt und gefördert werden. Es zeigte sich aber auch, dass SchülerInnen, die Hilfe verweigern, von den anderen kritisiert werden. Zudem helfen die Kinder einander nicht unüberlegt und vorschnell, sondern versuchen zuerst abzuschätzen, ob und wie viel Hilfe nötig ist (Kucharz/Wagener 2007: 59–73; Seurig 2006: 262–270; Dähler 2007: 10ff.; Laging 2003c; Büeler et al.: 2001: 91f.).

Diehm/Scholz (2003: 45–48) weisen – mit Blick auf den Unterschied zwischen frontalem Jahrgangsunterricht und Lernen in (altersgemischten) Gruppen – darauf hin, dass Kinder *immer* von anderen Kindern lernen – es fragt sich nur, ob dies begrüsst und gefördert wird, oder ob alles, was nicht von der Lehrperson vorgegeben und geplant ist, als Störung empfunden wird ...

Konkurrenzverhalten ist aber auch in altersgemischten Gruppen und zwischen älteren und jüngeren Kindern nicht ausgeschlossen; es entsteht laut Stamm (2003: 32f.) vermutlich dann, wenn ältere Geschwister in derselben Klasse sind, oder wegen versteckter Erwartungshaltungen der Eltern oder auch, wenn eine altersungleiche Freundschaft einseitige Abhängigkeiten zur Folge hat. Nach Diehm/Scholz (2003: 45) kann die Altersmischung unter Umständen sogar zu einer Verschärfung der Selektion beitragen, z.B. wenn noch nicht schulpflichtige Kinder eingeschult werden und die Eltern dann eine möglichst rasche Absolvierung der Schulzeit erwarten.

Blendinger/Diehnelt haben während zweier Jahre mit einer 1. bzw. 2. und einer 4. bzw. 5. Klasse gemeinsamen Unterricht und gemeinsame Aktivitäten durchgeführt. Sie sind der Meinung, dass bei solchen Unterrichtseinheiten mindestens zwei Jahrgangsstufen zwischen den Klassen liegen sollten, denn so werde der Altersunterschied wirklich deutlich: Es ist offensichtlich anders als bei jahrgangshomogenem Unterricht, und es kommt kaum zu Rivalitätsgedanken (Blendinger/Diehnelt 2003: 115). Jedoch ist es auch möglich, dass es zu wenig Konkurrenz gibt, sodass auf der schulischen oder auch auf der sozialen Ebene der direkte Kräftevergleich fehlt – und später überraschend auftritt.

Kinder lernen von Kindern

Allgemein ist es für Kinder einfacher, andere Kinder – statt Erwachsene – um Hilfe zu bitten und sich von ihnen etwas erklären zu lassen, denn sie haben einen ähnlichen Zugang, weil die Konzepte der nur wenig älteren in der sog. Zone der nächsten Entwicklung (nach Wygotzki) liegen. «Kinder lernen voneinander besser, weil sie sich in ihrer Sprache, ihren Vorstellungen, ihrem Denken

und Fühlen näher sind als den Erwachsenen.» (Kansy 2006: 30). Die älteren Kinder wissen offenbar, dass ihre Erklärungen für die jüngeren manchmal verständlicher sind als diejenigen der Lehrpersonen, was darauf hindeutet, dass sie sich an ihre eigene frühere Rolle bzw. Position erinnern. Einige, vor allem jüngere Kinder bitten aber lieber die Lehrperson um Hilfe oder Rat, vermutlich, weil sie sich noch an die Situation gewöhnen müssen (Seurig 2006: 265f.; Diehm/Scholz 2003: 50ff.). Kucharz/Wagener kommen ausserdem zum Schluss, dass der eigene Lernprozess bei keinem Kind zu kurz komme, weil es zu häufig anderen helfe (Kucharz/Wagener 2007: 151–160). In Jahrgangsklassen scheint gegenseitige Hilfe ohne Angst vor Blossstellung weniger einfach zu sein. Ein Vergleich der Berliner Schulstudie zu Grundschulkindern (Krappmann/Oswald 1988, nach Laging 2003c) mit der Reformschule Kassel zeigt, dass die Altersmischung für das Helfen vorteilhaft ist: Unter Gleichaltrigen verliefen die meisten Hilfeleistungen problematisch und konfliktträchtig, mit Erniedrigungen und abfälligen Bemerkungen. Nur unter eng Vertrauten verlief Hilfe erfolgreich (Laging 2003c: 70f.; Sonderegger 1994: 12).

Lernen durch Lehren

Wer den gelernten Stoff einem anderen vermittelt, repetiert und festigt ihn dabei; die älteren SchülerInnen müssen das eigene Wissen analysieren und systematisieren, um es den jüngeren zu vermitteln. Dabei erwerben sie – oft unbewusst – auch vielfältige soziale Kompetenzen. Die jüngeren SchülerInnen lernen vieles durch Imitation und akzeptieren die älteren bereitwillig als Lehrende, wobei sie diese auch mal korrigieren (vgl. z.B. Sonderegger 1994: 9f.; Werner 2006: 19; Blendinger/Diehnelt 2003: 50ff.). Anders als man vielleicht erwarten würde, sind leistungsschwächere SchülerInnen u.U. bessere Lehrende als Begabte, weil sie sich besser in die Lernschwierigkeiten jüngerer Kinder hineinversetzen können; Gründe dafür sind kognitive Empathie und ein kleinerer Aufwand für die Perspektivenübernahme (Sonderegger 1999: 54f.). In der heutigen Zeit didaktischer Hochgeschwindigkeit könnte eine solche Entschleunigung ganz wertvoll sein für die Festigung des Stoffes!

Die eigenen Fortschritte wahrnehmen

Das agL führt auch dazu, dass die SchülerInnen ihre eigenen Fortschritte wahrnehmen. In der altersgemischten Gruppe ist jedes Kind – im Vergleich zu andern und im Verlauf der Zeit – einmal jünger oder älter, einmal helfend oder hilfebedürftig, lehrend oder lernend. (Goetze-Emer 2000: 52f.; Kansy 2006: 29; Laging 2003b: 14ff.; EDK 1997: 29 u. 42). So findet auch vor- und rückgreifendes Lernen statt: Die Kind kann sich in einer Mehrklassenschule in jedem Fach derjenigen «Klasse» anschliessen, die seinen Fähigkeiten entspricht (vgl. Friedli 2006). Auch das Grösserwerden wird bewusst wahrgenommen; die Kinder definieren sich in Bezug auf Anders- und Gleichaltrige und lernen dabei, ihre (sich verändernde) Position in der Klasse zu finden. Das Alter wird also in altersgemischten Gruppen zu einem bewussten Faktor und wirkt sich auch auf die Gestaltung sozialer Beziehungen aus (Laging 2003c).

Selbstständiges Arbeiten wird in Mehrjahrgangsklassen gefördert – sofern die Unterrichtsbedingungen stimmen! Entsprechende Unterrichtsformen werden in Jahrgangsklassen seltener eingesetzt als in altersgemischten Klassen,

Das agL führt auch dazu, dass die SchülerInnen ihre eigenen Fortschritte wahrnehmen.

Die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten, ist auch für die weitere schulische (und berufliche) Laufbahn von Vorteil.

kommen aber auch bei Letzteren nicht in allen Fächern gleich stark zum Zug (vgl. Kap. 4). Die Freiräume werden von den Kindern geschätzt, können aber auch verwirren und überfordern, denn gewisse Strukturen sind (vor allen für jüngere SchülerInnen) notwendig (Monn 2006: 271; Büeler et al. 2001: 92). Büeler et al. (2001: 105) betonen, dass auch aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen «mit unbekanntem Ziel» lebenslanges Lernen wichtig ist; dies erfordert «ein hohes Mass an Selbststeuerung sowie die zielbezogene Nutzung sozialer und technischer Ressourcen». Die Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten, ist auch für die weitere schulische (und berufliche) Laufbahn von Vorteil.

Auswirkungen auf schulische Leistungen und auf das Sozialverhalten

Monn (2006: 273f.) und andere weisen darauf hin, dass die Wirkung des altersgemischten Lernens kaum untersucht ist. Eine gesamtschweizerische Studie zur Anzahl der SchülerInnen, die weiterführende Schulen besuchen, ergab, dass Kinder aus Mehrklassenschulen – entgegen bestehenden Vorurteilen – in ihrem schulischen und beruflichen Fortkommen nicht benachteiligt sind. Wahrscheinlich lassen sich allfällige Wirkungen erst mittel- bis langfristig nachweisen.

Eine amerikanische Studie verglich 64 altersgemischte Lerngruppen mit Regelklassen. Die Ergebnisse wiesen keine Unterschiede auf bezüglich der schulischen Leistungen und des sozio-emotionalen Bereichs, jedoch zeigte sich die Tendenz, dass mit der Dauer des altersgemischten Lernens auch die schulischen Erfolge wuchsen (Marsolek 2003: 71). Die Untersuchungen auf internationaler Ebene ergeben kein einheitliches Bild: Mehr als die Hälfte der Studien stellen keine Unterschiede fest bezüglich der Lernleistungen im Vergleich zwischen Kindern aus jahrgangshomogenen und aus jahrgangsheterogenen Klassen. Die deutlichsten Vorteile lassen sich nachweisen, wenn in jahrgangübergreifenden, leistungshomogenen Lerngruppen unterrichtet wird; dagegen zeigen sich keine Unterschiede, wenn in jahrgangsheterogenen Klassen individualisierend unterrichtet wird. Im Bereich des sozialen Lernens gibt es ebenso nur geringfügige Unterschiede, wobei diese zugunsten der jahrgangsheterogenen Klassen ausfallen (Monn 2006; Dähler 2007: 15; Blendinger/Diehnelt 2003: 53f.).

Die Forschungsergebnisse bestätigen demnach die hohen Erwartungen an das altersgemischte Lernen nicht und stehen damit den vielen positiven Praxis- und Erfahrungsberichten gegenüber. Eine mögliche Erklärung für diesen Gegensatz sieht Dähler darin, dass die Realität viel zu vielfältig ist, als dass die Forschungsergebnisse verallgemeinert werden dürften. Auch wurde wahrscheinlich zu wenig darauf geachtet, ob in den untersuchten Mehrklassenschulen bzw. jahrgangsheterogenen Klassen auch wirklich altersgemischt gelernt bzw. unterrichtet wird. Zudem sind die meisten Untersuchungen älter und stammen daher aus Schulen, in denen Mehrjahrgangsklassen nicht pädagogisch motiviert waren und wahrscheinlich auch nicht entsprechend genutzt wurden (Dähler 2007: 15f.). Wichtig ist aber, dass auch die (mageren) Forschungsergebnisse den Schluss zulassen, dass agL nicht schlechter ist als altershomogener Unterricht.

Die meisten Untersuchungen sind älter und stammen daher aus Schulen, in denen Mehrjahrgangsklassen nicht pädagogisch motiviert waren und wahrscheinlich auch nicht entsprechend genutzt wurden.

Die beim Schulprojekt 21 in Zürich befragten Lehrpersonen sagten, dass agL im ersten Projektjahr vor allem positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten hatte, und dass im zweiten Jahr neben metakognitiven auch fachliche Lern-

Die älteren SchülerInnen führen die Jüngeren in die Klassenkultur ein und zeigen ihnen die Schulräume und das Material.

erträge dazukamen (Büeler et al. 2001: 107). Bei der Evaluation des Pilotversuchs Grundstufe in Zürich sind nur wenige Aussagen möglich für die Wirkung des agL auf kognitiver Ebene. Wichtig scheint Lernen am Modell zu sein (Stamm 2003: 32f.).

Die Leistungstests von Kucharz/Wagener (2007: 151–160) ergaben, dass schwächere SchülerInnen ihre Leistung erheblich steigern konnten, während Kinder mit anfangs überdurchschnittlicher Leistung diese nicht unbedingt halten konnten. Es scheint bei den untersuchten Klassen weniger Förderkonzepte für leistungsstarke Kinder zu geben, eher nur die Möglichkeit der Mitarbeit mit Älteren oder zusätzliche Aufgaben.

Zu den Leitideen der Basisstufe gehört die Förderung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz (EDK 1997: 35-38 u. 42f.). Die von der EDK beschriebenen Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Lernen lernen, Verantwortungsbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit usw. scheinen durch das altersgemischte Lernen erreicht zu werden (vgl. z.B. Kucharz/Wagener 2007 oder Blendinger/Diehnelt 2003).

Regeln und Rituale

Die Übernahme von Regeln und Ritualen ist natürlich und geht wie selbstverständlich, die älteren SchülerInnen führen die Jüngeren in die Klassenkultur ein, zeigen ihnen die Schulräume, das Material usw. Die Kinder in den von Kucharz/Wagener untersuchten Schulen übernehmen viel Verantwortung für einander (Kucharz/Wagener 2007; Kansy 2006: 32; Achermann 2004: 24f.). Kucharz/Wagner weisen jedoch auch darauf hin, dass diese «automatische» Übernahme nur möglich ist, wenn auch von der Lehrperson gewisse Regeln, die Arbeitshaltung usw. klar vermittelt worden sind. Die Kinder, die in der Studie mit den Projektschulen in Nordrhein-Westfalen befragt wurden, schätzen die Altersdurchmischung mehrheitlich, z.B. wegen gegenseitiger Hilfe oder andersaltrigen Freunden; jedoch kommt es auch vor, dass ältere Kinder jüngere ärgern (Seurig 2006: 262f. u. 269; ähnlich Laging 2003c). Andere AutorInnen berichten von ähnlichen Ergebnissen. Auch wird verschiedentlich erwähnt, dass es möglich ist, dass negatives Verhalten übernommen wird. Dies scheint aber nicht oft der Fall zu sein und äusserst selten zu Problemen zu führen (vgl. z.B. Blendinger/Diehnelt 2003).

Soziale Entwicklung und Erziehung

Die Interaktion mit Kindern des gleichen Entwicklungsstandes ist für die soziale und kognitive Entwicklung wichtig. Eine altersgemischte Gruppe kann Unterschiede besser auffangen als eine Jahrgangsklasse: Sie bietet für jedes Kind angemessene PartnerInnen (Goetze-Emer 2000: 54). Doch auch die bewusste Wahrnehmung der Unterschiede und die Akzeptanz derselben ist wichtig: In der Basisstufe kommen Kinder zusammen, «die in bezug auf Alter, Herkunft, Verhalten, Charakter, Leistungsfähigkeit oder Entwicklungsstand sehr unterschiedlich sind. Dabei machen sie die fundamentale Erfahrung, dass trotz der grossen Unterschiede alle dazugehören.» (EDK 1997: 26). Kinder lernen also in der altersgemischten Grossgruppe die wichtigsten Regeln des sozialen Umgangs. Ein entscheidender Faktor ist jedoch auch die Akzeptanz von Seiten

Die Verständigung zwischen Unterschiedlichkeiten und nicht die Homogenisierung ist das eigentliche Ziel.

der Lehrpersonen: «Unabdingbare Voraussetzung eines erfolgreichen Umgangs mit Heterogenität ist ein Klima gegenseitiger Akzeptanz, was auch aufbauende Kritik und Konsequenz in der Einhaltung gemeinsam ausgehandelter Regeln umfasst.» (Grossenbacher/Oberdorfer 2006: 4).

Vielen Kindern fehlt heute – weil sich die Lebenswelt und die Gesellschaftsstrukturen verändern – die Erfahrung der altersgemischten Gruppe: Es gibt mehr Einzelkinder, die Freundeskreise sind kleiner, die Wohnverhältnisse führen dazu, dass der Kontakt zu andersaltrigen Kindern und Jugendlichen weniger häufig ist. Mit Mehrjahrgangsklassen kann die Schule eine Lücke in der sozialen Erziehung bzw. Entwicklung schliessen (Goetze-Emer 2000: 52f.; ähnlich Kansy 2006: 29; Laging 2003b: 14ff.; EDK 1997: 29 u. 42).

Dazu kommt, dass sich das Spektrum der **Heterogenität** allgemein erweitert hat. Achermann (2004, Pädagogik der Vielfalt: 3) nennt als Grund dafür auch die innerschweizerische, innereuropäische und globale freiwillige und unfreiwillige Mobilität. Daraus ergeben sich neue Herausforderungen für die Schule und den Unterricht: «Ziel der altersgemischten Gruppe ist es also, der gesellschaftlichen Vereinzelung entgegenzuwirken und eine soziale Verständigung zwischen Kindern mit weiter auseinanderliegenden Erfahrungswelten herbeizuführen. Dabei ist die Verständigung zwischen Unterschiedlichkeiten und nicht die Homogenisierung das eigentliche Ziel.» (Laging 2003b: 18). Altersgemischte Lerngruppen verstärken die bereits vorhandene Heterogenität, aber in einem positiven Sinn, denn sie wird normalisiert, was Minderwertigkeitskomplexe, Konkurrenzkämpfe, Überheblichkeit usw. verhindert (vgl. Goetze-Emer 2000: 52).



4. Was bedeutet agL für die Praxis?

Welchen Stellenwert haben die Erfahrungsberichte im Vergleich zu den empirischen Studien? Für die Betroffenen ist wohl die positive Bilanz aus mehrklassigen Schulen wichtiger als die eher ernüchternden Ergebnisse aus der (spärlichen und uneinheitlichen) empirischen Forschung ... Gegen diese Haltung gibt es aber auch Einwände: Laut Faust-Siehl sind (bei den Schulversuchen in Deutschland) *Entwicklung und Forschung nicht streng getrennt*: Die wissenschaftliche Begleitung stellt die Verhältnisse, die sie untersucht, zum Teil selbst her. Auch fehlt eine vergleichende Evaluation mit einer grossen Zahl von Versuchsklassen bzw. Kontrollklassen. Es wird also «erprobt, aber nicht untersucht. Die anscheinende Bewährung ersetzt die Analyse. Sollte dieses Modell breit eingeführt werden, könnte es sich rächen, dass nicht begleitend (...) gründliche Untersuchungen geführt wurden.» (Faust-Siehl 2001, zit. nach Faust 2006: 179).

Was fordert agL von den Lehrpersonen?

Mehrjahrgangsklassen bringen nicht nur andere (schulische und soziale) Lernbedingungen mit sich als Jahrgangsklassen, sondern verlangen auch andere Unterrichts- und Lehrbedingungen.

Wie bereits erwähnt wurde, stehen Lehrpersonen von Jahrgangsklassen einer Umstellung auf Mehrjahrgangsklassen bzw. auf altersgemischtes Lernen z.T. mit Vorbehalt gegenüber. Bei verschiedenen Studien, Projektschulen und Evaluationen wurden die Lehrpersonen zu ihren Erfahrungen mit agL befragt. Die folgende Zusammenfassung zeigt, dass sich kein einheitliches Bild ergibt.

Für viele Lehrpersonen verursacht agL – zumindest in der Anfangsphase – einen erhöhten **Arbeitsaufwand**. Beim Schulprojekt 21 in Zürich (mit mindestens zwei Lektionen agL pro Woche) hätte eine grosse Gruppe von Lehrpersonen aus diesem Grund am liebsten auf agL verzichtet. Jedoch gibt es auch andere Stimmen, z.B. von einer Grundschullehrerin in Deutschland: «Jahrgangsübergreifendes Unterrichten erleichtert uns – besonders im internationalen Vergleich – den Weg zu einer besseren Ausbildung unserer Schülerinnen und Schüler, und zwar auf eine Art und Weise, von der wir genauso profitieren, bei der wir Freude an unserem Beruf behalten und unsere Kräfte schonen können. Ziel und wichtiger Teil dieser Bemühungen ist es nämlich auch, abgeben zu können und gelassen dabei zu bleiben.» (Hesse 2006: 22). Die Lehrperson muss also bewusst nicht nur Aufgaben, sondern auch Verantwortung an die SchülerInnen abtreten.

Die Jahrgangsmischung ist aber nicht einfach automatisch eine Entlastung für die Lehrkräfte, sondern nur, «wenn man sie richtig anwendet. Führt man Abteilungsunterricht wie in der alten ‹Zwergschule› durch, wird sie gewiss zur Belastung werden.» (Kansy 2006: 33). Ideal wäre, alle SchülerInnen gemeinsam zu unterrichten, sodass alle, entsprechend dem individuellen Niveau, am gleichen Thema arbeiten können. Dies ist z.B. mit Werkstattarbeiten möglich, wo die Jüngeren mit Bildmaterial, die Älteren mit Texten zu einem Gemeinschaftswerk beitragen können (vgl. unten: Unterrichtsformen; vgl. Christiani 2006: 12; Büeler et al. 2001: 77–92 u. 107; Waldmann/Sommer/Schulz 2003: 99 u. 102ff.; Monn 2006).

Die Lehrperson muss bewusst nicht nur Aufgaben, sondern auch Verantwortung an die SchülerInnen abtreten.

Geschätzt wird von den Lehrpersonen, dass sich durch das agL in grösseren Schulen die **Zusammenarbeit im Kollegium** intensiviert. Teamarbeit wird unumgänglich, wenn verschiedene Jahrgangsklassen zeitweise altersgemischt unterrichtet werden, und gemeinsame Vor- und Nachbereitung bietet sich auch an, wenn mehrere Lehrpersonen dieselbe Klassensituation haben, d.h. Mehrjahrgangsklassen der gleichen Stufe (vgl. Hesse 2006: 26; Kucharz/Wagner 2007: 151–160).

Bei Mehrjahrgangsklassen teilen sich meist zwei Lehrpersonen 150 Stellenprozent. Für erfolgreiches Teamteaching nennt Stamm als grundlegende Bedingung, dass das Team in seinen Grundhaltungen übereinstimmt und – für die Basisstufe – bereit ist, sich von der Rolle des Spezialisten des Kindergartens oder der Primarschule zu lösen und sich «mit der Kultur der anderen Stufe aktiv und produktiv auseinanderzusetzen» (Stamm 2003: 29). Zudem ist eine gute Organisation wichtig, z.B. die klare Regelung von Zuständigkeit und Verantwortung, die Definition von Ordnungskriterien und die Schaffung eindeutiger Kommunikationskanäle (Stamm 2003: 30).

Neben Teamfähigkeit werden von den Lehrpersonen in Bezug auf agL weitere **Kompetenzen** gefordert. Für die Lehrpersonen der Basisstufe nennt die EDK (1997: 48ff.):

- altersbezogene pädagogische und psychologische Kompetenzen;
- ein didaktisches Repertoire, das den Besonderheiten der Altersgruppe gerecht wird;
- förderdiagnostische Kompetenzen;
- sonderpädagogische Kompetenzen (für die Integration aller Kinder);
- Kompetenzen zur Individualisierung der Lernangebote;
- Kompetenzen in der Förderung elementarer sozialer Verhaltensweisen;
- besondere musikalische, gestalterische und bewegungsbezogene Kompetenzen;
- hohe Flexibilität und überdurchschnittliche geistige Beweglichkeit;
- nötige Kompetenzen, mit KollegInnen die Schule im Allgemeinen und die neue Form der Basisstufe im Besonderen weiterzuentwickeln;
- ausgeprägte Fähigkeit und Bereitschaft zu Teamarbeit;
- ein breites Repertoire von Formen der Zusammenarbeit mit Eltern;
- Kompetenzen in Gesprächsführung und Konfliktfähigkeit.

Büeler et al. (2001: 219 u. 246f.) betonen zudem, dass eine objektive Beurteilung die unabdingbare Basis für die Entwicklungsförderung ist. Es gebe oft einen auffälligen Zusammenhang zwischen den sozialen Fähigkeiten eines Kindes und der Beurteilung der schulischen Leistungsfähigkeiten durch die Lehrpersonen. Zudem müssen den Lehrpersonen die Ziele des agL (z.B. Sozialverhalten) klar(er) vermittelt werden. Büeler et al. halten es auch für vorteilhaft, wenn die Lehrpersonen bei der Planung und Ausarbeitung der Schul- und Unterrichtsformen einbezogen werden.

Laut EDK (1997: 50) soll die Ausbildung der Lehrpersonen die neuen Anforderungen der Basisstufe berücksichtigen. Neben gemeinsamen Teilen für alle Lehrpersonen der Volksschule sind auch stufenspezifische Teile vorgesehen;

«ein Stufenwechsel von der Primarstufe in die Basisstufe und umgekehrt ist durch berufsbegleitende Weiterbildung möglich» (vgl. auch EDK 1999).

Das altersgemischte Lernen führt zu einem **Rollenwandel für die LehrerInnen**: Auf der breiten Skala zwischen «Dozent» und «Lern- und Sozialberater» ist eine Verschiebung zu Letzterem notwendig. Anders gesagt: Lehrerinnen und Lehrer müssen noch stärker als «OrganisatorInnen von Lernumwelten» wirken (Jenessen/Kastirke/Lock 2006: 54). Dazu gehören auch die Anerkennung von Vielfalt und «das Bestreben, dieser Heterogenität im täglichen Arbeiten mit geeigneten Unterrichtsformen zu begegnen» (Dähler 2007: 12; vgl. Marsolek 2003: 73; Goetze-Emer 2000: 54).

«Heterogenität an sich bringt noch keine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.»

Viele AutorInnen weisen darauf hin, dass für den Erfolg des altersgemischten Lernens nicht nur die Heterogenität akzeptiert werden muss, sondern dass auch die konkrete Unterrichtsgestaltung entscheidend ist: «Heterogenität an sich bringt noch keine Qualitätsverbesserung des Unterrichts.» (Marsolek 2003: 72; ähnlich z.B. Dähler 2007: 3 u. 16; Büeler et al. 2001: 70).

Welche Unterrichtsformen sind bei agL «üblich» und vorteilhaft?

Unterrichtsformen, die in altersgemischten und allgemein in heterogenen Klassen eingesetzt werden, haben grundsätzlich das Ziel, den SchülerInnen individuelles Lernen zu ermöglichen. Bei einem Modellversuch in Baden-Württemberg ergab sich aus der Befragung der Lehrpersonen, dass v.a. Freiarbeit als geeignete Form der Binnendifferenzierung betrachtet wird; hier fand, im Vergleich zu Jahrgangsklassen, deutlich weniger Frontalunterricht statt. Die Befürchtung, dass durch mehr Freiarbeit die schwächeren SchülerInnen benachteiligt würden, hat sich nicht bestätigt (vgl. Götz 2006: 201–205).

In vielen Mehrjahrgangsklassen werden Wochenpläne oder auch Tagespläne eingesetzt. Dies ermöglicht den SchülerInnen, die einzelnen Aufträge in freier Reihenfolge und im eigenen Tempo zu erledigen. Falls neben den obligatorischen auch fakultative Aufgaben oder Wahlaufgaben eingeplant sind, kommen auch die individuellen Interessen zum Zug. Bei Frei- oder Gruppenarbeiten können oft die Themen und Materialien und auch die ArbeitspartnerInnen frei gewählt werden. Für Letzteres scheinen aber manchmal auch gewisse Vorschriften nötig zu sein, z.B. dass die Gruppen alters- und geschlechtergemischt sein sollen. Blendinger/Diehnelt (2003) stellten fest, dass diese Mischung nach kurzer Zeit auch ohne Vorgaben erhalten blieb und als selbstverständlich angesehen wurde.

Gruppenarbeiten, bei denen jedes Kind seinen Kenntnissen und Fähigkeiten entsprechend etwas einbringen kann.

Für den gemeinsamen Unterricht mit älteren und jüngeren Kindern braucht es geeignete Themen, die mit unterschiedlicher Vertiefung bearbeitet werden können, oder auch Gruppenarbeiten, bei denen jedes Kind seinen Kenntnissen und Fähigkeiten entsprechend etwas einbringen kann. Dies kann z.B. so aussehen, dass die Gruppe ein Plakat zu einem Thema gestaltet, wobei die älteren die Informationen vorlesen und dann auch aufschreiben, während sich die jüngeren mehr mit Bildmaterial beschäftigen (vgl. z.B. die Werkstattarbeiten bei Blendinger/Diehnelt 2003). Der Einsatz von Unterrichtsformen und Materialien mit Fokus auf altersgemischte Gruppen scheint jedoch nicht in allen Fächern gleich entwickelt zu sein, sondern z.B. für Deutsch besser als für Mathematik.

Ein Übermass an Stillarbeit kann negative Auswirkungen haben, z.B. Langeweile bei den stärkeren und Überforderung bei den schwächeren SchülerInnen.

Ein konkretes Beispiel für geeignete Lehrmittel: Die Gesamtschule Schüpberg verweist auf die «Lernwelten NMM».

Auch in Mehrjahrgangsklassen wird – in unterschiedlichen Umfang – jahrgangsspezifisch unterrichtet. Dies hat logischerweise zur Folge, dass die anderen mit Still- und Einzelarbeit beschäftigt werden, ausser wenn entweder genug Lehrpersonen für die Betreuung aller Jahrgänge verfügbar sind, oder wenn es genug Räume für Gruppen- und Freiarbeit gibt. Ein Übermass an Stillarbeit kann negative Auswirkungen haben, z.B. Langeweile bei den stärkeren und Überforderung bei den schwächeren SchülerInnen. Deshalb ist es von Vorteil, wenn die selbstständig Arbeitenden kommunizieren und einander helfen können, ohne dass sie andere stören.

Um die gegenseitige Hilfe und die konstruktive Nutzung der Unterschiede zu fördern, setzen einige Schulen altersgemischte Gruppentische ein. Bei anderen ist die Sitzordnung nach Jahrgängen getrennt, aber diese kommen für einzelne Arbeiten in altersgemischten Lern- (oder auch Spiel-)gruppen zusammen (vgl. z.B. Kucharz/Wagener 2007: 151–160).

Es ist umstritten, ob offenere Unterrichtsformen zu einem grösseren kognitiven Lernfortschritt führen als traditioneller, d.h. frontaler Unterricht. Einige Studien zeigen bessere Ergebnisse bei traditionellem Unterricht. Kucharz/Wagner (2007: 15–18) weisen aber darauf hin, dass die detaillierten Ergebnisse ihrer Studie stark vom individuellen Leistungsniveau der Kinder, von ihrer Arbeitshaltung und z.T. vom Geschlecht abhängig sind.

Zu beachten ist hier aber auch, dass nicht alles «verstanden» ist, was «gelernt» wird. Deshalb sind allgemeine Aussagen ohne vergleichbare Leistungsdefinition und -beurteilung kaum möglich oder sinnvoll. Individualisierender Unterricht scheint also angebracht, denn die Heterogenität konstruktiv zu nutzen bedeutet auch, dass man allgemein auf den bereits vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten aufbaut, statt sich an einer (konstruierten) Norm orientiert. Dazu gehört auch eine «Bestandesaufnahme» des individuellen Entwicklungsstandes und -potenzials, d.h. eine möglichst frühzeitige Abklärung für alle und nicht nur bei Auffälligkeiten oder Defiziten (vgl. Stednitz 1999; Stamm 2003). Dies bedingt wiederum, wie oben erwähnt, dass die Lehrpersonen nicht nur ein Repertoire verschiedener Unterrichtsstrategien haben müssen, sondern auch die Kompetenz, die Entwicklung der SchülerInnen zu diagnostizieren, zu dokumentieren und zu beurteilen.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Information der Eltern (und der Öffentlichkeit). Diese ist wichtig, denn viele nehmen die Mehrjahrgangsklassen als organisatorisch bedingte Notlösung wahr. Der Pilotversuch Grundstufe in Zürich setzt auf Standardgespräche mit den Eltern (und, auf deren Wunsch, auch mit den Kindern). Diese Gespräche werden als hilfreich und entlastend beurteilt (Stamm 2003: 13 u. 28; vgl. auch Gobbin-Clausen/Matheisen/Nicklaus 2006; Monn, www.lebe.ch, 5 u. 6).

Schweizer Schulen mit Mehrjahrgangsklassen

In der Schweiz gibt es eine lange Tradition von Mehrjahrgangsklassen. Viele dieser Klassen sind aus demographischen Gründen jahrgangsübergreifend, doch auch die pädagogisch begründete Altersmischung ist nichts Neues. Im

19. Jahrhundert war der «wechselseitige Unterricht» einige Jahre lang verbreitet (ohne dass er sich wirklich durchsetzen konnte), und die Reformpädagogik Anfang 20. Jahrhundert plädierte auch für «natürliches» und daher altersgemischtes Lernen. Schliesslich ist es auch durchaus möglich, dass in einer zwangsweise altersheterogen zusammengestellten Klasse die Altersmischung bewusst genutzt wird.

Auch heute gibt es beide Typen von Mehrjahrgangsklassen – wenn man überhaupt von einem organisatorischen und einem pädagogischen «Typ» sprechen kann, und nicht vielmehr von Mischformen auf einer Skala mit den Enden «hauptsächlich organisatorisch begründete» und «hauptsächlich pädagogisch motivierte Mehrjahrgangsklasse» ausgehen muss.

Jahrgangsübergreifende Klassen, die aus demographischen Gründen entstanden sind, findet man auch im Kanton Bern viele, naturgemäss vor allem in ländlichen Gebieten. Als Beispiel sei hier die **Gesamtschule Kapf** genannt. Sie besteht im Schuljahr 2007/08 aus 19 SchülerInnen der 1.–9. Klasse. Folgendes Zitat aus dem Portrait der Schule verdeutlicht die Chancen der Mehrjahrgangsklasse: «Die SchülerInnen lernen als Wichtigstes ein soziales Verhalten ändern gegenüber. Als Jüngste der Gruppe lernen sie, sich unterzuordnen, als Älteste zu organisieren, zu helfen, zu führen, als Vorbild zu handeln, Rücksicht zu nehmen. Die Jüngeren profitieren vom Verhalten, vom Stoff, von der Arbeitsweise der Älteren. Bei der mehrklassigen Schule muss sich der Lehrer mit allen Gruppen mündlich beschäftigen, somit erhalten die übrigen die nötige Zeit zur stillen Beschäftigung, das Kind kann sich auch erholen.» (www.schulekapf.ch).

In die **Gesamtschule auf dem Schüpberg bei Bern** gehen nicht nur Kinder aus dem Dorf, sondern auch Auswärtige: «Die einen, weil ihre Eltern vom Modell dieser Schule sehr überzeugt sind, andere, weil sie Lernschwierigkeiten oder -behinderungen haben. Im «Biotop» der Schüpberg-Schule können diese Kinder, auch dank des heilpädagogischen Hintergrundes zweier Lehrpersonen, in den normalen Schulalltag integriert werden.» Auch die Gesamtschule Schüpberg setzt auf Stärkung der Gemeinschaft, z.B. durch gemeinsames Mittagessen, aber auch durch gemeinsamen Musik- oder NMM-Unterricht und durch Rituale bei Tagesbeginn und -ende. Denn: «In einer Klasse, in der aufgrund eines breiten Alters- und Leistungsspektrums stark individualisiert werden muss, ist es wichtig, die Gemeinschaft zu pflegen.» (<http://profi-l.net/2005-03-vielfalter/heterogeniale-klassen/schupberg> u. Friedli 2006).

Dass die Mehrjahrgangsklasse unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird, zeigt die Evaluation der **Schule Lyssach**. Hier werden die SchülerInnen der 1.–3., 4.–6. und 7.–9. Klasse gemeinsam unterrichtet, wobei die erste und dritte Stufe wegen sinkender Schülerzahlen jahrgangsübergreifend ist, die mittlere aber aus pädagogischen Gründen und mit dem Ziel, das System konsequent zu gestalten. Als positive Effekte werden z.B. die gegenseitige Hilfe und eine ruhigere und friedlichere Atmosphäre mit weniger Konkurrenzkämpfen genannt oder die Möglichkeit, sich an den älteren MitschülerInnen zu orientieren und sozusagen in die eigene Zukunft zu blicken. Negative Punkte sind z.B., dass zu viele Lehrpersonen an einer Klasse gerade für jüngere Kinder eine Schwierigkeit sind, oder dass sich die Kinder nicht gut konzentrieren können, wenn sie

Im Biotop der Schüpberg-Schule können alle Kinder, auch dank des heilpädagogischen Hintergrundes zweier Lehrpersonen, in den normalen Schulalltag integriert werden.

selbstständig arbeiten sollten, während eine andere Gruppe unterrichtet wird (www.schule-lyssach.ch/Q-umfragen/06mai/auswertung.htm).

Neben den Schulen, die im Rahmen des Schulversuchs Basis- bzw. Grundstufe jahrgangsgemischt unterrichten (vgl. Kap. 3 und 4), gibt es weitere, die auch auf der Mittel- und Oberstufe auf altersgemischtes Lernen setzen. So z.B. die **Oberstufe Alterswil TG**, in der die SchülerInnen nicht in Jahrgangsklassen, sondern in altersgemischte Lerngruppen eingeteilt werden, in denen hauptsächlich individualisierend unterrichtet wird. Zudem gibt es ein Kurssystem mit Leistungs- und Interessengruppen (www.osa2plus.ch/osa_modell.shtm).

In der **Primarschule Allee in Wil SG** werden die SchülerInnen seit 1996 in alterngemischten Klassen unterrichtet. «Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sollen einerseits in diesen altersgemischten Lerngruppen möglichst individuell gefördert werden und andererseits in den heterogenen Klassenverbänden soziales Lernen erfahren und entwickeln.» (www.prisma-wil.ch).

Das Motto «individualisierend, integrierend, gemeinschaftsbildend» kennzeichnet die **Gesamtschule Stans**. Dem Leitbild ist u.a. zu entnehmen, dass die SchülerInnen dank einer ganzheitlichen Pädagogik Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen erwerben sollen und die Lehrpersonen, mit der Unterstützung der Eltern, jedes Kind seinen Fähigkeiten entsprechend fördern (www.schule-stans.ch).

Schliesslich sei die **Projektschule impuls in Rorschach** genannt, die aus einer Basisstufe (vier- bis achtjährige Kinder) und einer jahrgangsgemischten 3.–6. Klasse besteht. Die Altersmischung wirkt sich auf das Sozialverhalten positiv aus, gegenseitiger Respekt ist notwendig und wird erworben. Die älteren SchülerInnen nehmen Rücksicht auf die jüngeren und übernehmen Verantwortung, die jüngeren schauen zu den älteren MitschülerInnen auf und akzeptieren diese als Vorbilder. Das Lernen am Modell kommt auch auf der Leistungsebene zum Tragen: Vergleichsarbeiten im Kanton St. Gallen zeigen, dass SchülerInnen aus Mehrjahrgangsklassen mehr lernen und leisten. Altersgemischtes Lernen ist demnach nicht nur «nicht schlechter», sondern deutlich besser als das Lernen in Jahrgangsklassen (pers. Gespräch mit Gerd Oberdorfer, Schulleiter; vgl. www.projektschule.ch).

Die Altersmischung wirkt sich auf das Sozialverhalten positiv aus, gegenseitiger Respekt ist notwendig und wird erworben.



5. Schlussfolgerungen

- Die Beispiele von Schulen, die in Mehrjahrgangsklassen oder in altersgemischten Lerngruppen unterrichten, ergeben ein mehrheitlich positives Bild, und dies sowohl auf der sozialen als auch auf der Leistungsebene. Dies stimmt nicht unbedingt mit der Forschung überein, die dem agL zwar einen positiven Effekt auf das Sozialverhalten zugesteht, aber keine besseren schulischen Leistungen. Die Schwierigkeit ist jedoch, dass es keine einheitliche und konsequente Forschung gibt, welche eine allgemeine Gegenüberstellung von Jahrgangs- und Mehrjahrgangsklassen ermöglicht.
- Zu beachten ist jedoch, dass die Forschung keine negativen Auswirkungen des agL auf die schulischen Leistungen feststellt!
- Es braucht mehr Forschung! Wobei man sich fragen muss, ob man die Erfahrungsberichte und Alltagstheorien nicht als ebenbürtig werten darf. Wenn Theorie und Praxis allzu weit auseinander klaffen (künstlich erschaffene Lernsituationen ...), muss man doch dem praxisnahen Erfahrungswissen grosse Beachtung schenken! Ein theoretisches Konzept mit Bedingungen usw. für erfolgreiches agL bringt wohl herzlich wenig.
- Wie geht es nach der Einführung der Basisstufe bzw. im Anschluss an die Basisstufe weiter? Eine Antwort liefert Gerd Oberdorfer mit der Projekt-schule impuls.
- Obwohl seit langem Kritik an der Jahrgangsklasse geübt wird, hat sich eigentlich wenig geändert. Doch eine grosse Umstellung wie z.B. die Einführung der Basisstufe dauert ihre Zeit.
- Die Einstellung zur Heterogenität muss sich (in Schule und Gesellschaft) ändern, damit agL erfolgreich sein kann.
- Altersgemischtes Lernen ist nicht einfach «von sich aus» besser! Andere Strukturen bringen andere Risiken mit sich. Förderung und auch eine gewisse Überwachung seitens der Lehrpersonen sind notwendig. Und damit auch die entsprechende Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer!

Literatur

- Achermann, Edwin:** Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität. Bern, 2004.
- Blendinger, Dorothea/Diehnelt, Marlene:** Kooperation zwischen Klassen. Voneinander lernen in heterogenen Gruppen. Bad Heilbrunn, 2003.
- Büeler, Xaver et al.:** Schulprojekt 21. Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich, 2001.
- Christiani, Reinhold:** Vertrautes aufgeben? in: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen. Berlin, 2006, S. 7–15.
- Dähler, Sacha Michael:** Von der Jahrgangsklasse zum Altersgemischten Lernen in der Schule Dotzigen. Zertifikatsarbeit am Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern. Bern, 2007.
- Diehm, Isabell/Scholz, Gerold:** Vom Lernen der Kinder – ein Paradigmenwechsel in Kindergarten und Schule, in: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler, 2003, S. 39–53.
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren:** Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder. Eine Prospektive. Bern, 1997.
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren:** Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe. Eine Prospektivstudie. Bern, 1999.
- Faust, Gabriela:** Die neue Schuleingangsstufe und die Einschulung in den Bundesländern, in: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden, 2006, S. 173–199.
- Friedli, Beatrice:** Integration an Mehrklassenschulen, in: Tanner, Alfred et al. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, 2006, S. 276–286.
- Giesecke-Kopp, Thorsten:** Reformen des Schulanfangs, in: Kastirke, Nicole / Jennessen, Sven (Hrsg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006, S. 9–30.
- Gobbin-Clausen, Christiane/Matheisen, Karin/Nicklaus, Ingrid:** Die Eltern einbeziehen, in: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen. Berlin, 2006, S. 226–238.
- Götz, Margarete:** Unterrichtsgestaltung in der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe, in: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden, 2006, S. 199–205.
- Goetze-Emer, Brigitte et al.:** Projektunterricht in altersgemischten Lern-Gruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000.
- Grossenbacher, Silvia/Oberdorfer, Gerd:** Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. Zürich, 2006.
- Hesse, Gabriele:** Chancen nutzen, in: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen. Berlin, 2006, S. 22–26.
- Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Lock, Katrin:** Zahlen, Fakten und was sie für die Schulentwicklung bedeuten können, in: Kastirke, Nicole/Jennessen, Sven (Hrsg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006, S. 45–77.
- Jenzer, Carlo:** Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung. Bern, 1991.
- Kansy, Ingrid:** Unsere Ziele, in: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen. Berlin, 2006, S. 29–33.
- Krahn, Stephanie/Lock, Katrin/Huisinga, André:** 17 Grundschulen und eine Universität machen sich auf den Weg – eine wissenschaftliche Begleitung zur Einführung der Neuen Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen, in: Kastirke, Nicole/Jennessen, Sven (Hrsg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006, S. 31–44.

- Kucharz, Diemut/Wagener, Matthea:** Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler, 2007.
- Laging, Ralf:** Einführung – Warum altersgemischte Gruppen statt Jahrgangsklassen?, in: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler, 2003a, S. 1–4.
- Laging, Ralf:** Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule, in: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler, 2003b, S. 6–29.
- Laging, Ralf:** Altersheterogenität und Helfen – eine Untersuchung in der Schuleingangsstufe der Reformschule Kassel, in: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler, 2003c, S. 54–71.
- Marsolek, Therese:** Empirische Studien zum jahrgangsübergreifenden Unterricht, in: Heyer, Peter/Sack, Lothar/Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Frankfurt a. M., 2003, S. 67–74.
- Monn, Xavier:** Altersgemischte Lerngruppen – Umgang mit Heterogenität, in: Tanner, Alfred et al. (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich, 2006, S. 266–275.
- Rosbach, Hans-Günther:** Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen, in: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler, 2003, S. 80–91.
- Seurig, Sebastian:** Was sagen eigentlich die Kinder dazu? Meinungen und Theorien von Schülerinnen und Schülern zu Elementen der Neuen Eingangsphase, in: Kastirke, Nicole/Jennessen, Sven (Hrsg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006, S. 253–273.
- Seefluth, Verena:** Leistungsbeurteilung in heterogenen Lerngruppen, in: Kastirke, Nicole/Jennessen, Sven (Hrsg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006, S. 201–221.
- Sonderegger, Jürg:** Unterricht an Mehrklassenschulen. Heft 1, Grundlagen und Unterrichtsorganisation, Rorschach, 1993.
- Sonderegger, Jürg:** Unterricht an Mehrklassenschulen. Heft 2, Schülerinnen-Schule / Schüler-Schule – wenn Kinder voneinander lernen, Rorschach, 1994.
- Sonderegger, Jürg:** Erster Förderort ist der Unterricht: Allgemeindidaktische Einführung, in: Grossenbacher, Silvia (Hrsg.): Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Trendbericht 2 der SKBF, Aarau, 1999, S. 45–60.
- Stamm, Margrit:** Evaluation «Pilotversuch Grundstufe». Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau, 2003.
- Stednitz, Ulrike:** Potentialevaluation und Beratung, in: Grossenbacher, Silvia (Hrsg.): Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Trendbericht 2 der SKBF, Aarau, 1999, S. 29–38.
- Waldmann, Elvira/Sommer, Denise/Schulz, Brigitte:** Das altersgemischte Lernen im Modellversuch «Kleine Grundschule» des Landes Brandenburg – Erfahrungen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, in: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen – Schulmodelle – Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler, 2003, S. 92–108.
- Weber, Ernst Waldemar:** Pisa – und was nun? mit altersgemischten Klassen, weniger, aber betreuten Hausaufgaben, Elternschulung und mit mehr Musik zu einer besseren Bildung. Muri: Verlag Ceterum Censeo, 2002.
- Werner, Siegfried:** Zwei Modelle, in: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten: Ziele, Erfahrungen. Berlin, 2006, S. 19–21.

Verwendete Links

<http://schule.bruehlberg.ch> > Lesenswertes > 10 Thesen zum Umgang mit Verschiedenartigkeit der Bielefelder Schule (= Thesen von Susanne Thurn)

<http://www.lebe.ch/lebe/de/fraktionen-kommissionen/fk-koma.html> > Altersgemischtes Lernen: Sechsteilige Serie aus der «NEUEN SCHULPRAXIS» (Xavier Monn)

Schulversuche in der Basis-/Grundstufe in der Deutschschweiz, vgl. www.edk-ost.sg.ch > Projekte > Grundstufe/Basisstufe

Schulprojekt 21, Zürich: www.sprachenunterricht.ch/praxis2.php

Folgen bzw. Vorteile der Gesamtschule vgl. Schule Kapf: www.schulekapf.ch

Gesamtschule Schüpberg BE (Beatrice Friedli): <http://profi-l.net/2005-03-vielfalter/heterogeniale-klassen/schupberg>

Schule Lyssach, Evaluation Mehrjahrgangsklassen: www.schule-lyssach.ch/Q-umfragen/06mai/auswertung.htm

Oberstufe Alterswilen TG: www.osa2plus.ch/osa_modell.shtm

Primarschule Allee Wil SG : www.prisma-wil.ch

Gesamtschule Stans: www.schule-stans.ch

Projektschule impuls Rorschach (Gerd Oberdorfer): www.projektschule.ch

Weitere Links

Mehrklassen-Lehrerinnen- und Lehrerverein Zürich: www.mlv-zh.ch

Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: www.lch.ch > Kommissionen > Pädagogische Kommission > PK Subkommission Altersgemischtes Lernen

Schule Schanz, Stein am Rhein: www.schuleschanz.ch > mit Konzept (PDF)

Schule Eggwil (9 Schulbezirke, eine Schule): www.schuleeggwil.ch – wohl typ. Bsp. für Mehrjahrgangsklassen aus demographischen Gründen

Büren an der Aare: www.postille.org > Mischklasse 1 u. 2, wobei nach Text auf Internet nicht altergemischt unterrichtet.

Impressum

| | |
|---------------------|--|
| Autorin | Franziska Forster |
| Layout | Higi Heilinger |
| Druck | schulverlag blmv AG |
| Fachliche Betreuung | Etienne Bütikofer |
| Bestellung | Sekretariat LEBE, Monbijoustrasse 36, Postfach 7163, 3011 Bern Tel. 031 326 47 47 |

dossier schulpraxis

eine Dienstleistung von ...

LEHRERINNEN UND LEHRER BERN LEBE



**unterstützt die
pädagogische Arbeit von**

LEHRERINNEN UND LEHRER BERN
ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS BERNE

