

# 1 Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht

In diesem Kapitel nähere ich mich dem Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht aus folgenden Perspektiven an: In einem ersten Schritt wird die Terminologie im englischen und deutschen Sprachraum beleuchtet, die Rückschlüsse auf die Organisation dieses Unterrichtskonzepts zulässt (Kapitel 1.1). In einem zweiten Schritt werden pädagogische Sichtweisen fokussiert, die aus unterschiedlichen Begründungsfiguren hergeleitet werden (Kapitel 1.2). Auch kritische Einwände werden benannt (Kapitel 1.3), die an dieser Stelle jedoch noch nicht diskutiert werden, da sie erst im Zusammenhang mit den eigenen Untersuchungsergebnissen nachvollziehbar zu bewerten sind (vgl. Kapitel 7). Aus der Perspektive der empirischen Forschung wird in einem weiteren Schritt (Kapitel 1.4) ein Überblick über internationale und nationale Forschungsergebnisse gegeben, um die aktuelle Forschungslage sowie Forschungsdesiderate zu verdeutlichen. Abschließend werden die verschiedenen Perspektiven aufeinander bezogen (Kapitel 1.5).

## 1.1 Terminologie und Organisationsform von Jahrgangsmischung

Während im deutschsprachigen Raum unter Jahrgangsmischung schlicht das Unterrichten verschiedener Jahrgänge in einer Lerngruppe bzw. Schulkasse verstanden wird, stellt sich der Begriff im englischen Sprachraum differenzierter dar, weil er in enger Beziehung mit der Organisationsform zu betrachten ist. Im Folgenden wird daher zwischen der Verwendung des Begriffes Jahrgangsmischung im englischen und deutschen Sprachgebrauch unterschieden.

### 1.1.1 *Begriff und Umsetzung im englischen Sprachgebrauch*

Eine Übersicht über die Verwendung verschiedener Terminologien im englischen Sprachraum, die den Zusammenhang zwischen Terminologie und Organisati-

onsform verdeutlichen, gibt Linley Lloyd<sup>3</sup>: Bei der Bezeichnung „combination class“ (in Australien auch als „composite class“ bezeichnet), werden Schülerinnen und Schüler aus meistens zwei, manchmal auch mehr Klassen in einem Klassenzimmer unterrichtet (vgl. Lloyd 1999, S. 189). Der Unterricht findet zumeist in einzelnen Jahrgangsgruppen statt, ähnlich dem Abteilungsunterricht, wie er in Deutschland bezeichnet wird. Das Zusammenstellen einer „combination class“ stellt häufig eine Übergangslösung (z. B. für ein Schuljahr) dar, wenn organisatorische Gründe dies erfordern. Die Klassenmitglieder werden in solchen Fällen nach ihrer Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten, ausgewählt (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der „multi-grade class“, die von Kindern mehrerer Klassenstufen (drei oder mehr) besucht wird, die zumeist in einzelnen Abteilungen unterrichtet werden. Auch hier basiert die Klassenzusammensetzung überwiegend auf ökonomischen und administrativen Gründen. Diese Gründe können darin liegen, dass es einen Mangel an Lehrerinnen und Lehrern gibt, wie aus ländlichen Gebieten einkommensschwacher Länder berichtet wird (CREATE 2008, S. 1). Die Begriffe „combination class“ und „multigrade class“ werden auch synonym verwendet (vgl. ebd.).

Demgegenüber findet der Begriff der „multi-age class“ Verwendung, wenn Kinder verschiedener Altersgruppen eine Klasse besuchen, wobei der Altersunterschied meistens zwischen drei und mehr Jahren beträgt. Die Kinder werden zwar nicht bestimmten Klassenstufen zugeordnet, aber dennoch aus administrativen Gründen in Jahrgangsgruppen eingeteilt. Abteilungsunterricht kann zwar vorkommen, aber die Norm ist, die Kinder in Abhängigkeit ihres Entwicklungsstandes zu unterrichten. Die Kinder werden über längere Zeit von den gleichen Lehrpersonen unterrichtet. Die „multi-age class“ zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht aufgrund äußerer Notwendigkeiten gebildet wird, sondern auf der Basis pädagogischer Entscheidungen (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff „nongraded“. Er besagt, dass Kinder unabhängig von ihrer Klassenstufe, aber im Zusammenhang mit ihrer Leistungsentwicklung unterrichtet werden. Gearbeitet wird in den verschiedenen Fächern auf unterschiedlichen Niveaus. Die Kinder werden meist über mehrere Jahre von den gleichen Lehrpersonen unterrichtet. Der Begriff „multi-age“ wird zwar häufig synonym verwendet, beschreibt jedoch nicht grundsätzlich das Vorgehen im Sinne des „nongraded“ Unterrichts, der keinerlei Abteilungsunterricht vorsieht. Dennoch wird „multi-age“ als umfassender Terminus angewandt, wenn es darum geht, jahrgangsgemischte Klassen aufgrund pädagogischer Überlegungen zu bilden (vgl. ebd., S. 190).

---

3 Ziel dieser Unterscheidung der Begriffe ist auch, den internationalen Forschungsstand besser nachvollziehen zu können (vgl. Kapitel 1.4).

Dass pragmatische und pädagogische Gründe jedoch nicht per se Gegenpole bilden, zeigen Schulprojekte, bei denen aus der pragmatischen Notwendigkeit heraus, jahrgangsgemischte Klassen zu bilden, eine pädagogische Entwicklung in Gang gesetzt wurde. Exemplarisch hierfür kann im internationalen Zusammenhang das groß angelegte Programm *Escuela Nueva* genannt werden, das in ländlichen Gegenden Kolumbiens bereits in den 1980er-Jahren entwickelt wurde (vgl. Little 2006b, S. 318). Schwerpunkte des Programms waren die Curriculumsentwicklung mit kindzentrierten Unterrichtsmaterialien, die Weiterbildung und Vernetzung der Lehrerinnen und Lehrer sowie die Evaluation von Unterricht im Hinblick auf Leistungen, Selbstvertrauen und demokratisches Zusammenleben (ebd., S. 318ff.).

### **1.1.2 Begriff und Umsetzung im deutschen Sprachgebrauch**

Während im englischen Sprachraum verschiedene Organisationsformen der Jahrgangsmischung begrifflich zum Ausdruck kommen, werden im Deutschen Begriffe wie *altersgemischtes*, *jahrgangsgemischtes*, *jahrgangsübergreifendes* oder *jahrgangskombiniertes* Lernen synonym verwendet. Dessen ungeachtet lassen sich in der deutschen Schullandschaft unterschiedliche Organisationsmodelle festmachen, die entweder aus verschiedenen Schulversuchen hervorgegangen sind, besonders die Schuleingangsphase im Blick haben, oder auf pragmatische Überlegungen gründen.

Bis vor wenigen Jahren wurde Jahrgangsmischung hauptsächlich in reformpädagogisch orientierten Schulen praktiziert, die nach dem Jena-Plan oder dem Konzept Montessoris arbeiten (vgl. Kapitel 1.2.2). Private Schulen wie auch staatliche Versuchsschulen, zum Beispiel die Laborschule Bielefeld oder die Reformschule Kassel, realisieren Jahrgangsmischung. Während in der Laborschule erst seit einiger Zeit über die Eingangsstufe hinaus Kinder des Jahrgangs 3, 4 und 5 zusammengefasst werden, ist die Reformschule Kassel eine der wenigen Schulen, die auch in der Sekundarstufe I konsequent mit altersgemischten Gruppen arbeitet.<sup>4</sup> Damit zeigt sich, dass Jahrgangsmischung nicht nur an Grundschulen, sondern inzwischen auch an einigen Sekundarstufenschulen umgesetzt wird (vgl. Demmer-Dieckmann 2005, S. 31).

---

4 Als weiteres Beispiel ist die Montessori-Oberschule in Potsdam zu nennen, in der zusätzlich zu den Grundschulklassen auch die Klassen 7 und 8 jahrgangsgemischt unterrichtet werden. Der von 1998 bis 2004 laufende Schulversuch wurde wissenschaftlich begleitet und evaluiert von der Universität Potsdam (Marianne Horstkemper und Annedore Prengel) sowie der Universität Bielefeld (Eiko Jürgens).

Eine einschneidende Veränderung ergab sich durch die Neugestaltung der Schuleingangsstufe. Sie kann als Folge von nationalen und internationalen Schulleistungsstudien gelten, in denen u. a. eine Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern nachgewiesen werden konnte. Auf eine Verbesserung der Bildungschancen für alle Kinder zielen die KMK-Empfehlungen zum Schulanfang 1997<sup>5</sup>, die in allen Bundesländern eine Herabsetzung des durchschnittlichen Einschulungsalters und der Zurückstellungsquoten anstreben. Danach werden alle schulpflichtigen Kinder ohne vorherige Feststellung der Schulfähigkeit eingeschult. Die Lernzeit soll in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen flexibel gestaltet und mit sozialpädagogischem Fachpersonal geführt werden. Die Realisierungsformen sind jedoch sehr unterschiedlich. Eine neue Schuleingangsstufe wurde in vier Bundesländern teilweise zur Regeleinrichtung, in acht weiteren nicht überall oder vereinzelt realisiert und es gibt nach wie vor die herkömmliche Einschulung (vgl. Faust 2006, S. 328). Gabriele Faust bezeichnet die Wege in die Schule in den einzelnen Bundesländern als unübersichtlich, da sie sich erheblich unterscheiden (vgl. ebd.)<sup>6</sup>.

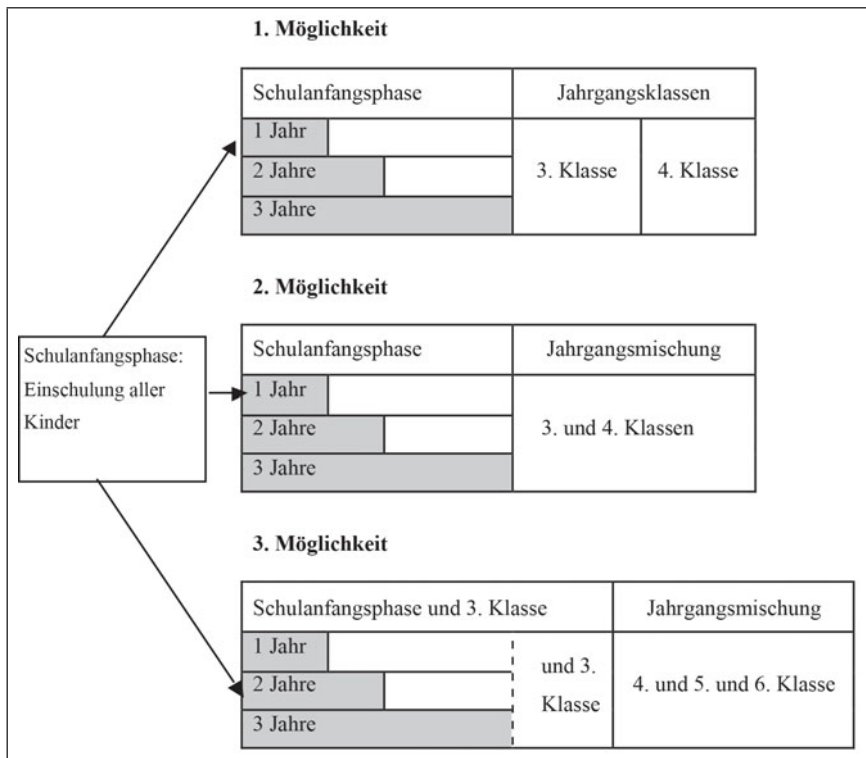
Ein Überblick über die neue Schuleingangsphase sowie die Organisationsmöglichkeiten der Jahrgangsmischung wird im Folgenden am Beispiel Berlins gegeben, weil sich die eigene Beobachtungsstudie auf diese Organisationsformen bezieht:

---

5 Kultusministerkonferenz, KMK: Empfehlungen zur Schulanfangsphase 1997

6 Eine detaillierte Übersicht findet sich bei Gabriele Faust 2006 und bei Barbara Berthold 2008.





**Abbildung 1:** Jahrgangsmischung in Berlin

Allen Möglichkeiten gemeinsam ist, dass sich die Schulanfangsphase für die Kinder im Verhältnis zu ihren Lernmöglichkeiten über ein bis drei Jahre erstrecken kann. Im Anschluss können die Jahrgänge drei und vier als Jahrgangsklassen weitergeführt werden (1. Möglichkeit) oder weiterhin jahrgangsgemischt unterrichtet werden (2. Möglichkeit). Eine dritte Option, die an Berliner Schulen realisiert wird, ist eine Mischung der Jahrgänge eins bis drei und vier bis sechs, was aufgrund der sechsjährigen Grundschulzeit in Berlin (und Brandenburg) möglich ist. Noch bevor die jahrgangsübergreifende Schuleingangsphase diskutiert wurde, kam es bereits zu Beginn der 1990er-Jahre zur Einrichtung jahrgangsübergreifender Lernformen. Insbesondere in den neuen Bundesländern war ein starker Geburtenrückgang zu verzeichnen, wodurch die Existenz von kleinen, dörflichen Grundschulen gefährdet war. Gleichzeitig bestand weiterhin das Ziel einer wohnortnahen Beschulung zumindest in der Primarstufe. Kleine Grundschulen sollten

deshalb durch die Gründung von jahrgangsübergreifenden Gruppen erhalten werden, wenn sie nicht mehr genügend Schülerinnen und Schüler für eine Gliederung in Jahrgangsklassen hatten. Auch in einigen alten Bundesländern wie Niedersachsen und Baden-Württemberg existierten, zum Teil schon seit Anfang der 1980er-Jahre, etliche kleine Grundschulen mit jahrgangsübergreifenden Gruppen (vgl. Drews und Durdel 1998, S. 86). Vor dem Hintergrund der Begründung, kleine Grundschulen zu erhalten, lässt sich vermuten, dass pädagogische Vorstellungen weniger zum Tragen kommen, was auch durch Studien belegt werden konnte (vgl. Kapitel 1.4). Dass pragmatische und pädagogische Gründe jedoch nicht per se Gegenpole bilden, zeigen Schulprojekte, bei denen aus der Notwendigkeit heraus, jahrgangsgemischte Klassen zu bilden, eine pädagogische Entwicklung in Gang gesetzt wurde. Damit diene der Modellversuch, kleine Grundschulen und damit das Bildungsangebot in dünn besiedelten Gebieten zu erhalten, gleichzeitig dazu, einen Beitrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung zu leisten (vgl. Waldmann 2001, S. 123ff.).

Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist von besonderem Interesse, wie die Jahrgangsmischung – unabhängig von äußeren Zwängen – pädagogisch begründet wird und welchen Stellenwert das gegenseitige Helfen dabei einnimmt. Damit befasst sich das folgende Kapitel.

## **1.2 Pädagogische Begründungen der Jahrgangsmischung**

Im Folgenden werden Argumentationslinien nachgezeichnet, die im Zusammenhang mit der pädagogischen Begründung von jahrgangsgemischtem Unterricht stehen: Kritik an der Jahrgangsklasse, reformpädagogische Sichtweisen und die aktuelle Diskussion um die Würdigung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler.

### **1.2.1 Kritik an der Jahrgangsklasse**

Seit dem 19. Jahrhundert wurden Jahrgangsklassen eingerichtet, deren Bildung als Folge der altersmäßig festgelegten Schulpflicht sowie eines lehrgangsorientierten Unterrichtskonzepts zu betrachten ist (vgl. Burk 2007, S. 22). Mit der Jahrgangsklasse verband sich vor allem auf Comenius zurückgehend die Vorstellung, dass alle Menschen gemeinsam und gleichzeitig zum gleichen Ziel geführt werden könnten (vgl. ebd., S. 21). Diese durchaus fortschrittlich erscheinende Idee war mit der Annahme von homogenen Lerngruppen verbunden, „die Kinder mit *einem* Entwicklungsstand und *einer* Leistungsfähigkeit erfasst und damit gleich-

schrittiges Vorgehen ermöglicht.“ (Moll-Strobel 1998, S. 7) Unterstützt wurde das Jahrgangsklassensystem im 20. Jahrhundert durch Lerntheorien und die Entwicklungspsychologie, die das Lernen als hierarchische Organisation (Stufentheorie) propagierten. Dementsprechend wurden auch die Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet (vgl. Little 2006a, S. 17).

Die Vorstellung von homogenen Lerngruppen wurde bereits zu Beginn der Entwicklung von Jahrgangsklassen von Wilhelm von Humboldt und Johann F. Herbart infrage gestellt: „Wilhelm von Humboldt kritisiert die Tendenz der Schule, alle ein und derselben Richtschnur zu unterwerfen und J. F. Herbart sagt: ‚Die Verschiedenheit der Köpfe‘ sei das größte Hindernis aller Schulbildung.“ (Sandfuchs 1997, S. 13) Damit wird die bis heute bestehende Frage nach einer sinnvollen Differenzierung aufgeworfen.

Dass nicht alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse einen etwa gleichen Entwicklungsstand aufweisen, stellte Karlheinz Ingenkamp in seiner empirischen Untersuchung bereits 1969 fest. In seiner Schrift „Zur Problematik der Jahrgangsklasse“ kritisiert er, dass das Jahrgangsklassenprinzip „die natürliche Variationsbreite der Leistungsfähigkeit innerhalb eines Jahrganges weitgehend übersieht.“ (Ingenkamp 1969, S. 273) Der pädagogische Nutzen von Jahrgangsklassen wird aufgrund ihrer nur bedingt leistungssteigernden Funktion angezweifelt (vgl. ebd.). Weitere Untersuchungen verweisen ebenfalls auf die Leistungsheterogenität in den einzelnen Schulklassen, wie beispielsweise die Studie von Hans-Günther Roßbach und Wolfgang Tietze. Sie stellten in zweiten und vierten Grundschulklassen eine erhebliche Variabilität der Leistungen und Lernvoraussetzungen fest (vgl. Roßbach und Tietze 1996, S. 230ff.). Eine große Spannweite in Bezug auf die Eingangsvoraussetzungen von Kindern im Schriftspracherwerb wurde auch in der KILIA-Studie<sup>7</sup> für den Schulanfang empirisch belegt (vgl. Martschinke und Kammermeyer 2003, S. 266f.). Auch im sozialen Bereich können Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Prinzip der Jahrgangsklasse besonders zum Vorschein kommen. Dies gilt Hanns Petillon zufolge besonders für Kinder, die eine Klasse wiederholen, das heißt, nicht der Altersnorm der Jahrgangsklasse entsprechen (vgl. Petillon 1993, S. 123). Eine Untersuchung mit Grundschulkindern in vierten Klassen brachte zum Vorschein, dass etwa 70 % der wiederholenden Kinder abgelehnt wurden (vgl. ebd.).

Aus der Kritik an der Jahrgangsklasse lässt sich die Begründung der Jahrgangsmischung zusammenfassend folgendermaßen formulieren: Die Vorstellung von der Jahrgangsklasse als homogene Lerngruppe wird als Fiktion abgelehnt

---

7 Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht

und der pädagogische Nutzen sowohl für die kognitive Entwicklung als auch für den sozialen Bereich (aufgrund empirischer Untersuchungen) angezweifelt.

### 1.2.2 *Reformpädagogische Ansätze*

Das Prinzip der Jahrgangsklasse, das ein gleichschrittiges Vorgehen im Unterricht vorsah, wurde aus reformpädagogischer Perspektive als nicht kindgemäß abgelehnt. Dahinter standen die Vorstellungen einer „natürlichen Erziehung“, in der sich die Schule auf die Natur des Kindes einstellen sollte (vgl. Burk 2007, S. 26). Außerdem spielte die Gemeinschaft in unterschiedlichen Ausprägungen eine bedeutende erzieherische Rolle. Nicht die homogene Jahrgangsklasse, sondern die jahrgangsgemischte Lerngruppe entsprach aus reformpädagogischer Sicht der natürlichen Situation außerhalb der Schule und sollte daher auch in der Schule als Organisationsform gewählt werden (vgl. ebd., S. 27). Als Vertreterinnen und Vertreter reformpädagogischer Ansätze, die explizit das Thema der Jahrgangsmischung thematisieren, werden im Folgenden Begründungen von Berthold Otto, Maria Montessori und Peter Petersen dargestellt.

Berthold Otto entwickelte das Konzept des *Gesamtunterrichts*, das er auf der „Verschiedenartigkeit der Schüler und Schülerinnen durch die große Altersspanne“ (Laging 1997, S. 25) aufbaute. In diesem Unterricht, an dem alle Schülerinnen und Schüler einer Schule teilnahmen, hatten sie die Möglichkeit, ihre Fragen, die sich aus ihren Bedürfnissen und Interessen ergaben, zu stellen und sich gegenseitig zu beantworten:

„Der Gesamtunterricht [...] bezieht sich auf das Zusammensein der ganzen Schule, wo 6-jährige bis 17-jährige zusammen sind. Gerade darin liegt mir so außerordentlich viel, an der geistigen Gemeinschaft verschiedener Lebensalter [...] Wir haben dadurch mehr, als es bei einer rein gleichaltrigen Klasse der Fall sein kann, ein Abbild der Art und Weise, wie die Menschen selbst bei der Erforschung der Welt geistig miteinander verkehren [...] Gerade darauf bereitet unsere Art des Gesamtunterrichts, der Gesamtschule von vornherein vor. Sie bereitet auch darauf vor, daß die Menschen verschiedene Interessen haben und dass eine gewisse Toleranz, eine gegenseitige Achtung und Duldung geübt und, wo sie nicht vorhanden sein sollte, gelernt wird. Darin erziehen die Kinder sich hier in der Gesamtunterrichtsstunde gegenseitig.“ (Otto 1913 in Kreitmair 1963, S. 127f.)

Damit stellte Berthold Otto die Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen in den Mittelpunkt des Unterrichts, wobei er den besonderen erzieherischen Wert in der gegenseitigen Toleranz und Achtung der Verschiedenartigkeit der Menschen betonte.

Auch Maria Montessori war eine Vertreterin der Altersmischung, die in ihrem Ansatz explizit mit dem gegenseitigen Helfen der Kinder in Verbindung gebracht wird. Montessori befürwortete einen Altersunterschied von jeweils drei

Jahren pro Lerngruppe, das heißt die Gruppierung der 3 bis 6-jährigen, 6 bis 9-jährigen und 9 bis 12-jährigen Kinder (vgl. Montessori in Oswald und Schulz-Benesch 1967, S. 86). Die Kombination dieser Altersstufen in Koedukation erweist sich Maria Montessori zufolge als Förderung der Entwicklung des Kindes:

„In vielen Schulen werden erst die Jungen von den Mädchen geschieden und dann alle noch nach den Lebensjahren, jeder Jahrgang in eine eigene Klasse. Das ist ein fundamentaler Irrtum, der zu allerlei Fehlern führt – diese künstliche Absonderung, in der sich der soziale Sinn nicht entwickeln kann. [...] Unsere Schulen zeigten, wie Kinder verschiedenen Lebensalters einander halfen. Der Kleinere schaut, was der Größere tut, und fragt allerlei darüber, und der Ältere erklärt es ihm. Dies ist wirklicher Unterricht, denn die Auslegung und Erklärung eines fünfjährigen Kindes steht dem Begreifen eines dreijährigen so nahe, dass das Kleine alles leicht begreift, während wir seine Intelligenz kaum zu erreichen wüßten. Es besteht eine Harmonie zwischen ihnen und ein Gedankenaustausch, der zwischen einem Erwachsenen und einem so kleinen Kind nicht möglich ist. Es gelingt den Lehrerinnen nicht, dem dreijährigen Kind alle Dinge begreiflich zu machen; aber das Kind von fünf Jahren macht es ihm klar [...] Die Leute machen sich Sorgen, ob das Fünfjährige, während es [...] dem anderen hilft, selbst wohl genug lernen wird. Erstens unterrichtet es nicht dauernd, es hat auch seine Freiheit und weiß sie zu gebrauchen. Aber [...] daneben legt es, selbst unterrichtend, seine eigenen Kenntnisse sauber fest, denn es festigt jedes Mal gehörig seine Kenntnis, weil es diese aufs neue analysieren und mit ihr umgehen muß, es sieht also alles mit größerer Klarheit.“ (ebd., S. 87ff.)

Das ausführliche Zitat verdeutlicht verschiedene Begründungen der Jahrgangsmischung von Montessori: Die Zuordnung der Kinder zu geschlechts- und altershomogenen Klassen betrachtete sie als unnatürliche Vorgehensweise, während sich ihrer Ansicht nach gerade die Verschiedenheit der Kinder positiv auf die kognitive und vor allem soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Das gegenseitige Helfen der Kinder spielt dabei eine zentrale Rolle und lässt bei den Kindern gegenseitige Achtung und Interesse entstehen. Die jahrgangsgemischte Lerngruppe bietet ein soziales Umfeld, in dem den Kindern ermöglicht wird, sich in wechselnden Rollen zu erleben: Sie können von den Kenntnissen der Älteren profitieren und jüngere Kinder unterstützen. Zudem weist Maria Montessori in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich Kinder im Hinblick auf das Erklären und Begreifen näher stehen als Erwachsene und Kinder. Allerdings scheint sie davon auszugehen, dass es die Aufgabe der Älteren ist, jüngeren Kindern zu helfen. Der umgekehrte Fall wird als Chance der Differenz nicht einbezogen. Das Zitat macht auch deutlich, dass die Einwände vonseiten der Eltern bis heute aktuell zu sein scheinen<sup>8</sup>: Der Sorge, dass ein älteres Kind nicht genug lernt, wenn es den Jüngeren hilft, begegnet Maria Montessori damit, dass das ältere Kind nicht ständig hilft, aber beim Helfen sein Wissen festigt.

---

8 In Berlin bilden sich derzeit Elterninitiativen, die sich gegen die Einföhrung der Schulanfangsphase wehren, unter anderem aus Sorge, dass älteren Kindern nicht zugemutet werden kann, Jüngere zu unterrichten (vgl. [http://www.jahrgangsmischung.de/files/OB\\_%20Alt-Lankwitzer%20Grundschule.pdf](http://www.jahrgangsmischung.de/files/OB_%20Alt-Lankwitzer%20Grundschule.pdf)).

Drei Jahrgänge werden auch im Konzept des Jena-Plans (erstmalig 1927) von Peter Petersen in Form von Stammgruppen zusammengefasst. Diese bestanden aus der Untergruppe (1. bis 3. Schuljahr), der Mittelgruppe (4. bis 6. Schuljahr), der Obergruppe (6./7. bis 8. Schuljahr) und der Jugendlichengruppe (8./9. bis 10. Schuljahr). Die jahrgangsgemischten Stammgruppen hatten zum Ziel, dass ältere Schüler den jüngeren sowie „Klügere dem nicht so Begabten“ (Petersen 1984, S. 135; erstmalig 1934) helfen sollten. Mit dem jährlichen Wechsel innerhalb der Stammgruppen durch das Verlassen bzw. Hinzukommen von Schülerinnen und Schülern, sollten Stigmatisierungen möglichst verhindert werden.

Für Peter Petersen spielte die Gemeinschaft die „oberste, alles Geschehen innerhalb der Schulgemeinde letztlich normierende Idee.“ (Petersen 1972, S. 10; erstmalig 1927) Dieser ordnet sich der Mensch mit seiner Individualität unter (vgl. Burk 2007, S. 27). Das Verständnis von jahrgangsgemischten Lerngruppen basiert daher weniger auf dem „Selbstregulierungsprinzip von gleichberechtigten Kindern“ (Laging 2003, S. 13), sondern auf hierarchischen Beziehungen der einzelnen Jahrgänge untereinander. Bekräftigt wird dies durch das Forcieren des Prinzips der „Gruppenführer“ (vgl. Petersen 1972, S. 38; erstmalig 1927). Der Vergleich der jahrgangsgemischten Lerngruppe mit dem Verhältnis von „Lehrling, Geselle und Meister“ (ebd.) unterstreicht die fehlende Gleichberechtigung der Schülerinnen und Schüler. Auch im Jena-Plan wird die Lernchance jahrgangsgemischter Klassen, von den unterschiedlichen Kenntnissen der Kinder – unabhängig vom Alter – zu profitieren, nicht in Erwägung gezogen. Da Peter Petersens Hauptaugenmerk nicht auf demokratischer Beteiligung und auf Chancengleichheit liegt, stellt sich die ideologische Grundlage des Jena-Plans als problematisch dar.<sup>9</sup> Heute kann der Jena-Plan

„als ein Ansatz gewürdigt und rezipiert werden, der die Vielfalt traditioneller und reformpädagogischer Ansätze und Handlungsmuster – vom Gesprächskreis über gemeinsame Vorhaben bis hin zum Schulfest, vom Gruppenunterricht über verschiedene Niveau- und Neigungskurse bis hin zu Einzelarbeit und Gesamtunterricht – in einem Modell zusammenführt [...] Eine solche Auslegung des Jena-Plans findet in der Regel in den sich heute auf P. Petersen berufenden Schulen in Deutschland und den Niederlanden statt.“ (Benner und Kemper 2009, S. 224 und ebd., Fußnote 34)

Resümierend ist festzuhalten, dass in den dargestellten reformpädagogischen Ansätzen die Jahrgangsklasse abgelehnt wird und Altersmischung in Kombination mit dem gegenseitigen Helfen eine zentrale Rolle spielt. Gegenseitiges Helfen wird als Möglichkeit betrachtet, miteinander und voneinander zu lernen, wobei

9 Ausführliche Auseinandersetzungen mit der Ideologie Peter Petersens finden sich in Benjamin Ortmeyer 2008, Ehrenhard Skiera 2010 und Hein Retter unter dem Titel: „Warum ich Benjamin Ortmeyer widerspreche.“ <http://www.jena.de/fm/41/SkriptHeinRetter.pdf> (abgerufen am 8.11.2010)

Gegenseitiges Helfen

Soziales Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht

Wagener, M.

2014, XII, 277 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03401-6