

Jürgen Oelkers

Anmerkungen zum altersdurchmischten Lernen^{)}*

Was in Deutschland „jahrgangübergreifender Unterricht“ genannt wird, heisst in der Schweiz „altersdurchmisches Lernen“. Der Unterschied in der Bezeichnung ist in dreifacher Hinsicht interessant, der deutsche Ausdruck geht aus von der Organisation der Schule und nicht vom Kind, er ist behördenkonform und - er erlaubt keine Abkürzung. „AdL“ ist eingängig, „JÜU“ wäre störend und wird selbst in der gefürchteten deutschen Kultusbürokratie nicht verwendet. Man sieht, wie sich die Unterschiede der pädagogischen Kulturen gerade in der Sprache zeigen, was man allerdings erst dann merkt, wenn man einmal die Kultur gewechselt hat.

Wie sieht die Schweizer Praxis AdL? Die Primarschule Münsterlingen im Kanton Thurgau, die Klassengemeinschaften aus mindestens zwei früheren Jahrgängen führt und so auf eine Variante des altersdurchmischten Lernens setzt, vertritt gegenüber den Eltern und der grösseren schulischen Öffentlichkeit folgende Zielsetzungen. Beim altersdurchmischten Lernen

- wird dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Kinder Rechnung getragen,
- Stärken, Schwächen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht berücksichtigt,
- die Sozialkompetenz der Lernenden wird gestärkt, die Kinder lernen nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von- und miteinander,
- die Rolle der Lehrperson verschiebt sich in Richtung Lernbegleitung/Lernorganisation,
- individualisierender Unterricht und Gemeinschaftsbildung sind gleichermaßen wichtig.¹

Die Primarschule Bubikon/Wolfhausen im Kanton Zürich hat im Sommer 2009 altersdurchmisches Lernen eingeführt, ebenfalls in der Variante von je zwei Jahrgängen als Klassengemeinschaft. Der Schulleiter informierte die Elternschaft seiner Schule im Februar 2009 von der bevorstehenden Innovation. In dem Schreiben an die Eltern heisst es:

„Das Unterrichten in Doppelabteilungen, wie wir es an der Unterstufe auf Sommer einführen, erfordert, dass wir unsere Schule ‚neu denken‘. Nicht nur wir, auch Sie sind durch diese Umstellungen eingeladen, sich teilweise von ihrem Bild der ‚Schule, wie sie war‘ zu lösen.

Wir begeben uns gewissermassen gemeinsam auf einen Weg mit spannenden Aufgaben und zum Teil neuen Bedingungen - dabei orientieren wir uns an unserem Leitsatz: Das Wohl der Kinder steht im Mittelpunkt unseres Tuns.“²

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Altersdurchmisches Lernen“, veranstaltet vom Forum Bildung am 28. März 2011 in Zürich.

¹ http://www.psgm.ch/xml_1/internet/de/application/d10/fl1.cfm

Aber das Wohl der Kinder steht rhetorisch immer im Mittelpunkt der Schule, also auch in einer mit festen Jahrgängen, die ja nicht vom Gegenteil ausgehen könnte. Daher muss mit dem altersdurchmischten Lernen ein pädagogischer Mehrwert verbunden sein, über den Schulen ohne dieses Konzept nicht verfügen. Ich bitte um Nachsicht, wenn ich im Blick auf dieses Problem nochmals bei meinem Wohnkanton nachfrage.

Eine Arbeitsgruppe der Pädagogischen Hochschule Thurgau hat eine Broschüre vorgelegt, die AdL auch von der Ausbildungsseite her fassen will. Es geht um eine „Lernorganisation, welche die Wahrnehmung von Individuen in Lerngruppen fördert“. Hier werden „Qualitätsmerkmale für AdL“ bestimmt, die offenbar auch für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung handlungsleitend sein sollen. Die Handlungsmerkmale sollen „für wirkungsvolles Lernen in Schulen mit AdL“ besonders relevant sein. Es geht um nicht weniger als 13 Merkmale, von denen die ersten drei so beschrieben werden:

- **Unterschiede nutzen:** Unterschiede zwischen Kindern werden aktiv genutzt. Lernende sind auch Fachexpertinnen, Tutoren oder Projektleiterinnen und können in Gruppen unterschiedliche Rollen wahrnehmen.
- **Vielfalt nutzen:** Lernen geschieht in differenzierten Kooperationsformen nach Themen, Interessen, Alter, Gender, Kompetenzstand, kultureller Herkunft.
- **Gemeinsamer Gegenstand:** Bei der Wahl eines gemeinsamen Lerngegenstandes wird darauf geachtet, dass Lerninhalte auf den verschiedenen Entwicklungs- und Leistungsniveaus erarbeitet werden können.

Zwei weitere Merkmale lauten so:

- **Individuelle Lernziele:** Die Orientierung an ausgehandelten oder selber definierten individuellen Lernzielen und Interessen ist Basis der Lernplanung.
- **An der Erlebniswelt des Kindes anschliessen:** Lernende erhalten Gelegenheiten, an bestehendes eigenes Wissen anzudocken, es umzuformen und Wissen neu für sich zu produzieren (Altersdurchmischtes Lernen o.J., S. 14).

Das nannte man in der amerikanischen Literatur vor gut hundert Jahren „child-centered education“. Es handelt sich um einen Forderungskatalog für guten, nicht um realen Unterricht. Solche Kataloge haben einen Vorteil, der zugleich ein Nachteil ist, man kann den Forderungen nicht widersprechen. Wer wäre schon - ausgenommen die *Battle Hymn of the Tiger Mother* (Chua 2011) - gegen den Anschluss des Unterrichts an die „Erlebniswelt des Kindes“? Allerdings weiss man mit der Akzeptanz solcher Forderungen noch nicht, wie man sie verwirklichen soll.

Die weiteren Postulate beziehen sich auf die Förderung der Gemeinschaft, auf die Bildung stabiler Lerngruppen, auf kooperatives Lernen, Lernbegleitung durch die Lehrpersonen und die Reflexion von Lernergebnissen. Doch das sind Postulate für den Unterricht in *allen* Klassen, nicht exklusiv für das altersdurchmischte Lernen. Sie sehen, mein Vortrag nähert sich dem Ruf der Cassandra, allerdings bezieht sich der Ruf nicht auf kommendes Unheil, sondern auf überzogene Ansprüche und unspezifische Aussagen.

In der Broschüre heisst es:

² <http://www.schule-bubikon.ch/p22004501.html>

- Die Lehrperson ist bestrebt, zwischen individualisierenden und integrierenden Lernsituationen eine Balance zu schaffen.
- Individualisierende Unterrichtsphasen werden durch gemeinschaftsbildende Momente eingerahmt.
- Stabile Formen der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Unterstützung werden aufgebaut und tradiert.
- Gruppen werden nach unterschiedlichen und transparenten Kriterien gebildet.
- Positive Beziehungen zwischen den Kindern werden bei der Gruppenbildung berücksichtigt.

Das trifft immer zu und ist kein besonderes Merkmal für „altersdurchmisches Lernen“, das ja vor allem durch Altersheterogenität gekennzeichnet ist. Jüngere Kinder lernen zusammen mit älteren und der Unterricht geht davon aus, dass sich damit Vorteile sowohl im Leistungsverhalten als auch im sozialen Lernen verbinden. Wenn, dann müssten die Indikatoren für guten Unterricht von diesem Kriterium her bestimmt werden, sonst geht es um eine allgemeine Unterrichtsnorm, die wie überall, so auch im altersdurchmischten Lernen Gültigkeit hat (ebd., S. 14/15).

Schliesslich gibt es dann noch Postulate, die die Mediennutzung betreffen und die sich auf das Umfeld beziehen. ICT-Tools stehen bereit zum Üben, für Recherchen, zur Kommunikation und für die Informationsverarbeitung; zum Umfeld der Schule gehörende Personen und Institutionen wie Eltern, Berufsleute, Senioren, Verwaltungen, Unternehmen werden in die Lernvorhaben miteinbezogen. Aber auch das trifft überall zu. Am Schluss steht dann ein Hinweis auf eine Rahmenbedingung, die wiederum jede Schule betrifft und die angesichts der sonstigen Diktion erstaunlich zurückhaltend gefasst wird:

„Die promotionswirksame Beurteilung und Bewertung von Schülerinnen und Schülern erfolgt individuell und gemessen am erwarteten Lernziel des Schulalters (Lehrplan)“ (ebd., S. 15).

Das bleibt so stehen. Fakt ist, dass AdL den Zuspruch der Praxis erhält. Man tut gut daran, zur Beurteilung dieses Tatbestandes zuerst einen Blick in die Geschichte zu werfen, denn neu ist das Phänomen nicht.

Die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in homogene Klassen und so nach Jahrgängen entstand nach der Reformation in den neu entstandenen Lateinschulen. Die mittelalterliche Schule kannte eine solche Gruppierung nicht, daher ist in der entsprechenden Literatur von „Haufen“ die Rede. Man lernte einfach, so schnell oder so gut man konnte, ohne Jahrgangsziele zu erreichen. Lernrückstände konnten mangels Ziele nicht aufgeholt werden, so dass der Lernerfolg mehr oder weniger zufällig zustande kam.

Von Pestalozzi etwa sind Unterrichtsprotokolle aus Burgdorf überliefert, die noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf einen undifferenzierten Unterricht in Schüler„haufen“ verweisen. Der grosse Pädagoge hat daraus nicht geschlossen, Jahrgänge einzuführen, vielmehr plädierte er für die Abschaffung der Elementarschule und die Einführung des altersdurchmischten Wohnstubenunterrichts. Das schien die natürliche Form zu sein, wie man sie auch in der Geschwisterreihe oder in den Spielen der Kinder findet, die sich nie nach Jahrgängen unterteilen.

Pestalozzis Prognose, die immer wieder positiv zitiert wurde, hat sich nicht bewahrheitet. Im Gegenteil setzte sich das Prinzip der Unterteilung nach Jahrgängen durch. Wenn der Jahrgangsunterricht heute angegriffen wird, dann geht das auf Schulreformversuche in den Zwanzigerjahren zurück, von denen der bekannteste der Unterricht nach dem „Jena-Plan“ des deutschen Pädagogen Peter Petersen gewesen ist. Petersen hat nach 1989 ungeschadet seiner nationalsozialistischen Vergangenheit eine Renaissance erlebt, die nahezu ausschliesslich auf das altersdurchmischte Lernen ausgerichtet ist. Auch Petersens Idee der Schulgemeinschaft spielt eine Rolle, weniger das rhythmisierte Schuljahr und kaum seine Idee der Tatsachenforschung, also der Überprüfung des Erreichten durch empirische Verfahren.

Altersdurchmischte Klassen sind auch in amerikanischen Primar- und Sekundarschulen seit der Reformpädagogik immer mal wieder ausprobiert worden, ohne sich als alleiniges Prinzip durchgesetzt zu haben. Es waren praktische Versuche, die sich wohl auf bestimmte „kindzentrierte“ Pädagogiken bezogen haben, ohne deswegen schon die Wirksamkeit garantieren zu können. Die heutige Welle des altersdurchmischten Lernens in der Schweiz ist ganz ähnlich fundiert, mit Hilfe von pädagogischen Überzeugungen, insbesondere in der Primarlehrerschaft, gestützt auch durch prosaische Daten, die mehr mit Demographie als mit Pädagogik zu tun haben.

Warum ist diese Welle entstanden? Der Kern der Plausibilität des Konzepts „alterdurchmischten Lernens“ lässt sich so fassen: Im Jahrgangsunterricht müssen alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit dasselbe lernen, und dies in altershomogenen Gruppen, die sich im Leistungsstand von Beginn an unterscheiden, ohne in der Folgezeit die Unterschiede ausgleichen zu können.

- Diesen Unterricht nannte man in der amerikanischen Literatur „lock-step-schooling“, Lernen in genau gleichen Schritten und mit nur einem Thema pro Lektion für alle.
- Das war viele Jahrzehnte lang der Regelfall des Unterrichts, und vor diesem Hintergrund muss die Welle verstanden werden.
- Altersdurchmisches Lernen soll die Altershomogenität aufbrechen, die Unterschiede im Lerntempo beachten und zugleich die Individualisierung des Lernens fördern.

Das Thema hat natürlich seine Geschichte. Das individuelle Lerntempo der Schüler ist Thema der Unterrichtsreform seit Fredric Lister Burk,³ dem ersten Präsidenten der San Francisco State Normal School, der zusammen mit seiner Mitarbeiterin Mary Ward⁴ Lernmaterialien entwickelte, die mit dem Diktat des zeitgleichen Lernens brachen. Das war

³ Fredric Lister Burk (1862-1924) stammte aus Ontario in Kanada. Als er sieben Jahre alt war, emigrierten seine Eltern nach Kalifornien. Burk besuchte die High School von Sacramento und graduierte 1883 an der Universität von Kalifornien in Berkeley. Danach war er als Journalist tätig und unterrichtete an verschiedenen Schulen. Von 1892 bis 1896 war Burk Leiter der Davis Street School im Santa Rosa School District. 1898 promovierte er an der Clark University unter G. Stanley Hall im Fach Psychologie. Am 22. März 1899 wählte ihn der Board of Trustees zum ersten Präsidenten der San Francisco State Normal School.

⁴ Mary Anna Ward (1886-1957) graduierte 1905 an der Mission High School in San Francisco. 1907 schloss sie die State Normal School ab und wurde Mitarbeiterin von Fredric Burk. Zusammen mit ihm entwickelte sie Lehrmaterialien für den selbstgesteuerten Unterricht. 1907 erschien *The Rational Method of Reading*, ein Lehrbuch, an dem Mary Ward bereits mitgearbeitet hatte. Mary Ward wurde vor allem für ihr Programm in der Ausbildung von Mathematiklehrern bekannt. 1925 machte sie einen BA-Abschluss in Naturwissenschaften an der Columbia University. Ihren Master erwarb sie 1934 in Stanford. Von 1916 bis zu ihrem Rücktritt war sie tätig als Dean of Women der State Normal School.

im Jahre 1904. Seitdem ist die Idee des individuellen Förderns nach eigenem Lerntempo in der Welt und man muss dann fragen, warum sie sich nicht längst durchgesetzt hat. Die Antwort hat zu tun mit den sehr begrenzten Möglichkeiten der Lernsteuerung, solange sie sich nur auf das traditionelle Klassenzimmer beziehen können. Viel mehr als Stationen im Werkstattunterricht und individuelle Förderpläne scheint dann kaum möglich zu sein. Ich komme darauf zurück.

Zunächst nochmals zur Welle: Schulen, die mit Konzepten altersdurchmischten Lernens arbeiten, bilden heute Netzwerke, definieren die Lehrperson in einer neuen Rolle als „Lerncoach“, lassen sich bei dem Prozess beraten und beginnen erst damit, die Wirksamkeit des neuen Konzepts überprüfen zu lassen. Anders als mit Evaluationen, die von aussen kommen, lassen sich die ambitionierten Zielsetzungen aber nicht kontrollieren. An sich wäre es nötig gewesen, bevor man sich auf Peter Petersen verlässt, das Konzept unabhängig zu überprüfen und erst dann zu generalisieren. Ich weiss natürlich, dass Schulreformen selten so verlaufen. Aber auch wenn alle Lehrpersonen einer Schule auf das altersdurchmischte Lernen schwören, muss das nicht heissen, dass es im Blick auf die Ziele auch wirksam ist.

Eine neuere Studie aus Deutschland, die im September 2008 vorgelegen hat, kommt zu folgendem Befund:

„Gute allgemeine Erfolge der Jahrgangsmischung, das heisst, Erfolge für alle beteiligten Schülerinnen und Schüler lassen sich ... dann nachweisen, wenn die Art der Instruktion kontrolliert wird: ein hohes Ausmass an Direktivität der Instruktion zusammen mit Leistungsdifferenzierung bringt in jahrgangsgemischten Klassen allgemeine positive Konsequenzen für die Schulleistung mit sich. In diesem Zusammenhang muss also zwischen der Jahrgangsmischung als *Form der Unterrichtsorganisation* und der *Direktivität der Instruktion* ... als Unterrichts- bzw. Instruktionsform unterschieden werden“ (Gölitz 2009, S. 40, Hervorhebung J.O.).

Altersdurchmischung in Kombination mit offenem Unterricht, heisst das, genügt nicht, entscheidend ist die Direktivität der Instruktion, also das, was die Lernenden als Aufgabe wahrnehmen und umsetzen (so schon Gutiérrez/Slavin 1992). Direktivität ist nicht dasselbe wie direkte Anweisung der Lehrkraft, sondern die Lenkung durch die Aufgabe und so die Herausforderung des Lernens. Aufgaben in schulischen Lernsituationen sind von unterschiedlicher Qualität, um es freundlich zu sagen, aber mit den Aufgaben entscheiden sich die Leistungen.

Diese Gelingensbedingung liest man nicht in der Ausbildungsliteratur und auch nicht in den Selbstbeschreibungen der Schulen. Das Gelingen verweist auf ein Gefüge von Faktoren, die sich normativ ergeben. Es geht nicht nur um die formale Differenzierung, sondern vor allem um die Qualität der Lernaufgaben und so der Lehrmittel. Pointiert gesagt: Wenn es keine guten Lehrmittel für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler gibt, wird eine Veränderung der Organisation vermutlich nur wenig bewirken.

Die vorliegende Empirie zum altersdurchmischten Lernen ist durchaus umfangreich und in Teilen auch aussagefähig. Eine etwas ältere Studie aus dem Jahre 1999 hat Lehrkräfte, die in altersdurchmischten Lerngruppen tätig waren, nach ihren Einstellungen befragt. Ein Drittel der Befragten würde bevorzugt in altersdurchmischten Gruppen weiter unterrichten, ein anderes Drittel lehnt diese Form als „pädagogisch kaum vertretbar“ ab (Eckerth/Hanke 2009, S. 9). Das kann sich mit der Dauer der Praxis und dem persönlichen Erfolgserlebnis ändern, verweist aber darauf, dass in der Lehrerschaft entweder keine einheitlichen

Überzeugungen vorhanden sind oder sich die Überzeugungen mit den Erfahrungen, nicht zuletzt mit den Belastungserfahrungen, verändern können.

Als ein Ergebnis der Forschung kann weiterhin angesehen werden, dass altersdurchmischter Unterricht bei den Lehrkräften dann auf Akzeptanz stösst, wenn er aus pädagogischen Gründen eingeführt wurde. Spargründe, etwa im Blick auf rückläufige Schülerzahlen, regen die didaktische Phantasie nicht in gleichem Masse an, sind aber oft der eigentliche Anlass, über die Einführung von AdL nachzudenken. Das ist natürlich wenig überraschend. Der Befund hat vor allem damit zu tun, dass die Lehrkräfte an der Entwicklung des Konzepts beteiligt sind und den Sinn selbst herstellen, was nicht heisst, dass die anschliessenden Erfahrungen nicht Zweifel am Konzept wecken können.

Letztlich entscheidet sich die Akzeptanz am Erfolg und so am Erreichen der Ziele. Daran muss sich auch das altersdurchmischte Lernen messen lassen, die Frage ist nur,

- ob gleiche Ziele für alle gelten sollen,
- ob es eine gestufte Zielerreichung gibt
- oder ob Mindestziele angestrebt werden, die nach oben offen sind.

„Erfolg“ kann so verschieden gefasst werden, aber die Orientierung an Zielen gilt in jedem Falle und für alle beteiligten Gruppen, so auch für die Eltern und nicht zuletzt für die Schülerinnen und Schüler, die aber selten gefragt werden, ob sie mit dem AdL einverstanden sind oder nicht.

Im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen ist im Rahmen des Modellversuchs „Schulanfang auf neuen Wegen“ das Lernen in altersdurchmischten Gruppen auf einer vergleichsweise breiten Basis erprobt worden. 80% der befragten Lehrkräfte würden erneut an einem solchen Schulversuch teilnehmen. Allerdings werden deutlich auch Schwächen gesehen, die in der Zielrhetorik nicht vorkommen:

„Als Nachteile jahrgangsübergreifenden Unterrichts wurden auch von diesen Lehrkräften vor allem die Vergrösserung der Leistungsunterschiede, eine Zunahme des Arbeitsaufwandes für die Unterrichtsvorbereitung und die Erschwerung von Unterrichtsphasen mit der Gesamtklasse genannt“ (ebd., S. 9).

Ähnliche Daten liegen für die Schweiz vor, die im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts „edk-ost-4bis8“ erhoben worden sind. Auch hier ist die Zustimmung auf sehr allgemeiner Ebene gross, während auf der anderen Seite die zunehmenden Belastungen deutlich benannt werden. Allerdings sind hier auch Routineeffekte sichtbar, die Arbeitsbelastung nimmt mit der Wiederholung des einmal geschaffenen Lehr-Lern-Programms ab (ebd.).

„Altersdurchmisches Lernen“ ist kein exakt definiertes Konzept, sondern kennt viele Varianten, die nur durch das gemeinsame Label zusammengehalten werden. Das formale Kriterium der Aufhebung von mindestens zwei aufeinanderbezogenen Jahrgangsklassen lässt viele unterschiedliche Formen der Ausgestaltung zu. Ein Problem ist, ob tatsächlich der gesamte Stundenpool, der für den Unterricht zur Verfügung steht, für das altersdurchmischte Lernen eingesetzt wird oder ob nur Teile zur Verfügung stehen. Konkret sind viele verschiedene Lösungen denkbar, was wiederum auch historisch gilt, denn kleine Volksschulen im ländlichen Raum waren traditionell altersdurchmischte (Trachsler 2008). In

dem Dorf, in dem ich wohne, ist das bis heute so, AdL ist daher kein so grosses und unsicheres Experiment, wie man es als Cassandra hinstellen könnte.

Ganz ohne „tricky problems“ geht es aber auch nicht zu. Im Modellversuch „Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen“ ist festgestellt worden, dass in etwa der Hälfte der beobachteten Unterrichtsstunden „eine Differenzierung nach dem Prinzip des Abteilungsunterrichtes oder durch die Menge der zu lösenden Aufgaben vorherrschte“ (ebd., S. 10), also kein jahrgangsübergreifendes Lernen stattgefunden hat. In anderen Versuchen sind Stundenpläne untersucht worden, die darauf hinweisen, dass in den Lerngruppen durchschnittlich nur „11,8 Stunden pro Woche jahrgangsübergreifend unterrichtet wurde“ (ebd., S. 11). Schwerpunkte dieses Unterrichts waren vor allem Sportunterricht sowie fächerübergreifender Unterricht, zu dem auch Tages- und Wochenarbeit gehörte. Deutsch und Mathematik dagegen wurden jahrgangsbezogen unterrichtet (ebd.), offenbar weil hier schneller gleiche Ziele erreicht werden sollten.

- In anderen Versuchen wird deutlich, dass der Unterricht in Deutsch und Mathematik,
- wenn er jahrgangsübergreifend erfolgt, signifikant weniger durch Frontalunterricht und häufiger durch individuelles Lernen gekennzeichnet ist.
- Ein Vorteil des altersdurchmischten Lernens ist auch die Intensivierung individueller Förderung, die Lockerung der 45-Minuten-Lektion und der Einsatz von Wochenplanarbeit (ebd.).

Allerdings beziehen sich diese Daten vor allem auf deutsche Grundschulen, die vergleichbar sind mit den ersten vier Jahren der Schweizer Primarschule, ohne dass die zu diesem Zeitpunkt bereits mit Selektionsdruck belastet wären.

Zum Problem der Förderung liegen verschiedene deutsche Studien vor, die sich im Blick auf die Unterschiede von „jahrgangsübergreifenden“ und „jahrgangsbezogenen“ Klassen wie folgt zusammenfassen lassen:

„In *jahrgangsübergreifenden* Klassen hat sich dabei ein Abteilungsunterricht, welcher die unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus der Kinder nicht berücksichtigt, als wenig förderlich erwiesen; in *jahrgangsbezogenen* Klassen ein einheitlicher, gleichschrittiger Unterricht, der die Lernvoraussetzungen der Kinder ebenso unberücksichtigt lässt. Förderliche Situationen bezogen sich, sowohl in jahrgangsbezogenen als auch in jahrgangsübergreifenden Klassen, u.a. auf Situationen des Helfens“ (ebd., S. 12; Hervorhebung J.O.).

Hinter dem Zitat verbirgt sich ein systematisches Problem, das kein Kassandrarufer aus der Welt schaffen kann: In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Das Konzept des „altersdurchmischten Lernens“ hat hier wahrscheinlich die zentrale Aufgabe, nämlich den Wandel der Förderkultur.

Am besten untersucht im Blick auf die Wirkungen des altersdurchmischten Lernens oder des jahrgangsübergreifenden Unterrichts sind die Entwicklungen im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich von Kindern. Die Studien gehen auf die 80er Jahre des

vergangenen Jahrhunderts zurück und die meisten von ihnen sind vergleichend angelegt. Klassen mit altersdurchmischem Lernen werden verglichen mit Klassen, die nach Jahrgängen organisiert sind. Die Befunde sind nicht eindeutig.

- Einige Studien sehen die nach Jahrgängen organisierten Klassen mit Vorteilen im Leistungsbereich, die aber je nach dem, wie homogen die Klassen zusammengesetzt sind, relativiert werden müssen.
- Andere Studien sehen die Vorteile des altersdurchmischten Lernens vor allem in der sozial-emotionalen Entwicklung.
- Wieder andere sehen gar keinen Unterschied (Veenman 1995).

Interessant sind vor allem Längsschnittstudien, die nicht auf einen punktuellen Vergleich hin angelegt sind. Im Blick auf die längerfristigen Auswirkungen altersdurchmischten Lernens liegen durchaus positive Ergebnisse vor, wenngleich nicht in allen Bereichen und auch nicht linear fortschreitend. In einigen Untersuchungen, insbesondere im Rahmen von Modellversuchen zur Neugestaltung der Schuleingangsphase, deuten die Untersuchungsergebnisse auf eine lernförderliche Wirkung jahrgangsübergreifenden Unterrichts hin. Im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung zeigt sich ein ähnliches Bild, wobei hier der Anteil an Untersuchungen, die tendenziell zumindest geringe positive Effekte zugunsten jahrgangsübergreifender Lerngruppen berichten, sogar überwiegt.

Wenn man einen Schluss ziehen will, dann scheint nicht die Organisationsform AdL allein, sondern die Prozessqualität des Unterrichts für die Förderung des Lernens von entscheidender Bedeutung zu sein, abhängig von den je gegebenen Kontextvariablen wie Ressourcen oder Elternsupport (Russell/Rowe/Hill 1998, S. 134/14). AdL plus durchgehend guter Unterricht mit differenzierten Aufgabekulturen plus gute Ausstattung plus Einheit im Kollegium wäre dann die Zauberformel.⁵ Wir wissen nicht, als bei der Konkordanz, wie häufig sie erreicht wird.

Daher wird an verschiedenen Stellen in der Literatur davon gesprochen, dass im Blick auf AdL die Ergebnisse der Forschung durchaus „ernüchternd“ seien (Rossbach 2003, S. 87). Zahlreiche Studien aus den 90er Jahren, die verschiedene Fortsetzungen gefunden haben, verweisen darauf, dass eine enge Verknüpfung von altersdurchmischem Lernen und individualisierendem Unterricht nicht zwangsläufig zu besseren Resultaten führt, jedenfalls nicht im Leistungsbereich. Deutlich wird in den vorliegenden Studien, dass schulisches Lernen auch durch direktes Unterrichten der Lehrkräfte gefördert wird und dass individualisierte Stillarbeit oder Arbeit mit schriftlichen Materialien nicht den gleichen Effekt haben.

Ein Ergebnis aus der Schweiz kontrastiert mit diesem Bild der Ernüchterung und betrifft den viel diskutierten Schulversuch der NWEDK mit der Basis- bzw. Grundstufe. Hier liegen folgende Befunde vor: In der Evaluation wurden der Lern- und Entwicklungsstand von Kindern der drei verschiedenen Schuleingangsstufen Grundstufe, Basisstufe sowie Kindergarten miteinander verglichen. Getestet wurden neben der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeit die sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Kompetenzen. Im

⁵ In den Untersuchungen zu den Auswirkungen jahrgangsübergreifenden Unterrichts auf die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern blieb die konkrete Gestaltung des Unterrichts jedoch zumeist unberücksichtigt (Eckerth/Hanke 2009, S.17).

Ergebnis ist die Etablierung einer Grund- bzw. Basisstufe eine Strukturreform, die für den Lern- und Entwicklungsstand bedeutsam ist. Die Möglichkeit, den Kindern die Kulturtechniken bereits in den ersten beiden Jahren der Grundstufe/Basisstufe zu vermitteln, wird vor allem im Lesen, aber auch in der Mathematik genutzt.

„Dass der grössere Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler der Grundstufe/Basisstufe im Lesen von den Kindergartenkindern bis zum Ende der ersten Klasse nahezu aufgeholt wird, kann nicht einfach auf die mangelnde Effektivität der Grundstufe/Basisstufe zurückgeführt werden. Dieses Ergebnis wirft viel mehr die Frage auf, ob nicht der leicht geringere Lernerfolg der Grundstufe/Basisstufe im dritten Jahr auch eine Folge des Lehrplans, der Lehrmittel und der damit möglicherweise verbundenen Erwartungen der Lehrpersonen an die Leistungen der Kinder sein könnte“ (Bayer/Moser 2009, S. 31).

Politisch ist das bekanntlich ganz anders interpretiert worden, was auch zeigt, wie schwer der Umgang mit Daten ist. Nachgetragen werden sollte auch noch ein deutsches Ergebnis, das in den Leistungsstudien selten vorkommt und die Risikokinder betrifft. Die Frage ist hier, ob sie im Bereich der Schuleingangsstufe vom altersdurchmischten Lernen in besonderer Weise profitieren.

„Risikokinder in Bezug auf das phonologische Arbeitsgedächtnis profitieren von der Jahrgangsmischung im Bereich Lesen nach Abschluss der Klassenstufe 2 und im Rechtschreiben zusätzlich sogar noch ein gutes Jahr nach der Aufhebung der Jahrgangsmischung (nach Abschluss der Klassenstufe 3). Auch Kinder mit defizitären Ausgangsvoraussetzungen im Bereich des visuellen Arbeitsgedächtnisses haben Vorteile von jahrgangsdurchmischem Unterricht, allerdings nur im Leistungsbereich Lesen. Im Rechtschreiben scheinen diese Kinder tendenziell schlechter als die Kinder in der jahrgangshomogenen Kontrollgruppe abzuschneiden“ (Gölitz 2008, S. 80).

Die Diskussion über das altersdurchmischte Lernen hat sich als praktisch überaus fruchtbar erwiesen. Allerdings geben die vorliegenden Daten keinen Anlass zur Euphorie. Es kommt sehr darauf an, auf welcher Klassenstufe die Altersdurchmischung erfolgt, welche Zielsetzungen sie vertritt und wie sie evaluiert wird. Zu vermuten ist, jedenfalls ist das ein Befund der historischen Bildungsforschung, dass mit Zunahme der fachlichen Anforderungen auf den beiden Sekundarstufen die Altersdurchmischung abnimmt und die direkte Instruktion zunimmt. Das schliesst gemischte Formen des Unterrichts ebenso wenig aus wie Strategien zur Individualisierung, soweit sie zu den fachlichen Anforderungen des Unterrichts passen. Dabei sollte klar festgehalten werden, dass sich Methoden und Organisationsprinzipien nicht verselbständigen dürfen.

Zur Datenlage ist zu sagen, dass wie immer die meisten Befunde aus den Vereinigten Staaten vorliegen, die sich auf ein ganz anderes Schulsystem beziehen und nicht einfach übertragen werden dürfen. Auch deutsche Befunde können nicht einfach wie ein Spiegel der Schweiz verstanden werden; was immer gilt, trifft so auch auf die Bildung zu. Auf der anderen Seite teilen die wenigen Schweizer Studien eine Voraussetzung mit den ausländischen: Sie beziehen sich auf einen Unterricht, den *Lehrpersonen* entwerfen und führen, wie immer sie sich als „Coach“ oder sonst wie zurücknehmen mögen.

Lernprogramme schaffen dagegen eine neue Situation, und zwar sowohl für die Altersdurchmischung als auch für das Lernen nach eigenem Tempo. Wenn inzwischen nicht wenige Schulen gerade im Sekundarbereich Lernplattformen einsetzen, dann realisieren sie

einen elektronischen Daltonplan, nur dass Helen Parkhurst seinerzeit Zielsteuerung, Lernkontrakte und freie Wahl der Lernzeit noch nicht mit Laptops verbinden konnte. In diesem Setting wird es andere Daten der Empirie geben, weil sich die Direktivität nicht in individuelles Suchverhalten auflöst, sondern in das Programm verlagert. Die Reihenfolge der Aufgaben lässt sich auf die Leistungen beziehen, die durch individuelles Feedback gesteuert werden, und das Tempo des Lernens ist nicht an den Stundentakt der Schule gebunden.

Abschliessend verweise ich noch auf die Frage, welches Problem prioritär bearbeitet werden muss. Der Alltag von Schulen ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und offenbar unausweichlich. Das lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler wurden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 2010) und lassen sich so zusammenfassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.

Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

- Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen,
- ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken,
- das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.
- Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in Kleinklassen eingewiesen worden, weil sie als nicht schulreif galten. Hier könnte sich eine andere Organisation als die nach Jahrgängen und jährlichen Promotionen als hilfreich erweisen, und nicht zufällig konzentrieren sich viele Versuche mit AdL auf den Schuleingang.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass der Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen wie gesagt die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er macht den Unterschied, was mit der je gegebenen Kompetenz der Lehrkräfte, der

Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder nach drei Jahren schlechtere Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal, sondern hängt ab von der Nutzung des Angebots, das auf der anderen Seite mit jedem neuen Jahrgang die Anforderungen steigert. Auch das ist nicht zwingend ein Vorteil des Prinzips der fortlaufenden Promotion über Jahrgänge, weil die Notwendigkeit steigender Anforderungen nicht korreliert mit den individuellen Lernvoraussetzungen. Immerhin erlaubt auch dieses System Fortschritte.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit. Anders steht es mit Wissensvorteilen.

- Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.
- Wer hier gut war, bleibt gut - und umgekehrt.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.

- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie: Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch und so besonders homogen ist. Das sind 14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich. Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in eine Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird.

- Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.
- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Die Frage ist, ob sich das mit einer Altersdurchmischung ändern lässt.

Literatur

- Altersdurchmisches Lernen AdL. Eine Lernorganisation, welche die Wahrnehmung von Individuen in Lerngruppen fördert. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau o.J.
- Bayer, N./Moser, U.: Wirkungen unterschiedlicher Modelle der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsstand: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2. Jg., Heft 1 (2009), S. 20-33.
- Chua, A.: Battle Hymn of the Tiger Mother. London/Berlin/New York/Sydney: Bloomsbury 2011.
- Eckerth, M./Hanke, P.: Jahrgangsübergreifender Unterricht: Ein Überblick über den nationalen und internationalen Forschungsstand. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2. Jg. 2, Heft 1 (2009), S. 7-19.
- Gölitze, D.: Profitieren Kinder mit kognitiven Entwicklungsrisiken von jahrgangsgemischtem Anfangsunterricht? Diss. Phil. Universität Göttingen. Ms. Göttingen 2008.
- Gutiérrez, R./Slavin, R.E.: Achievement Effects of the Nongraded Elementary School : A Best Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research Vol. 62, No. 4 (Winter 1992), S. 333-376.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.
- Rosbach, H.-G.: Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: R. Laging (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007, S. 80-91.
- Russell, V.J./Rowe, K.J./Hill, P.W.: Effects of Multigrade Classes on Student Progress in Literacy and Numeracy: Quantitative Evidence and Perceptions of Teachers and School Leaders. Paper Presented at the 1998 Annual Conference of the Australian Association for

Research in Education Adelaide, 29 November- 3 December 1998. Unpubl. Paper, Centre for Applied Educational Research, Faculty of Education, University of Melbourne 1998.

Trachsler, E.: Altersdurchmischte Klassen in der Thurgauer Volksschule. Eine explorative Studie zu einer vielversprechenden Schulform zwischen Tradition und Innovationm. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau 2008.

Veenman, S.: Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research Vol. 64, No. 4 (Winter 1995), S. 319-381.